

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УКРАИНЫ
ОДЕССКАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ АКАДЕМИЯ СВЯЗИ ИМ. А.С. ПОПОВА

На правах рукописи

УДК: 3000.54+00.18+101.8
+300.4/5+124.5+154

КОЗЛЕНКО ПАВЕЛ ЕФИМОВИЧ

НРАВСТВЕННЫЙ ВЕКТОР ОБРАЗОВАНИЯ КАК ЦЕННОСТНО-
СМЫСЛОВОЙ ИМПЕРАТИВ ДУХОВНОГО БЫТИЯ ЛИЧНОСТИ

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание научной степени

кандидата философских наук

по специальности 09.00.10 – философия образования

Научный руководитель
доктор философских наук,
профессор Пунченко О.П.

Одесса – 2009

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Раздел 1. ЕДИНСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРАВСТВЕННОСТИ В ДУХОВНОМ БЫТИИ ЛИЧНОСТИ.....	12
1.1. Коммуникативная природа образования и нравственности..	12
1.2. Нравственность как атрибутивное свойство социума, ее структурная организация и сущность.....	36
1.3. Смысловое содержание императивов нравственности в контексте духовно-практического бытия личности.....	60
1.4. Методологические основания исследования содержания нравственности в структуре образования	81
Раздел 2. ПРАВСТВЕННОСТЬ КАК ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ МОДУС ОБРАЗОВАНИЯ.....	98
2.1. Нравственные ценности: системообразующие начала содержания образования.....	98
2.2. Образование как канал трансляции нравственных ценностей социума.....	110
2.3. О механизмах обоснования рационализации нормативного содержания образования.....	126
2.4. Нравственный вектор в структуре образования информационного общества	144
ВЫВОДЫ	162
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	168-185

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования обусловлена как особенностями глобальной современной социокультурной ситуации сложившейся в образовании, так и внутренними проблемами современного состояния образования на Украине, что в целом составляет ряд теоретических и практических причин исследования этого феномена духовного производства. Необходимость философского анализа образования заключается не только в том, чтобы ввести в объем исследований философии новый аспект, а в том, что такой анализ образования реально пребывает сегодня в эпицентре философских осмыслений его социальной значимости. Это связано и с экспонциальным ростом научного знания, и с информатизацией всех сфер общественной жизни, и, конечно, с потребностями формирования информационной цивилизации, где образование будет выступать в качестве мегатренда, от которого зависит ход общественного развития.

Образование сегодня выступает как детерминирующий фактор, обеспечивающий прорыв в новую цивилизацию. В нем, как в многовекторном духовном процессе, отражающем теорию и практику преобразования всех сторон общественной жизни, особое место занимает его этическая направленность, нравственная составляющая. Проблеме неразрывности образования и нравственности на рубеже XXI в. был посвящен один из всемирных философских конгрессов (Бостон, США, 1998): "Paidea: Роль философии в воспитании человечества". Возрождение парадигмы образования Древней Греции объясняется девальвацией нравственных ценностей, основным каналом трансляции которых выступает образование. Благодаря решениям этого форума, в новом аспекте высвечивается проблема взаимосвязи образования и нравственности, необходимость ее обсуждения и осмысления. Нравственность как гармония разума, эмоций и воли, опредмеченных в поступке, связана с фундаментальными основаниями человеческого существования, обеспечивающими способность не только его биологического выживания как

вида, но и места в интерсубъективном социокультурном пространстве, ноосфере, космосе.

Данная проблема является объектом исследования не только философов, но и психологов, педагогов, представителей гуманитарного знания. Однако в их работах образование не анализируется как логико-гносеологический феномен, не используется новейшая философская методология, отсутствует концептуальное оформление философской методологии образовательной деятельности в современных условиях как теоретической основы отечественной образовательной практики, что обедняет исследование сущности и значимости образования как модуса духовного производства, развития и функционирования системы образования в современном информационном обществе. Именно философское обоснование структуры и содержания образования раскрывает его как открытую, незаангажированную систему, ценностно-смысловым ядром которой выступает нравственность. Актуальность и важность обозначенного круга проблем и недостаточная их теоретическая разработанность является серьезным основанием для постановки научного задания диссертационного исследования, которое состоит в обосновании нравственной направленности образования как ценностно-смыслового императива духовного бытия личности.

Связь работы с научными программами, планами, темами. Диссертационное исследование осуществлялось в рамках планово-исследовательской работы кафедры философии и украиноведения Одесской национальной академии связи им. А.С. Попова «Системно-структурная организация бытия общества и методология ее исследования» (подраздел «Системно-структурная сущность образования и методология ее исследования»), утвержденной на заседании кафедры 30 августа 2004 года, протокол № 1 и является методологическим аспектом осмысления образовательной морально-духовной компоненты бытия общества в проблемном поле философии образования.

Тема диссертационного исследования, выполненного на кафедре философии и украиноведения ОНАС им. А.С. Попова, является составной частью общекафедральной темы.

Цель и задачи исследования. Цель работы – выявить особенности нравственного вектора современного образования как ценностно-смыслового императива духовного бытия личности.

Поставленная цель требует решение таких конкретных задач:

1) рассмотреть образование и нравственность в единстве их коммуникативной природы с позиций современной информационно-коммуникационной образовательной парадигмы и задач философии образования;

2) конкретизировать соотношение понятий «нравственность» и «мораль» в аспекте диалектики внутреннего и внешнего, устойчивого и изменчивого, а также охарактеризовать нравственность с точки зрения структурно-уровневой организации и сущностно - атрибутивных свойств духовной жизни социума;

3) проанализировать содержание императивов нравственности в контексте духовно-практического бытия личности; интерпретировать нравственный императив в ракурсе современной парадигмы образования;

4) обозначить методологические основания исследования нравственности как модуса образования, используя рациональный аппарат философской критики;

5) исследовать аксиологическую составляющую образования как системообразующий концепт социокультурного наследования;

6) рассмотреть возможности образования как канала трансляции нравственных ценностей в социокультурном пространстве;

7) обозначить механизмы обоснования рационализации нормативного содержания образования как объективно-научного и духовно-ценностного;

8) показать качественную динамику нравственного вектора образования, трансформацию морального сознания в современном информационном обществе; акцентировать необходимость устранения и профилактики негативных последствий технократизации мировоззрения с привлечением ресурса нравственного вектора образования.

Объект исследования: образование как способ духовного воспроизводства человека в социокультурном пространстве.

Предмет исследования: нравственный вектор образования как ценностно-смысловой императив духовного бытия личности.

Методы исследования. В диссертации использованы как общепhilosophические и общенаучные методы, так и методы, актуальные в философии образования, социальной философии, новых отраслях знания. Общепhilosophическую методологию определяет диалогическая, гуманистическая, плюралистическая направленность (философская антропология, коммуникативная философия), заложенная в фундамент всего исследования. Анализ коммуникативной природы образования и нравственности, современной информационно-коммуникационной образовательной парадигмы опирается на теории социальной модернизации, информационного общества. Методологический каркас исследования взаимосвязи образования и нравственности базируется на системном подходе параметрической общей теории систем: дескрипторном анализе с целью выявления концепта, структуры, субстрата, системном представлении предмета. Применение философской конструктивной критики позволяет обосновать рационализацию нормативного содержания образования, применение синергетического метода, позволило скорректировать предметное поле философии образования. В контексте диссертационного исследования большое методологическое значение имеют положения о системообразующей функции образования в информационном обществе, социокультурном содержании процесса образования, концептуальной актуальности нравственного императива в современном образовании. На

исследование нравственного вектора образования в информационном обществе оказала влияние новейшая отрасль знаний — информациология, что способствовало обобщению предметно-разнообразного теоретического материала и эмпирических данных с единой информационной точки зрения.

Научная новизна полученных результатов заключается в том, что впервые в украинском дискурсе философии образования исследован нравственный вектор образования как ценностно-смысловой императив духовного бытия личности в контексте современной информационно-коммуникационной образовательной парадигмы.

Научная новизна полученных результатов заключается в следующих аспектах:

1. На основании тезиса о единстве коммуникативной природы образования и нравственности, в новом ракурсе рассмотрена их коэволюция, стратегии исследования, особенности становления современной информационно-коммуникационной образовательной парадигмы. Парадигма образования информационного общества объяснена как новая структурно-содержательная модель и организационная система подготовки специалистов, основанная на росте информационно-интеллектуальных междисциплинарных связей, выступающих ядром информатизации всех сфер общественной жизни.
2. В основу авторской концепции образования как нравственно-аксиологического и эпистемологического мегатренда общественного бытия положено понимание образования как коммуникативного атрибута духовного производства общества, специфической системы субъектно-субъектных отношений, в которой реализуется объединение содержания информации и передача ее обучаемому, а также ее ассимиляция и интериоризация в перспективе применения полученных знаний в целенаправленной деятельности с учетом интересов и требований социума.
3. Конкретизировано соотношение понятий «нравственность» и «мораль» в аспекте диалектики внутреннего и внешнего, устойчивого и изменчивого. Нравственность раскрыта как сущностный атрибут духовного бытия,

глубинное выражение духовного мира личности, ее «самость», «внутренний» механизм «самоосознания» и «самопонимания» поступков, деятельности в модусе должного. В этой перспективе рассмотрена эволюция нравственности как способа регуляции общественных отношений, а также ее структура, морфологические особенности.

4. Интерпретирован в ракурсе современной парадигмы образования и получил новое звучание нравственный императив, который в авторском понимании носит гипотетический характер: «В современном информационно-компьютерном мире руководствуйся такой информацией, которая будет максимально способствовать прогрессивному решению задач социума, не будет выступать угрозой жизни человечеству и будет способствовать его всестороннему развитию».

5. Дополнена методология исследования образования и нравственности путем применения философской конструктивной критики и системно-структурного анализа, позволившего выявить системные дескрипторы (концепт, структуру и субстрат) образования и нравственности. В качестве концепта обоснованы нравственные ценности как системообразующие начала гуманитарной культуры субъекта и социума. В структуре объяснены уровни отражения регуляции - эмоционально-чувственный и рациональный, которые проявляются как через систему нравственных чувств, так и через систему рационально сформулированных понятий, суждений, правил и императивов. Оба уровня в качестве общего содержат нормативно-оценочные свойства нравственного сознания как субстрата данной системы.

6. Расширено поле рефлексии проблем философии образования, благодаря предметному рассмотрению нравственности как ценностно-смыслового модуса образования, что позволило дать анализ нравственных ценностей как духовной синергии, системообразующего концепта содержания образования; обозначить возможности образования как канала трансляции нравственных ценностей в социокультурном пространстве;

7. С позиций современной парадигмы образования аргументирована установка на рационализацию нормативного содержания образования, что предполагает обоснование методологии этого процесса как механизма реконструкции предметно-концептуального содержания образования. Функциональное назначение этого механизма, или его гносеологический смысл – обеспечить построение концептуального содержания разрабатываемой методологии. В своей основной роли этот механизм выступает в качестве связующего звена между предметным и нормативным знанием, общим элементом «объектного языка» и «языка методологии образования», обеспечивая генезис или обоснование правил, предписаний и регламентаций, составляющих операционально-нормативное содержание этой методологии.

8. Определенной степенью новизны характеризуется ракурс рассмотрения роли нравственного вектора образования в устранении и профилактике негативных последствий технократизации мировоззрения, формировании информациологического мировоззрения как особой социокультурной меры цивилизованности современного человека и общества. Поэтому новые программы образования должны в качестве детерминанты содержать нравственный вектор технического знания.

Практическое значение полученных результатов. Практическое значение полученных результатов состоит в том, что в исследовании методологически обоснованы прогрессивные стратегии развития образования в современном информационном обществе, что позволяет избежать внедрения недостаточно эффективных в социокультурном масштабе моделей образования. Некоторые положения работы могут способствовать развитию педагогической культуры, обновлению педагогического мышления, разработке инструментально-технологических проектов образования.

Результаты исследования можно использовать при разработке вузовских курсов по философии образования, в нормативных курсах

философии и этики, культурологии, педагогики, психологии и других дисциплин, в разделах, где в том или ином аспекте рассматриваются проблемы нравственности, морали, их соотношения с другими формами сознания.

Личный вклад соискателя.

В статье, опубликованной в соавторстве, конкретный вклад соискателя заключался в том, что им было исследовано образование как стратегический канал трансляции новейших знаний, включающих нравственные ценности социума. Соавтором проф. Пунченко О.П. была обоснована сущность концепта, структуры и субстрата системы образования.

Апробация результатов исследования. Основные положения диссертационного исследования представлены автором на международных, республиканских и региональных конференциях и методологических семинарах, а именно: «Эвристическая структура научного знания», на международной конференции «Наука та Іновації-2005» (Днепропетровск, октябрь 2005); «Трансформация морального сознания в процессе становления информационной сферы разума», на II международной конференции «Сучасні наукові дослідження-2006» (Днепропетровск, февраль 2006); «Нравственность как ценностный критерий социального бытия человека в информационном обществе», на международной научно-практической конференции «Украина в системе современных цивилизаций: трансформации государства и гражданского общества» (Одесса, июнь 2006); «Духовная синергия как ценностно-смысловой императив бытия общества», на международной научно-практической конференции «Роль науки, религии и общества в формировании моральной личности» (Донецк, май 2006); «Нравственность как ценностно-смысловой модус образования», на международной научной конференции «Іновації в технології та методології наукового пізнання» (Одесса, октябрь 2006); «Образование как ценностно-нравственный императив духовного бытия культуры», на региональной конференции (Одесса, февраль 2007).

Публикации. Результаты диссертационного исследования нашли отражение в 12 публикациях: четыре статьи опубликованы в специализированных изданиях соответственно перечня, утвержденного ВАК Украины, 2 статьи в научно-практическом журнале «Новое в науке и практике», а также в материалах шести научно-практических конференций.

Раздел 1

ЕДИНСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРАВСТВЕННОСТИ В ДУХОВНОМ БЫТИИ ЛИЧНОСТИ.

1.1. Коммуникативная природа образования и нравственности

Становление теоретического уровня познания современного общества обусловило решение не только проблем об общей картине мира, о том что она собой представляет, не только о сущности и предназначении человека, но и породило в информационном производстве новую связку: «наука и образование». Развитие науки потребовало организации систематизирования и методологии передачи уже накопленных знаний последующим поколениям. Эту задачу призвано было решить образование уже в период своего становления. Несомненно, в этой диалектической связке приоритет и абсолютная самостоятельность принадлежит науке, поскольку она занимается производством объективной информации о процессах природной и социальной действительности.

Образование, как транслятор накапливаемых наукой знаний, уходит в этой связке на вторую позицию. Но оно не зеркально отражает произведенные наукой знания. Образование обладает относительной самостоятельностью, которая проявляется в следующем.

Во-первых, оно развивает и совершенствует методологию передачи накапливаемых знаний через системы субъектно-субъектных отношений, отражая при этом коммуникативную природу образовательного акта.

Во-вторых, оно не слепо отражает достижения науки, а производит отбор транслируемых знаний.

Поэтому анализ образования на различных ступенях его развития и позволяет выделить в его содержании, с учетом достижений науки, общее и особенное. Общим здесь выступает, прежде всего тот факт, что образование является интеллектуальной собственностью человечества. Это подтверждает анализ цивилизаций прошлого, где общим выступает письменность, язык,

посредством которых обрабатывалась информация о природной и социальной действительности. Особенным выступает методология передачи знаний и оценки их усвоения. Это имело место и в системе восточного традиционализма, и греческой «пайдейе», и религиозном образовании Средневековья, и в классической универсальной образованности эпохи Просвещения, и в образовательных концепциях первой половины XX века. Диалектика общего и особенного в структуре и содержании образования нашла свое отражение в произведениях Конфуция, Гомера, Гесиода, Платона, Эразма Роттердамского, Томаса Мора, Франсуа Рабле, Мишеля Монтеня, Альда Мануция, Пьетро - Паоло Верджерио, Маффео Веджио, Леонарда Бруни, Томазо Кампанеллы, Д.Дидро, Ж.-Ж.Руссо, Ш-М. Талейрана, Жан Кондорсе, И.Канта, Г.Гегеля, И.Фихте, Ф. Шлейермахера, П.Могилы, Л.Толстого и др.

Но анализ работ этих авторов показывает, что имело место смешение в единое целое проблем педагогики, психологии и философии. Уже в греческой «пайдейе» ставилась задача оказания такого влияния на ученика, которое способствовало формированию из него идеального человека и образованного гражданина. «Пайдейя» понималась как культурная среда, реализующая идею человекообразности в полном объеме, формирующая у него самостоятельность во всех отношениях, способность решать любые проблемы в соответствии с традициями и общественными интересами. Результатом такого воздействия на человека выступала образованность, воспитанность, любовь к искусствам, физическая культура.

Каждое из этих составляющих преследовало свои цели. Поскольку нас интересует проблема образования, то формулируя цели последнего, Аристотель к ним относит следующее: «формирование у ученика интеллектуальных и практических умений, а также нравственных качеств, что и определило в дальнейшем главную методологическую проблему педагогики: создание методов обучения, гарантирующих гармоничное соотношение этих трех моментов с учетом всех социальных и иных различий

обучаемых, и в соответствии с культурно-национальными особенностями общества на каждом этапе его развития, - это и задает содержание термина «пайдейя» [166; 457-458].

Интересующий нас анализ греческой «пайдейи» заключается в том, что она заложила проблему нравственности, которая позже нашла свое отражение в различных системах образования. В христианском образовании целевой фокус смещается на духовно-нравственное воспитание, суть которого заключалась в формировании сознательной установки на смирение, беспрекословное повиновение и служение Богу - эти качества и задавали смысл человекоразмерности.

В идейной доктрине эпохи Просвещения ставилась задача интеграции обучения и воспитания. В предлагаемых проектах демократизации школы, особенно у Ж.-Ж.Руссо, нравственное и интеллектуальное воспитание выступали основой (фундаментом) трудового воспитания, поскольку обеспечивали процесс социализации личности, ее практической деятельности. Но господствующим принципом в образовании был принцип природосообразности, включающий три фактора воспитания: природу, людей и общество. С позиций этого принципа воспитание рассматривалось как сложный диалектический процесс взаимодействия биологического и социального в личности.

В этой связи, вслед за французскими просветителями немецкие философы XVIII-XIX века обосновывая социальную значимость образования видели в нем средство не только овладения национальной культурой и через нее культурой общечеловеческой, но также способ формирования национального самосознания. Это натолкнуло Ф.В.А. Дистервега на мысль дополнить принцип природосообразности в образовании, принципом культуросообразности, подчеркивая этим влияние на образование и воспитание норм морали быта, потребления (внешняя культура) духовного мира человека (внутренняя культура), также социальных отношений и национальной культуры (общественная культура).

Образование как система в XIX веке выявило противоречия своего содержания которые отразились в расхождении между уровнями педагогической мысли, а также школьного законодательства. Педагогическая мысль характеризовалась дихотомией традиционализма и антитрадиционализма, но что объединяло их всех, то это тот факт, что никто не устранял из содержания образования нравственной составляющей – ни позитивизм, ни марксизм, ни «философия жизни» А. Шопенгауэра, ни экзистенциализм С. Кьеркегора, ни прагматизм Дж. Дьюи, ни экспериментальная педагогика В.А. Лая.

Что же касается первой половины XX века, то можно отметить, что многие идеи реформаторской педагогики легли в основу дальнейшего обновления образования. Во-первых, это идея гуманизации образования (которая будет раскрыта в следующих параграфах); во-вторых, это идея гуманитаризации, вызванная к жизни становлением технических наук и на их основе – развитие технократического мышления; в-третьих, это идея демократизации образования; в-четвертых это идея диверсификации образования. И кроме того, задача современного образования - раскрыть новое содержание этих аспектов, уделяя особое внимание духовности.

Необходимо отметить, что в последние годы стал проявляться интерес к раскрытию новых явлений в философии образования. Появились индивидуальные и коллективные монографии, проводятся симпозиумы.

Многие из авторов, занимающиеся данной проблемой, вносят заметный вклад в ее решение. Здесь можно выделить работы Андрущенко В.П., Аитова Н.А., Балафанова Е.К., Горячевой М.В., Ершовой-Бабенко И.В., Ермоленко М.Т., Зуева В.М., Зязюна И.А., Кармина А.С., Кона И.С., Кременя В.Г., Крымского С.Б., Кузьмина М.Н., Левчук Л.В., Лутай В.С., Ляхович В.С., Макаревой Н.Н., Мальковой З.А., Маркова А.П., Мельник М.А., Мисуно А.В., Муравьева А.Н., Мурашевой И.В., Николаенко С.А., Наторпа П., Огурцова А.П., Плеханова Е.А., Пунченко О.П., Проворотовой Н.А., Таранова И.Е., Турченко В.Н.,

Фишера М.И., Царева В.Г., Чеботаревой Е.Э., Чунаевой А.А., Шадрикова В.Д., Шишкина Е.В., Шинкарука В.И., Щиголовой Н.В., в современной западной философии образования можно выделить работы Д. Дьюи, Дж. Баттерворта, М.Харриса, Б.Л. Вульфсона, Г.-Г. Гофмана, Г.Е. Зборовского, Клумбса Ф.Г., Корнел Попа, Сингха Р.Р., и др.

Анализируя различные точки зрения, по данной проблеме, можно утверждать о многоаспектности понимания образования как специфической категории социальной философии. Образование предстает и как процесс формирования мировоззрения субъекта, и как специфический вид духовной деятельности общества, и как уровень знаний, навыков и умений и основанных на них определенных способностей, которые могут охарактеризовать как отдельных индивидов, так и любые человеческие сообщества, и как новая междисциплинарная система, формирующаяся на стыке педагогики, философии, социологии, экономики и психологии. Но все перечисленные точки зрения объединяет то, что везде образование предстает как независимая от своей утилитарной полезности духовная ценность. Именно последнее, независимо от характера технологий образования, – традиционной или инновационной – позволяет говорить о некоторой универсальной значимости образования как социального процесса в системе духовного производства, как особой ценности.

Становление философии образования в качестве относительно самостоятельного направления в социальной философии объясняется следующими причинами.

Во-первых, на наш взгляд, отсутствует необходимая дисциплинарная строгость и системность в объяснении предмета, методологии, стратегии и тактики образования. Многие философские категории допускают неоднозначность толкования как своего содержания так и диалектической взаимосвязи в рамках отдельных исследований. Поэтому необходимо преодоление этой сложившейся односторонности в объяснении сущности образования и раскрыть его как строгую, сложную специализированную

систему, имеющую свои собственные закономерности функционирования и развития. Философия образования призвана произвести экспликацию, «распредмечивание» классического предмета образования и обеспечить выход на новые образовательные ценности и идеалы.

Во-вторых, поиск социальной философией собственной «ниши» в исследовании образования потребовал четкого понимания и объяснения его смыслового поля, смысловых акцентов, а также универсализации образования, вызванной к жизни потребностями личности в постоянном обновлении знаний в условиях возрастающего динамизма духовного производства.

В-третьих, необходим четкий методологический анализ инфраструктуры образования. Здесь необходимо задействовать по возможности весь арсенал эмпирических и теоретических методов, а также форм научного познания. Анализ образования в педагогике, лингвистике и других дисциплинах показывает, что потенциал философской методологической базы здесь не всегда используется объективно и эффективно. Что же касается оснований параметрической общей теории систем, с позиций которой можно четко объяснить концепт, структуру и субстрат образования на основе атрибутивных и реляционных параметров, то такого исследования содержания образования не обнаруживается ни в одной дисциплине. Ниже нами будет раскрыто их содержание.

В-четвертых, усилившееся в последние годы ощущение стагнации образования, выражающееся в неудовлетворенности его результатами, а также в консервативности образовательной системы, не имеющей финансовых возможностей и не всегда желающей учитывать динамизм общественной жизни, привело к выхолащиванию ценностно-нравственного стержня системы образования, гуманистической направленности технического знания, что в частности отразилось в разрыве между уровнем подготовки специалистов и потребностями общества.

В-пятых, философия, как основа научного мировоззрения, всегда выступала и выступает как способ ориентации человека в окружающем мире. Применительно к образованию – это способ осмысления проблем образования как развивающегося рационального мышления, осмысления этого феномена как социальной культурно- исторической составляющей, как коммуникатора целенаправленной деятельности общества по преобразованию себя и природы.

«Философия образования, - отмечает Г.Л.Ильин,- в таком понимании выступает, с одной стороны, как система научных представлений об определенной части мира, а именно – о сфере образования, а с другой – как такое представление о мире, что формируется в каждом человеке в процессе образования, т.е. в процессе его развития, обучения и воспитания. [52; 7].

Развитие философии образования необходимо ставит проблемы: понимание ее как объекта изучения в зависимости от цели и способов мышления; поиск новых методов и форм познания образовательных проблем; экстраполяции философских принципов, законов и категорий на систему образования, с целью придания философии образования самостоятельного статуса. Сюда относятся также такие проблемы, как :

– учение о предмете образования, его морфологической структуре. Конечно, трудно переоценить значимость образования, если в своем смыслообразующем содержании оно предстает как интеллектуальная собственность человечества;

- учение о методах, способах и формах трансляции знаний в системе субъектно-субъектных отношений, выступающей ядром образовательного акта;

- учение о процессах информатизации, демократизации, диверсификации образования, как отражение в ее содержании трансформационных процессов социума;

- раскрытие механизмов обоснования рационализации нормативного содержания образования.

Но на любом этапе развития философии образования, одной из сложных проблем выступала необходимость прежде всего формулировки парадигмы образования, отражающей как достижения развития науки, так и методологию трансляции этих знаний.

Выше были указаны парадигмы, сложившиеся в образовании до XX столетия. Но XX век породил плюрализм в понимании современной парадигмы образования.

Данная проблема исследовалась в трудах Абдеева Р.Ф., Амонашвили Ш.А., Андрущенко В.П., Биби Р., Вульфсона Б.Л., Кавалерова А.А., Кавалерова А.И., Кайфеджяна С., Кармина А.С., Колесниковой И.А., Краснухиной Е.А., Кременя В.Г., Лутая В.С., Романенко И.Б., Рыбки Н.Н., Старжинского В.П., Тарапова И.Е., Шадрикова В.Д., Шелера М., Шинкарука В.И., Шубелки Н.В., Щедровицкого Г.П., Якиманской И.С., Ямбурга Е.А. и других. На наш взгляд, плюрализм этих парадигм связан с тем, что имеет место субъективное понимание содержания этой категории. Это позволяет авторам выделять и гуманистическую, и гуманитаристическую, и научно-техническую парадигмы, тогда как образовательная парадигма определенной эпохи должна отражать возможности и перспективы, общее и особенное в образовании этой эпохи.

Ведя речь о парадигмах и их смене, есть необходимость обратиться к экспликации самого понятия «парадигма» и на этой основе выразить содержание понятия «образовательная парадигма». Понятие «парадигма» (с греч. – образец, пример) было введено в философию науки Т. Бергманом для характеристики нормативности методологии.

Но научный анализ исследования содержания парадигм показывает неоднозначность его понимания. Так известный логик и философ Г.Х. фон Вригт считает, что в «социологии не существует вообще признанных парадигм и это та особенность, которая отличает ее от естествознания... Следовательно есть основание говорить о существовании параллельных типов социологии. Они отличаются не столько в том, что

придерживаются противоречащего друг другу понимания фактов, сколько в принимаемых парадигмах, в рамках которых дается описание и объяснение фактов» [24; 238-239]. Но, в таком случае «отсутствие общепризнанных парадигм означает неизбежность «теоретического анархизма, – отмечает В.П. Кохановский, – в гуманитарных науках, ибо здесь нет «единственно верной теории. Поэтому множество конкурирующих между собой концептуально-теоретических схем социальной реальности и возможность свободного выбора любой из них – это норма, а не какая-то аномалия» [76; 195-196].

И все же, несмотря на отмеченный критический анализ этого понятия, необходимо отметить, что наиболее фундаментально понятие «парадигма» разработана Т. Куном в его основной работе «Структура научных революций». Парадигма, по Т. Куну – основная единица измерения процесса развития науки. «Это в самом общем виде, – отмечает В.П. Кохановский, – концептуальная схема, которая в течение определенного времени признается научным сообществом в качестве основы его практической деятельности» [76; 198]. Сам же Т. Кун, объясняя содержание парадигмы, писал в «Предисловии» указанной выше работы, что «под парадигмой я подразумеваю признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу» [81; 11].

Понятие «парадигма» выражает совокупность убеждений, ценностей и технических средств, принятых научным сообществом и обеспечивающих существование научной традиции. Парадигма – это то, что объединяет членов научного сообщества, и, наоборот – научное сообщество состоит из людей, признающих определенную парадигму. Последняя, как правило, находит свое воплощение в учебниках или в классических трудах ученых и на многие годы определяет круг проблем и методов их решения в той или иной области науки. К парадигмам Т. Кун относит, например, птоломеевскую астрономию, ньютоновскую механику.

Позже, в «Дополнении 1969 г.» в связи с критикой неопределенности этого понятия он эксплицировал значение данного термина посредством понятия дисциплинарной матрицы, учитывающего, во-первых, принадлежность ученых к определенной научной дисциплине, и, во-вторых, системы правил их научной деятельности.

Дисциплинарная матрица состоит из упорядоченных элементов (компонентов) различного рода, которые образуют единое целое и функционируют как целостная система. К этим элементам Т. Кун относит следующее.

«1. Символические обобщения, которые имеют чисто формальный характер или легко формализуются...

2. Метафизические части парадигм – задающие способ видения универсама...

3. Ценностные установки, влияющие на выбор направления исследования...

4. «Общепринятые образцы», «признанные примеры» решения конкретных задач, обеспечивающих функционирование нормальной науки» [81; 230-235].

Заслуга Т. Куна состоит в том, что он постоянно подчеркивал важную роль философии в развитии науки. Он пишет, что хотя «ученые, в общем, не обязаны и не хотят быть философами», но независимо от своего желания они вынуждены ими становиться – «особенно в периоды осознания кризисов, когда ученые обращаются к философскому анализу как средству разрешения загадок в их области» [81; 119]. Несомненно, это позитив в отношении философии. Но, в то же время, Т. Кун считает, и это несомненно объективная критика его самовосхваления, что он «осчастливил» человечество «двумя великими открытиями». «Первое – выявление общего механизма развития науки как единства «нормальной науки» и «не кумулятивных скачков» (научных революций). Вторым своим вкладом в разработку проблем развития науки он считает понятие парадигмы как конкретного достижения,

как определенного образца» [76; 198-199]. Но упреки в его адрес заключаются и в том, что он не рассматривает парадигму как понятие, применимое ко всем социальным процессам, объяснению их сущности. Поэтому упреки связывают с метафизичностью его понимания парадигмы.

Анализ работ, посвященных парадигмальным установкам и их трансформациям, показывает разнопонимание их сущности, а зачастую просто термин парадигма применяется без объяснения того, что имеет в виду автор под ее сущностью. Нам представляется, что парадигма—это объективная, культурно-очеловеченная картина развития и функционирования определенного социального феномена (в нашем исследовании – образования), отражающая его смысловое поле, смысловые акценты, а также ценностные конструкты его бытия, которые составляют в единстве его целостность. Парадигма – это отражение в сознании субъекта на основе анализа развития социального явления, его особенностей в определенную эпоху, раскрытие внутреннего богатства этого явления в его связях и взаимодействиях с другими явлениями, и влияния на их развитие. В этом понятии применительно к образовательной парадигме, должны быть отражены ценностно-мировоззренческие установки, влияющие на формирование субъекта образования как целостной личности, носитель черт и идей определенной эпохи. К ним можно отнести следующее: онтологическое понимание бытия, задающее способ познания универсала, включая и социум; методологические изыскания достижения истины и формирования методологически образованного человека; способы получения, обработки, передачи, накопления и хранения информационных знаний в образовательной системе, вытекающие из необходимости развития как содержания информации, так и приемов и методик обучения. Семантика понятия «образовательная парадигма», на наш взгляд, должна отражать устойчивое и определенное, нести в себе смысл завершенности и целостности. В это нечто целое человек входит, приобщаясь к его традициям. Конкретные методы, посредством которых этот процесс осуществляется в

каждую эпоху, включаются в дефиницию этого понятия. Любая парадигма, будь-то восточный традиционализм, или греческая «пайдейя» или классическая образованность эпохи Нового времени, или предлагаемые современные парадигмы образования отражают смысловые и сущностные характеристики социального бытия этого феномена, и в этом плане исследователь находится в положении наблюдателя движения собственной мысли, но это не просто пассивное наблюдение бытия феномена, это критическое осмысление и возможности его преобразования, это специфический акт научного предвидения.

Парадигма – это: 1) краткое описание (компактная структура) основных понятий, допущений, предложений, процедур и проблем какой-либо самостоятельной области знаний или теоретического подхода; 2) (в методологии наук) представление о предмете науки, ее основополагающих теориях и специфических методах; 3) (в античной и средневековой философии) – характеристика взаимоотношений духовного и материалистического мира; 4) (в лингвистике) – система форм одного слова, отражающая его изменения (напр.: склонение существительных, спряжение глагола и т.п.).

Исходя из такого понимания образовательной парадигмы, можно поставить вопрос: а разве современная парадигма образования не должна включать в свое содержание научно-технические, гуманистические и гуманитаристические аспекты, новые методы формирования мировоззрения, с учетом перехода человечества к новой антропогенной цивилизации? Наверное, новую парадигму образования надо формулировать исходя из достижений современного естественнонаучного, научно-технического и гуманитарного знания. Ее содержание должно отражать нечто общее, что им присуще. Этим общим выступает процесс построения информационного общества. Следовательно, по своему содержанию эта парадигма информациологическая, основывающаяся на «объективном универсальном законе приоритетности информации во всех сферах общечеловеческой

деятельности. Фундаментальность настоящего закона очевидна и не вызывает ни малейших сомнений, ибо он позволит не только ученым, но и специалистам, и практикам повернуться лицом к информациологическим ресурсам, информациологическим технологиям» [200; 37].

Прежде всего, глобальным системообразующим стержнем новой парадигмы образования должна обозначиться нравственность. Она выступает тем модусом сознания, который отражает стремление человека к самореализации в социуме, поэтому она составляет смыслообразующую характеристику гуманистического мировоззрения. Конечно, формы проявления нравственности в структуре образования разнообразны, на пути их освоения и реализует себя процесс воспитания личности, придание ей смысла жизни и деятельности. Следовательно, ядром нравственности выступают смысложизненные ценности, имеющие общечеловеческую основу. Через нравственный вектор обучаемые должны усвоить универсальные ценности и нормы поведения, чтобы стать достойными гражданами и специалистами, способными сформировать новую антропогенную цивилизацию.

Действительно, новая парадигма образования не просто информациологическая, она информационно-компьютерная, поскольку здесь отражается и один из источников приобретения субъектом информации, процесс вхождение субъекта в мир культуры. Именно через образовательный процесс субъект осваивает культурные ценности, образцы поведения и деятельности, а также устоявшиеся формы общественных отношений. Применительно к образованию человека, культура – это: 1) культивирование духовных способностей человека, атрибутивных свойств духа Homo Sapiensa, таких как стремление разума к познанию, деятельность, самоутверждение, стремление к свободе, склонность оценивать себя с позиций полезности обществу; и возвращение, совершенствование и формирование, преобразование природных задатков человека и его возможностей. Процесс образования, как создание и усвоение человеком

новых культурных ценностей, в рамках общего духовного развития человечества, является творческим, т.е. он связан с культурой в динамическом аспекте. Как неразделимы «культура» и «образование», также неразделимы «образование» и «творчество».

Можно ли сегодня предложить единую, своеобразно универсальную, основанную на инновационных технологиях, парадигму? На наш взгляд, да. Это, современная информационно-телекоммуникационная парадигма. Она отражает то общее, что составляет ядро и смыслообразующий стержень образования. Своей дефиницией она уже выражает то, что в современном образовании заложено имплицитно, а именно, широкое внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий. В этой парадигме заложена новая структурно-содержательная модель и организационная система подготовки специалистов, а это высшая цель образовательной системы. Уже сегодня в мировоззренческом пространстве общества информационно-коммуникационные технологии доминируют в системе гуманитарного, естественнонаучного и технического знания, ибо ценность, обязательность и необходимость трансляции их краеугольных принципов и положений не подвергается сомнению ни со стороны государственных институтов, ни со стороны тех, кто занимается подготовкой специалиста XXI века, отвечающего требованиям развивающейся социальной и технической практики.

В качестве стратегических задач информационно-коммуникационной парадигмы образования выступают следующие. Во-первых, конвергенция образования на основе информационно-коммуникационных технологий требует концептуального осмысления его инфраструктуры и смысловых акцентов, формирования его стратегических задач в языке научной интерпретации смысла и целей образовательного процесса. Во-вторых, новое понимание бифуркационных процессов в развитии образования. В-третьих, внедрение инфотелекоммуникаций ускоряет создание единого информационного пространства обеспечивает доступ представителей

различных специальностей к информационным ресурсам цивилизации. В-четвертых, развитие инфотелекоммуникационных технологий ускоряет процесс обогащения образования новыми умениями в области обработки и передачи информации, использование их как ведущего стратегического ресурса в подготовке специалистов в разных областях деятельности, как активного средства внедрения системы дистанционного электронного образования на основе интерактивности.

В-пятых, информационно-телекоммуникационная парадигма образования складывается на широком использовании Интернета, который позволяет не только одерживать новую информацию о развитии отраслей научного знания, но и расширять междисциплинарные связи, раскрывая общее и особенное в их содержании, а также использовать Интернет как новую информационную технологию. Поэтому сегодня можно говорить о сетевой парадигме образования.

Таким образом, информационно-телекоммуникационная парадигма развития и сущности современного образования в полной мере отражает интересы социума по пути его движения к информационной цивилизации.

Что же касается взаимосвязи образования и творчества, то можно ответить, что это творчество одновременно и обучающего, и обучаемого. Творчество в образовании – "это, прежде всего, процесс созидания общественных условий, - отмечает Слемнев М.А., – способствующих все более богатому и глубокому расцвету человеческой индивидуальности, самоутверждению самого человека» [131; 86]. Характеризуя творчество, - Харин Ю.А. и Мамыкин И.П. отмечают, что оно представляет собой осознанную деятельность человека, "направленную на создание новых общественно-значимых ценностей" [146; 9]. Такими ценностями в образовании выступают содержательный и методологический аспекты. Особой ценностью здесь выступает свобода научно-познавательного творчества, которая выражается в освобождении от многих устоявшихся, общепризнанных взглядов и представлений, формировании новых стилей

мышления (например, нелинейного); включение интуитивного озарения в ткань логических рассуждений при производстве и объяснении нового знания; отсутствие строгого алгоритма, догматизирующего процесс образования; отражение действительности посредством своеобразного «смещения» познающим субъектом известных связей бытия, конструирование идеальных объектов необычайно высокой степени схематичности и абстрактности, искусственных языков, символизация и формализация знания. Творческую составляющую образовательного процесса практически трудно переоценить, поскольку это конструктивный, прогрессивный процесс создания новых ценностей.

Образование как социально-нравственный процесс, представляет собой специфическую систему субъектно-субъектных отношений, в которой имеет место трансляция новейших для субъекта теоретических представлений о сущности и закономерностях развития природной и социальной действительности, усвоение этих знаний познающим субъектом и развитие последним методологии ее преобразования. Именно такое понимание образования, как целенаправленного процесса передачи знаний, основанного на новой методологии их трансляции и накопления, связано с глубоким теоретическим их осмыслением, пониманием и усвоением, что в целом и отличает теоретические конструкты образования, их парадигмы развития, от того способа приобретения знаний, который характерен для вненаучного уровня познания. Если в структуре последнего, как отмечалось, господствует стихийность, случайность, применяются несистематизированные практические приемы приобретения знаний, то на теоретическом уровне образование носит необходимый, планомерный и закономерный характер, что связано с новыми способами приобретения знаний – специально выработанными приемами, составляющими в совокупности методологию образования. Целью образования и его началами является познание и трансляция законов и закономерностей, которые управляют процессами природы и общественного развития. Приобретение нового

систематизированного знания обучающим субъектом выступает непосредственной задачей образования. Конечной же его задачей является эффективное использование достигнутых знаний в ходе деятельности человека, но с учетом нравственной составляющей.

Прежде чем заниматься практическим преобразованием действительности, необходима система передачи знаний субъекту об этой действительности. Эта система и есть образование. Ее характеристика "как отражение целостной картины познавательной деятельности, – отмечает О. Пунченко, – должна учитывать в своем содержании экстенсивные и интенсивные аспекты его развития. Это необходимо для адекватного понимания ее гносеологической сущности, генезиса эвристических и креативных возможностей" [117; 5]. Экстенсивные аспекты образования очерчивают область передачи знаний посредством традиционных методов по предметному основанию (традиционную методологию). Интенсивные аспекты образования, ставят в центр внимания субъекта познания не столько вопросы классификации, разработанных на данное время методов объяснения содержания той или иной научной дисциплины и всей их совокупности, сколько процессы построения новых методов в конкретных областях исследований, в условиях сверхбыстрого развития знания, т.е. методов способных опережающим образом дать более широкую содержательную картину объяснения и понимания изучаемой реальности и возможных схем действия (процедур, операций), в конечном счете, сформировать потенциально новый образец рациональности в образовательном акте.

Анализ парадигм образования раскрывает его как коммуникативный акт, отражающей определенную конкретную систему и ее содержание в структуре субъектно-субъектных отношений. Каждой парадигме образования присущи свои конкретные начала, обусловленные уровнем развития науки, а также требованиями и возможностями социума, его заинтересованностью в трансляции достижений науки, в формировании образованной личности.

В то же время анализ парадигм образования позволяет сделать вывод, что и в прошлом и сегодня имело и имеет место смешение педагогических, психологических и философских аспектов образования. Поэтому есть необходимость определить «нишу» каждой из этих наук в содержании образования. Когда ставятся вопросы: «Чему учить?», «Как учить?», «Для чего учить?», то это область педагогики. И анализ мировой педагогической мысли прошлого и настоящего подтверждает этот факт, несмотря на то, что многие интересные идеи в решении сформулированных проблем были выдвинуты известными философами. Но приоритет педагогической мысли здесь четко выражен. Педагогика развивает и совершенствует способы объяснения, усвоения и оценки знаний. Это смысловые акценты педагогического поля образования. Но смешивать эти смысловые акценты педагогики с философией образования нельзя, поскольку они различны по содержанию.

В то же время не трудно заметить, что появляются под флагом «философии образования» и работы, которые не раскрывают содержание заявленной темы. Примером может служить работа Н.Р. Сидорова «Философия образования» (изд-во «Питер», 2007), которая вошла в серию 300 лучших учебников для высшей школы. Видимо, если бы работа рецензировалась философами (а ее автор психолог), были бы сделаны конкретные существенные замечания. В ней в частности, автор утверждает, что «у каждого из нас своя жизнь, а в силу этого своя философия ... и исходя из того, что люди ориентированы на образование как на сферу своей профессиональной деятельности в этом смысле они сформировали свою собственную философию образования» [129; 6]. Нетрудно заметить, что центр образовательной проблемы переносится автором в сферу сознания отдельного индивида, и прежде всего, в область его чувств. Образование в работе рассматривается как индивидуально-психологический феномен, как определенное состояние человеческого сознания. Эта работа связана с педагогикой (ответы на вопросы «Чему учим?», «Как учим?», «Для чего

учим?») и с психологией, но даже первая глава работы не раскрывает заявленную тему. Тем более, что автор озаглавливает ее как «Новое время», начиная с XX века, а в философии это совершенно другой период развития и ее и науки в целом. Поэтому «живой струи» в исследование философии образования эта работа не внесла. Если работа имеет подзаголовок «Введение», то необходимо было начать ее изложение, хотя бы контурно, с учетом историко-философской специфики анализа образования, поскольку он крайне важен для объяснения объективного фактора этой проблемы, для понимания и уяснения инфраструктуры образования как социокультурного феномена.

Психологический аспект образования также крайне важен, он начинает развиваться с XIX в. В нем отражаются процессы формирования мышления обучаемого, его речи, восприятия информации, памяти, внимания. Этот аспект раскрывает способности обучаемого, его воображение, представление, эмоции, а на основе последних их связь с темпераментом, характером. Психология образования раскрывает психические свойства обучаемого как личности, мотивацию его познавательной деятельности, средства его общения (прежде всего вербальные).

В единстве педагогика и психология больше всего и глубже раскрывают коммуникативную природу образования. Но ни они, ни другие дисциплины, занимающиеся исследованием образования, не предпринимали попыток экстраполяции философских принципов и категориального аппарата философии для объяснения этого социокультурного феномена. Поэтому есть необходимость с философских позиций эксплицировать понятие «образование».

Во-первых, информационный, поскольку любой процесс в образовании неразрывно связан с передачей и обработкой информации. Этот аспект многогранен. Он предстает прежде всего как коммуникативный акт и связан и с обучением, и с управлением процесса обучения. В этом аспекте реализуется принцип историзма, поскольку анализ информационного аспекта

позволяет раскрыть образование как движение человеческой мысли от наиболее простых форм теоретического уровня знания и способов его передачи к все более сложным по своему содержанию и функциям.

Во-вторых, управленческий аспект, базирующийся на принципах целеполагания, целесообразности и рациональности, составляющих стержень образования. Этот аспект позволяет учитывать функционирование и направленность образования на каждом этапе его развития.

В-третьих, организационный аспект, позволяющий раскрыть специфику парадигм развития образования в различные исторические эпохи, с одной стороны, и объяснить его прогрессивный характер, с другой.

Но главный из этих аспектов, с учетом перехода человечества к информационному обществу – информационный. Он отражает экспоненциальную тенденцию увеличения объема и скорости обращения информации в современном обществе. Этому способствуют:

- «научно-техническая революция ... основной источник достоверных знаний о мире и поставившая получение и распространение информации на промышленную основу;

- новые технологии в полиграфии...сделавшие возможным миллионные тиражи ежедневных газет и периодической печати, а также радио, многоканальное телевидение, интернет, в целом так называемые СМИ... создающие и формирующие информационную модель мира.

Но главной причиной информационного бума следует признать массовое образование, оставляющее грамотных людей – производителей и потребителей как научной, так и массовой информации»[52; 20].

Ведя речь о философии образования можно отметить, что экспликация содержания его не так уж часто встречается, а следовательно, нет общепризнанного его определения. Образование рассматривается и как система, выступающая как социальный институт, и как методология и технология обучения и воспитания. Оно рассматривается и как процесс, целью которого выступает подготовка специалистов, формирование

личности в образовательной среде. «Философия образования, - пишет Г.Л. Ильин, - научное направление, предполагающее определенный способ мышления и изучающее наиболее общие и существенные закономерности и зависимости современных образовательных процессов в историческом и социальном контексте (экономическом, политическом, технологическом, педагогическом, психологическом, нравственном)» [52; 12-13]. В этой дефиниции четко обнаруживается философский срез, поскольку речь идет не только о мышлении, но и закономерностях образовательных процессов, а раскрыть их можно объективно на основе категориального аппарата философии.

Наше понимание философии образование базируется на его сущности как специфической системе субъектно-субъектных отношений. Образование - это коммуникативный атрибут духовного производства общества, становление которого, связано с теоретическим уровнем познания субъектом объективной реальности, это специфическая система субъектно-субъектных отношений, в которой реализуется объединение содержания новой информации и передача ее обучаемому, а также усвоение последним ее сущности и применение полученных знаний в своей целенаправленной деятельности с учетом интересов и требований социума. Философия образования – это уникальная, открытая, незаангажированная система, основанная на широком внедрении и использовании принципов, законов, закономерностей и категориального аппарата философии для исследования объяснения и понимания его сущности природного и социального бытия.

Вышеотмеченное, несомненно требует пересмотра содержания образования с упором на знание методологии образовательного процесса. Информационный бум потребовал новой работы с информацией: ее сжатием, интеграцией, упрощением, кодированием, символизацией и т.д. Этот бум требует решение и такой главной задачи как информатизация общества. Информатизация отражает уровень организации информационных процессов в обществе, степень развития их инфраструктуры,

обеспечение скорости циркуляции информации, передачу и хранение последней. В связи с этим потребовался новый уровень согласованности всех ветвей знания. Согласованность знаний включает в свое содержание в качестве смыслообразующего стержня, раскрытие нравственных начал в структуре образования. Нравственность, так же как и образование имеет коммуникативную природу. Об этом речь пойдет ниже. Но в качестве факта можно привести подтверждение, что практически во всех концепциях, касающихся образования, нравственный аспект всегда находит свое освещение, поскольку образованность выступает, как свидетельство гражданско-правовой и моральной зрелости личности, предполагает ее внутреннюю суверенность в сочетании с индивидуальной ответственностью.

Применительно к образованию, нравственность человека – это приобретение им через систему субъектно-субъектных отношений, ранее выработанных человечеством знаний, это процесс не только их ассимиляции, интериоризации знания в определенном информационном пространстве. Информационное пространство образования выступает не только как конкретная форма существования обыденного и теоретического знания со способностями их трансляции и парадигмами развития. Это интегрирующая и выражающая в его содержании как общее, присущее всему знанию, и выступающая в качестве интеллектуальной собственности всего человечества, так и нечто особенное, присущее определенной общественной системе, группе.

Именно нравственный модус раскрывает духовную синергию образования. Исследование нравственного модуса в развитии научного знания и образования выступает одной из задач данного исследования. Цель нашего исследования – раскрыть нравственные ценности как системообразующие начала, квинтэссенцию образования, а также уровень

моральной зрелости и индивидуальной ответственности субъектов образовательного процесса.

Нравственность, как ценностно-смысловой императив образования, характеризует всю историю человечества, со становления образования, являясь одним из показателей уровня его развития и в определенном смысле – критерием его развития. На ее основе складывались и продолжают складываться три «лица» культуры – духовное, социальное и технологическое. Но нравственность это тот показатель, который цементирует их содержание. Межличностное взаимодействие во всех этих «лицах» культуры предполагает наличие регуляторов, правил и форм его реализации. «Поскольку оно постоянно воспроизводится, то должны быть относительно устойчивые, осознанные стереотипы, нормы, установки, способные к передаче их от человека к человеку, от поколения к поколению. Они и являются структурными элементами нравственности, которая обеспечивает функцию соотнесения личностного со всеобщим...Эта специфика нравственности делает ее неотъемлемой частью культуры «человекотворческой» миссией с направленностью на совершенствование человека» [120; 3]. Во взаимодействии этих «лиц» идет конструктивный процесс подготовки специалиста XXI века, отвечающего требованиям развивающейся практики преобразования общества и перехода его к новой стадии бытия – информационной.

Подготовить образованного специалиста будущего информационного общества – это означает овладение им основами современного научного знания, его важнейших достижений, уметь творчески мыслить и трудиться, применять на практике достижения науки и техники, в совершенстве владеть современной техникой и технологиями, современными методами управления. Идеал образованного человека включает в свое содержание его нравственную зрелость и ответственность. Именно такая образованность способствует

преодолению односторонности его мышления, ограниченности, технократических установок, делает человека способным к перемене деятельности, без чего не мыслимо его бытие в информационном обществе. В то же время система образования должна готовить не дилетанта, скользящего по поверхности знаний, а глубоко эрудированного специалиста, овладевшего глубоко своей профессией. Именно сочетание всесторонности и специализации и есть существенная черта образованности, черта человека, отвечающего требованиям информационной цивилизации. Формирование такого человека – это задача не далекого будущего, а насущнейшая задача современного образования.

Несомненно, нравственные заботы философии образования заключаются в том, чтобы современная наука наполнила свое содержание общечеловеческими, социокультурными требованиями, заставляют сегодня более решительно пересматривать многие устоявшиеся традиции, сложившиеся в подготовке специалистов высшей категории. В официальных заявлениях Министерства образования и науки Украины, все чаще звучат рассуждения о том, что воспитание духовно богатой личности, способной к реализации национальных приоритетных идей, обладающей чувством социальной, политической и нравственной ответственности, способной выйти за рамки технократического и узко профессионального мышления, возможно только в том случае, если вся наша культура (конечно же и образовательная) повернется лицом к целостному человеку. Только разносторонняя общекультурная подготовка в сочетании с высоким профессионализмом способна направить мысль по нетрадиционному пути, а широкий интеллектуальный кругозор и методологическая

культура мышления позволяет специалисту проявить восприимчивость к новым идеям, выходящим за рамки стереотипного мышления.

Таким образом, образование в нашем исследовании выступает как глобальная, коммуникативная, открытая система. Но коммуникативная природа образования, это лишь продолжение тех коммуникативных процессов, которые складывались в структуре обыденного познания и нравственности еще в первобытном обществе. Поскольку нравственность возникает раньше, чем целенаправленный процесс образования, связанный с развитием науки, то коммуникативная природа нравственности оказала влияние на формирование коммуникативной природы образования. Однако нравственность составила подсистему в структуре образования, без которой глобальная система функционировать не может.

1.2. Нравственность как атрибутивное свойство духовной жизни социума, ее структурная организация и сущность

Мораль является одной из самых ранних форм общественного сознания. Она возникает на заре формирования социума и в ходе дальнейшего его развития, начинает выступать в качестве одного из тех смысловых стержней, которые образуют интеллектуальный горизонт соответствующей культурно-исторической эпохи. История развития разных учений об обществе наглядно демонстрирует то, что исследование морально-нравственных отношений всегда присутствовали в качестве неотъемлемых элементов мышления и духовной ориентации субъекта и составляют ядро в структуре теоретического мышления любой эпохи.

Морально-нравственные отношения являются одним из тех «интеллектуальных инвариантов», который постоянно претерпевает в своем содержании существенные изменения, отражая в себе динамику социального

развития. Они никогда не выпадали из общего потока духовной культуры. Проблема нравственного прогресса, его содержание и критерии на разных этапах бытия социума была осмысленна еще в работах Конфуция, Аристотеля, Эпиктета, Ж. Лабрюйера, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дидро, Н.А. Бердяева, А.А. Гусейнова, О.Г. Дробницкого, И.Л. Зеленковой, В.Ф. Зыбковца, В.Г. Иванова, Э.В. Ильенкова, М.С. Кагана, И.С. Кона, Н.О. Лосского, П. Макинтайера, Я.А. Мильнер-Иринина, Н.Н. Мойсеева, А. Моля, Ч. Морриса, Ф. Ницше, Г. Риккерта, Н.В. Рыбаковой, В.С. Соловьева, П. Сорокина, Л. Стефана, В.С. Степина, А. Тойнби, Э. Тоффлера, А.К. Уледова, Ф. Фукуямы, Ю. Хабермаса, С. Хаддингтона, Хосе Ортеги, И.-Гассета, М.Ф. Цыбры, А. Швейцера, А. Шопенгауэра, О. Шпенглера и многих других. Несмотря на существенные различия их мировоззренческих позиций, в их работах обращалось внимание на то, что есть независимые от материально-экономических условий ценности, которые составляют основу бытия человека как представителя социума. Социум посредством традиций, общественного мнения, образцов устанавливаемых норм и принципов регулирует взаимоотношения между людьми, формирует моральную инфраструктуру и этику взаимоотношений в целом, создает условия для формирования нравственности личности.

Объясняя нашу позицию в вопросе понимания «морали» и «нравственности», необходимо отметить, что мы исходим из разделения этих понятий. И если обратиться к истории этических учений, то можно заметить, что такое различие впервые обнаруживается в философских воззрениях Г.Гегеля. Его точку зрения разделяют О.Г. Дробницкий, Л.М. Архангельский и другие. Однако можно выделить и таких современных исследователей, которые отождествляют мораль и нравственность. Так, например, И.Л. Зеленкова пишет, обращаясь к читателям своей работы, что давайте «договоримся об употреблении понятий «мораль» и «нравственность» как тождественных. Для этого есть серьезные основания» [46; 10]. Вот это «договоримся» выражает конвенциональный подход к исследованию этих

понятий. И далее, «договоримся также о том, что мораль (нравственность) – это особый, уникальный способ регуляции человеческих отношений. Эта уникальность (как и специфика морали в целом) станет, вероятно, более понятной в процессе дальнейшего ознакомления с этическим знанием» [46; 11].

Что же касается нашего исследования, то разделяя понятия «мораль» и «нравственность» (мораль отражает бытие личности, его ценностную ориентацию), под моралью мы понимаем форму общественного сознания, которая отражает в своем содержании совокупность принципов, правил и норм бытия человека в социуме, а также моральных ценностей этого социума. Под нравственностью мы понимаем глубинное выражение духовного мира человека, осознание им своего поведения, внутренних механизмов его проявления в деятельности, общении, отношении к другим людям, когда действия должны удовлетворять как саму личность, так и общество. Эти действия должны носить позитивный характер, способствовать созданию атмосферы взаимодоверия, исходить из «внутреннего» долга перед другими людьми и обществом в целом. В этом случае безнравственность понимается нами как девиантное поведение личности, не желающей придерживаться элементарной этики взаимных отношений и быть в ее рамках. Выражение негативизма нравственности в сознании деликвентов не носит столь массового характера, как отражение в их деятельности (деликвентов) требований морали, носящих характер предписаний. Нравственность – это «внутренний» механизм, отражающий «самость» личности, ее самоосознание, самопонимание процесса своей деятельности с позиций долга, ответственности, норм и идеалов, к которым стремится социум. В то же время мораль предписывает ему руководствоваться в своей деятельности, навязанных ему «извне» обществом готовых моральных штампов. Именно такое понимание диалектики «внутреннего» и «внешнего» отражает взаимосвязь морали и нравственности. Мораль и нравственность – это две стороны системы этики

взаимных отношений. И прав О.Г. Дробницкий, указывая, что «В основе альтернативно-дихотомического рассмотрения морали лежит двойное понимание ее назначения. Если в нравственности видят прежде всего социальный институт, служащий цели организации и упорядочения общественной жизни, то мораль фиксируется главным образом в виде системы массового поведения и его природных и социальных детерминант» [43; 228].

Если исходить из предлагаемого утверждения о различии морали и нравственности – мораль, как общее, а нравственность, как выражение внутреннего самосознания личности, его «самости», относительно конструирования своего отношения к человеку и обществу, – то, соглашаясь с О.Г. Дробницким «можно ... зафиксировать следующее общеметодологическое положение, которое необходимо учитывать в анализе понятия морали. Реально происходящий в истории человеческой мысли процесс определения того, что есть нравственность совершается как бы по двум основным каналам... Это, с одной стороны, культурно-исторический опыт, отражаемый в самих моральных представлениях людей, ... а с другой – этическая теория, строящаяся на общефилософских посылах. Так или иначе происходит взаимопроникновение того и другого – освоение теорией обыденного морального опыта и обратное воздействие первой на второй... Хотя то и другое в конечном счете имеют единые корни в общеисторическом развитии общественной практики и познания, в самой теории дело выглядит таким образом, что рационально-абстрактная схема и восприятие явлений морали сходятся из разных истоков» [43; 202].

Именно, воспроизведение данных морального опыта и составляет основу нравственного мира личности. Это – практический аспект морали, сама же она (мораль) есть теоретическая конструкция, а ее реализация есть нравственность в действии.

«Теория морали, – отмечает О.Г. Дробницкий, – способна истолковать нравственное сознание принципиально иными средствами – раскрыть его

объективные предпосылки, предмет, на который оно направлено, и тот специфический способ, каким оно его осмысляет для себя... Если этическая теория рассматривает нравственное сознание как особую форму представлений об историческом мире человека, то тем самым она видит свою теоретическую задачу и интерес в том же самом, что составляет духовную потребность морального субъекта. Это – раскрытие объективно данных предпосылок и перспектив человеческой жизнедеятельности и возможность выбора человеком субъективной позиции и образа действий, адекватных существующим условиям и его внутренним возможностям» [43; 228].

Несомненно то, что все наши попытки теоретического анализа явлений морального сознания как самих по себе обязательно приводят к такому его пониманию, в котором обязательно отражаются нормативно-оценочные концепты самой нравственности. Эти концепты должны быть выведены из чего-то другого. «Этим «другим», – отмечает О.Г. Дробницкий, – определяющим логику моральных форм сознания, и являются моральные отношения. Такие формы мышления и мотивации нравственности, как нормы, заповеди, принципы и идеалы, понятия добра, справедливости, долга, ответственности и т.д., в идеальном своем содержании и логической структуре (модальности) выражают способы нравственной регуляции, характерные для нее механизмы детерминации деятельности» [43; 231].

Но выделяя нравственность в качестве внутреннего глубинного мира человека, выражающего его «самость», только ему присущую, раскрыть нравственность мы можем лишь посредством теоретической абстракции.

Тогда это абстрагирование возможно провести, лишь обратившись к истокам формирования морально-нравственных отношений. К тому же это будет способствовать объединению их коммуникативной природы.

Исследование эволюции нравственности, как и в целом системы моральных отношений, требует проследить эволюционный путь ее развития, который закономерен, как и становление самого человека и социума. Сколько живет человек, столько он связан с подобными себе. Вечность

философской проблемы нравственности, где главным является вопрос о ее сущности, не означает, что со становлением теоретического уровня познания наука не способна предложить относительной истины о ней. Научная истина здесь достижима в той же степени, как и по отношению к содержанию других форм общественного сознания, являющимся ценностным социально-детерминированным знанием. Но получить истину о сущности нравственности практически трудно, потому что ее труднее доказать и обосновать. Вызвано это тем, что общественные системы возникают и исчезают, а нравственность остается. И если в отношении социального строя можно полагаться на «приговор» истории, как на важнейший критерий истины, то к исследованию сущности нравственности необходимо подходить с позиций детерминирующего, на наш взгляд, критерия – коммуникативной природы человека. Именно, в призме этой природы человека, раскрываются и развертывают свое содержание требования морально-нравственных отношений.

Углубление в природу человека до уровня биосоциального дает возможность объяснить его атрибутивные и альтернативные свойства тела и духа. К атрибутивным свойствам можно отнести, помимо тех, которые указывают на атрибуты тела (физические свойства людей, ограниченность срока жизни, потребности в пище и т.д.), также те, которые выражают социальное в человеке – потребности разума к деятельности, познанию и свободе, самоутверждению, быть в единстве с социальным окружением.

Существование разума без деятельности невозможно. Как правило люди удовлетворяют эту потребность в труде, но естественной потребности трудиться у человека нет. Труд вызван общественной необходимостью, он коммуникатор, смыслообразующий стержень всех связей социума, а любовь к труду – результат воспитания. На «помощь» этому недостатку человеческой природы приходит стремление разума к познанию, но эта помощь может быть существенной, если у индивида есть задатки к этому, а общественные условия помогают ему успешно развивать их. Рост

разумности человека ведет к усилению его потребности к свободе. Одновременно углубляется и понимание самой свободы, ее связи с общественной необходимостью и личной ответственностью.

Но атрибутивные свойства духа человека формируются и развиваются во взаимодействии со средой и альтернативными свойствами личности, такими как милосердие, жестокость, любовь или ненависть к людям, зависть, любовь к детям, склонность к добру или злу, великодушие, щедрость, трудолюбие, хвастливость, скромность, правдивость, мужественность, продажность, пронизательность и др. В каждом отдельном человеке есть какая-то своя, уникальная комбинация альтернативных свойств. Жизненные условия, неблагоприятные для удовлетворения атрибутивных потребностей, как правило, способствуют формированию многих отрицательных альтернативных свойств.

Сквозь призму совокупности атрибутивных и альтернативных свойств человека можно сделать вывод, что его сущность, содержит в себе не только определенные признаки собственно биологической природы, но и свойства социальной природы как системы отношений людей. Последние свойства совокупности людей характеризуют прежде всего общество, они порождены законами развития социальной субстанции. Сущность человеческого тела и духа, хотя и формируются в процессе этого развития, однако не во всем совпадают сущностью и атрибутами как общества вообще, так и любой конкретной общественной системы. Тем не менее в любом обществе у человека формируются одни и те же атрибутивные свойства – от общества и природы зависит лишь степень их развития. Сущность любого человека выражается совокупностью всех его атрибутивных и альтернативных свойств.

В структуре альтернативных свойств складывается и развивается коммуникативная природа человека. Поскольку эти свойства исторически преходящие, то можно утверждать об уникальности, с одной стороны, жизненного пути каждой отдельной личности (как единичного), а с другой –

об уникальности способов регуляции отношений в социуме (общее). Рассматривая способы регуляции общественных отношений с начала становления социума, необходимо отметить, что моральные отношения складывались в качестве детерминирующего начала процесса социализации личности. «Мораль возникает раньше других форм общественного сознания, – отмечает Л.М. Архангельский, – но не раньше, чем возникло само человеческое общество. Уже сам коллективный характер труда, создавший человека и предопределивший его общественную родовую сущность, с самого начала требовал строгой регламентации поступков вступающих во взаимные действия людей. Эта же потребность существовала и в сфере нетрудовых отношений, поскольку они базировались на общественном образе жизни» [6; 32].

Ведя же речь о социализации личности, социальном развитии человека, необходимо учитывать, что этот процесс осуществляется через включение человека в различные системы социальных отношений. Поэтому становление и развитие сущностных свойств человека – это вместе с тем и выработка нравственных его устоев. Генетические исследования сущностных свойств человека показывают, что общественный прогресс связан с передачей из поколения в поколение, по утверждению Н.П. Дубинина, не биологического, а именно социального опыта, который воплощается в растущей духовной и материальной культуре в широком их значении. «Содержание этого опыта (в генетике подобное явление получило название социального наследования) определяется, – по мнению В.П. Плавича, – в конечном счете, характером общественно-экономической формации, местом, занимаемым субъектом в системе социально-экономических отношений» [113; 155]. Из сказанного можно сделать вывод, что социальная программа хотя и не записана в генах, но, тем не менее, выступает важнейшим внутренним фактором формирования нравственности.

Обращение к истокам морали, периоду формирования ее принципов, правил и норм поведения людей (и в последующей истории человечества)

показывает, что их содержание постоянно изменялось, складывающиеся в ее содержании противоречия отражали уровень духовно-практического освоения мира. Именно в морали фундаментальнее всего отражается определяющая роль практической деятельности человека по отношению к формулируемым нравственным требованиям. Амбивалентность нравственности на уровне формирующегося обыденного сознания, содержащего элементы абстракции, обобщения, отвлечения от конкретных предметов и от непосредственно воспринимаемых их свойств, раскрывала процесс становления рационально-логического компонента морального сознания, который и формировал критерии складывающейся моральной практики.

Амбивалентность означала, на этом этапе развития человечества, что в одном субстрате (общественном сознании) складывались две структуры – формирующаяся универсальная человеческая деятельность, где стержнем объективно является развитие труда как коллективного, целенаправленного преобразователя природы с помощью искусственных орудий труда, с одной стороны, и формирование мультифункциональных критериев осознания общественно-полезной значимости этой деятельности. Последнее уже на ранних этапах формирования общественного сознания привело к вычленению критериев нравственной деятельности людей – ими выступали общественная активность и полезность, что отражало нормативно-оценочную функцию нравственности.

Анализ соотношения этих компонентов амбивалентности позволяет утверждать, что коллективная деятельность является тем зерном, из которого вырастает все богатство коммуникативных отношений индивидов. Стать субъектом деятельности индивид может только «вырвавшись из чисто природного бытия и таким образом получив возможность увидеть природные процессы, себя и свое место в мире как бы со стороны. Конечно это нельзя понимать как абсолютный отрыв человека от его природных основ. Но «это, – отмечает В.Г. Иванов, – тот фундаментальнейший поворот, на который

свойство самоорганизации живых систем уступает место механизму самоконтроля, что означает возникновение «отношения» к самому себе, становление «самости» субъективности с ее имманентной способностью быть «для себя». Этот поворот теоретически можно осмыслить как возникновение нового типа активности, который определяется уже не видовым способом существования, закрепленном в инстинкте, а коллективным, опосредующим биологическую связь предметно-деятельным отношением» [50; 37]. Общественная, деятельная сущность человека, несомненно, имеет своей основой его предметно-рефлексивную деятельность по преобразованию как внешней, так и собственной внутренней природы.

Утверждение о деятельностной природе человека предполагает, что складывающийся совместный труд есть не только предметно-преобразующая деятельность, выступающая условием биологического выживания, но и тот «стержень», вокруг которого кристаллизуются предпосылки будущего многообразия социальных связей индивидов, и прежде всего, на наш взгляд, нравственных, стоящих у истоков формирования общественного сознания. Поэтому схема развития форм общественного сознания есть движение, мысли человечества от предметной деятельности – к моральному сознанию – далее, к религиозному сознанию – далее, к эстетическому. С возникновением теоретического уровня сознания появляется политическое, правовое и атеистическое сознание.

Основанием для деления форм общественного сознания является различная глубина отражения в их содержании общественных начал и явлений. И в подтверждение этой идеи можно полностью согласиться с В.П. Тугариновым, который отмечал, что «такое различие правильно, поскольку оно применяется к некоторым из этих образований, преимущественно к отношению между теоретическим и обыденным сознанием... Другим основанием для деления указанных мыслительных образований являются особенности сознания индивида, той или иной общественной группы и всего данного конкретно-исторического общества.

Это деление отражает взаимосвязь единоличного, особенного и общего в общественном сознании» [154; 116].

Чем же был обусловлен процесс возникновения моральной формы общественного сознания? Прежде всего, развитием практической деятельности человечества и необходимостью приведения в соответствие индивидуального сознания требованиям общественного. Поскольку в процессе становления труда осуществлялся процесс возникновения новых социальных отношений, постольку объективно возникали и регуляторы этих отношений. И, несомненно, что прежде всего возникали моральные регуляторы. «Исследование эволюции внутренней (психической, идеальной) активности, – отмечает И.Л. Андреев, – в период завершения антропосоциогенеза и в эпоху первобытного строя приводит к выводу, что существовали два источника формирования индивидуального и общественного сознания. Одним из них выступало коллективное сознание, другим – процесс дифференциации индивидуальной и общественной деятельности; индивидуального и общественного бытия» [3; 347]. Но этот процесс был единством противоположностей. Это подтверждается мыслью А.Г.Спиркина, что «прежнее тождество индивидуального и общественного сознания со временем превращалось в четко расчлененное единство» [136; 203]. Конечно, эта дифференциация происходила не в социально-психологическом вакууме, а в лоне коллективного сознания, и ее фундаментальные предпосылки заключались в объективных тенденциях развития коллективной деятельности, коллективного бытия. И лишь постепенно первоначальная слитность сознания первобытного коллектива и сознания, образующих его индивидов разрушается. Это объективная необходимость становления самосознания как компонента индивидуального сознания. Обосновывая эту необходимость, А.Г. Спиркин пишет, что «и онтогенетически, и исторически самосознание возникло не в качестве духовного зеркала для праздного самолюбования личности. Оно родилось на свет как историческая необходимость в самоконтроле – жизненно важное

средство управления поведением отношений с обществом, с другими людьми» [136; 168]. На наш взгляд, самосознание и есть та основа, на которой разворачивается содержание нравственности.

Сравнивая взаимодействие процессов в общественном организме и природе, Ж.-Ж.Руссо указывает, что в природе все взаимосвязано, что способствует ее совершенствованию и развитию в целом. «Так же, – отмечает Ж.-Ж. Руссо, – обстоит дело и в области морали. Пороки и доброжелатели каждого человека относятся не только к нему. Их главное соотношение – это соотношение с обществом, и то, что они представляют собой относительно общественного порядка в целом, и составляет их сущность и их характерные особенности» [125; 100].

Вышеотмеченное подтверждает идею о том, что моральное сознание возникает раньше других форм общественного сознания. Возникшее позже мифологическое сознание отражало зародыш развития человеческого интеллекта, когда появляются зачатки теоретического мышления и возможность отрыва мысли от действительности. Это уже эпоха верхнего палеолита (каменный век), которая характеризовала относительно высокую степень развития первобытного общества.

Мифологическое сознание имело два основных предназначения. «С одной стороны оно обеспечивало простейшую осознанность практики, а с другой способствовало синкретизму первобытного родового сознания» [126; 78]. Мифы, на основе которых формировалось сознание социума этого периода, не есть просто мистика или выдумка на основе реальных фактов. «Я беру миф так, – отмечает А.Ф.Лосев, – как он есть, т.е. хочу вскрыть и позитивно зафиксировать, что такое миф сам по себе и как он мыслит сам свою чудесную и сказочную природу... Миф должен быть взят как миф, без сведения его на то, что не есть он сам. Только имея такое чистое определение мифа, можно приступить к объяснению его [88; 22] сущности. Миф «это не выдумка, но наиболее яркая и самая подлинная действительность. Это – совершенно необходимая категория мысли и жизни, далекая от всякой

случайности и произвола» [88; 24]. В мифе уже были заложены первые теоретические основы нравственности, которые отображали познавательный и воспитательный аспекты формирующегося сознания.

Мифологическое сознание, как и родовой способ жизнедеятельности, направлено на духовную и психологическую монолитность, обеспечение единства и целостности рода.

«Синкретичное мифологическое сознание, за вычетом той его составляющей, которая выполняла роль реального практического сознания, в силу своей жизнесмысловой важности для человека той эпохи, представляло первую форму практически духовного способа освоения человеком действительности» [126; 79]. Мифологическое сознание стало своеобразной преамбулой формирования религиозного сознания.

Что же касается становления эстетического сознания, то исходя из проблемного поля эстетики, включающего «эстетику действительности, искусства, теоретико-информативную эстетику, рецептивную, техническую и практическую» [15; 26], а также, учитывая универсальность эстетической деятельности и ее общечеловеческую значимость и определяя «эстетику как философскую науку о сущности общечеловеческих ценностей, их рождении, бытии, восприятии и оценке, о наиболее общих принципах эстетического освоения мира в процессе любой деятельности человека, и прежде всего в искусстве, о природе эстетического и его многообразии в действительности и в искусстве, о творении, сущности, законах бытия, восприятия, функционирования и развития искусства» [15; 17], можно утверждать о ее возникновении в более поздний период, чем морального сознания. И даже афоризм И. Бродского, что «эстетика – мать этики» необходимо понимать не в прямом генетическом плане первичности становления эстетического сознания. Мораль была более тесно вплетена в структуру материальной деятельности общества, нежели эстетика.

Обращение к истокам возникновения морали в целом, и нравственности, в частности, позволяет нам утверждать о коллективной природе ее формирования.

Со становлением теоретического уровня познания система моральных отношений становится объектом научного исследования, круг ее проблем определен и составил теорию этики. Но надо отметить, что круг проблем этики трактовался по-разному. Так А. Шопенгауэр отмечает, что «этика – поистине самая легкая из всех наук; да ничего другого и нельзя ожидать, так как на каждом лежит обязанность самому ее построить, самому для любого данного случая выводить правило из верховного основоположения, корнящегося в его сердце; ведь немногие имеют досуг и терпение изучать этику в готовой конструкции. Из справедливости и человеколюбия вытекают все добродетели, так что они являются кардинальными добродетелями, с выведением которых закладывается краеугольный камень этики. Справедливость – все физическое содержание Ветхого завета, а человеколюбие Нового» [189; 223].

Анализируя работы по этике А.А. Гуссейнова, О.Г. Дробницкого, В.Г. Иванова, Я.А. Мильнера-Иринина, П. Сорокина, А.К. Уледова и других авторов, нельзя согласиться с А.Шопенгауэром, о том что этика – самая легкая из всех наук и сведение ее содержания к справедливости и человеколюбию, несомненно, обедняет ее богатое ценностное внутреннее содержание.

Формированию коммуникативной природы нравственности способствовало становление и развитие ее структуры. Нравственность, как способ коммуникации людей, имеет сложную структурную организацию, своеобразную морфологию, которая рассматривается, как учение о строении мира нравственности. Понятие морфологии (от греч. *Morphe* – форма и *logos* – слово, учение) больше применяется в эстетике, поскольку «предполагает выделение различных уровней, видов, оснований для дифференциации» [82; 267] художественных форм. Она сложилась в XX веке. «В 60-х годах XX в.

американский эстетик Т. Манро в одной из своих статей в «Jornal of Artheties and Art Criticism» обосновал, – пишет Р.А. Куренкова, – понятие морфологии искусства как особую отрасль эстетики. В отечественной эстетической мысли традиция развития статуса и содержания этой области принадлежит М.С. Кагану» [82; 266].

Конечно для эстетики проще применить учение о морфологии уже потому, что «искусства вообще не существует и за этой теоретической абстракцией, – отмечает Р.А. Куренкова, – эстетического знания скрывается многообразный мир литературы, музыки, архитектуры и других художественно-творческих форм, важно исследовать все поле конкретного многообразия этих форм и вести эстетический анализ не изолировано, а в соответствии с обширным миром художественно-творческой деятельности людей» [82; 267]. Это – первая причина, отражающая значимость морфологии для эстетики.

«Вторая причина значимости морфологии искусства как области эстетики простая, с одной стороны, в соотношении компонентов эстетического знания с искусствоведением в многообразных и конкретных формах ее существования, а с другой – с культурологическим обобщающим знанием в области истории и теории отечественной и мировой художественной культуры» [82; 267].

Как же понимается морфологическая организация нравственности и какова ее структура?

Во-первых, нравственность выражает свое содержание через многообразие конкретных своих проявлений. Любая этическая система обладает определенной внутренней логикой, взаимозависимостью норм, правил и принципов, иначе она не стала бы системой. Построение этических систем заставляло выделять категории, смысл и содержание которых выступали в качестве критерия деятельности человека и оценки этой деятельности.

Во-вторых, анализ этических систем построения категорий в этой сфере человеческого бытия дает возможность, утверждает Л.М. Архангельский, «выделения двух разноплановых рядов этических категорий: структурных, характеризующих мораль со стороны внутренней взаимосвязи составляющих ее компонентов, и сущностных, выражающих качественную определенность морали.

К структурным можно отнести категории – норма, принцип, оценка (самооценка), идеал, взгляды, знания, убеждения, чувства, привычки, обычаи, поступок (поведение), отношения» [6; 158]. Но это только составляющие морали, которые сами еще по себе не представляют ценностей, они становятся моральными ценностями тогда, когда они наполнены определенным содержанием.

Анализ сущностных категорий показывает, что они неравнозначны по своим функциям. В этой связи особо можно выделить категории: добро и зло, благо, справедливость, долг, совесть, честь и достоинство, счастье и смысл жизни... Перечисленные категории характеризуют мораль с точки зрения особенностей содержания отношений, в них фиксируются наиболее общие критерии моральной оценки... они затрагивают отношения человека к его коренным потребностям и интересам... характеризуют требования и мотивы, обуславливающие непосредственный выбор не только общей линии поведения, но и единичных (ситуативных) поступков» [6; 159]. В то же время необходимо учитывать, что по мнению О.Г. Дробницкого, «явления морального сознания (понятия добра и зла, представления о долге и ответственности, заповеди, принципы и т.д.) обладают волепринудительной, обязующей силой не сами по себе, а потому, что они выражают структуру моральных отношений, отражающихся в их контексте требований к человеку» [43; 233]. Они и есть те «внешние штампы», регламентирующие поведение личности в социуме, а не отражение его самости в поведении, основанном на глубоком личностном убеждении.

Несомненно, категориальный аппарат этики в своих конкретных проявлениях входит в морфологию этого учения, отражая при этом коммуникативную природу нравственности. «Действительно, – отмечают О.П. Пунченко, И.А. Донникова, П.Ф. Дорошенко, – человек может максимально реализовать себя лишь тогда, когда он вступает во взаимодействие с другими людьми. Через общение высвечивается индивидуальная, уникальная человеческая сущность и, вместе с тем, коллективное культурное в любом фрагменте жизнедеятельности человека» [119; 3].

Нравственности нельзя научить, предоставляя человеку готовые формулировки и правила, как это есть в морали. В духовном мире человека она представляет некоторое сокровенное и неприкосновенное ядро, которое не может быть объектом прямых вмешательств извне. Всякие преобразования в этом ядре могут и должны происходить лишь естественным путем, в ходе субъективного самоизменения, а не внешнего преобразования. Это значит, что любое воспитательное воздействие, адресованное к человеку, рискует быть или безрезультатным, или опасным, если заведомо имеет в виду его как объект.

«Вся нравственность человека заключена в его намерениях, – отмечает Ж.-Ж. Руссо. – Если верно, что добро благо, оно должно быть запечатлено в глубине нашего сердца точно так же как и в наших делах; первая награда справедливости есть сознание того, что ее придерживаются. Если духовная доброта свойственна нашей натуре, человек должен чувствовать себя здоровым или соразмерно сложенным лишь при условии, что он добр. Если же это не так и человек от природы зол, то он и не может перестать быть им, не насилуя себя. И тогда доброта его выглядела бы противоестественным пороком, направленным на то, чтобы вредить окружающим; ... а добродетель доброты вызывала бы у нас одни только угрызения совести» [125; 123].

Обратить нравственные формулировки к индивидуальной человеческой жизни, придав им глубокий личностный смысл, дать человеку возможность

«пережить» те или иные нравственные истины означает «завести» механизм самовоспитания. В нравственности, как в зеркале, человек должен увидеть самого себя, со своими слабостями и недостатками, в своей значимости и достоинстве.

Помимо структурных и сущностных категорий, в морфологию нравственности входят три качественно отличные друг от друга уровня: нравственное сознание, нравственные чувства, нравственная практика. Каждый из этих уровней имеет свои особенности и функциональную направленность. Нравственное сознание – это системное знание моральных требований (принципов, норм) культуры, способность человека осмысливать нравственные аспекты целей, средств и результатов своих действий, жизненных устремлений.

«Своеобразие морального сознания, – пишет В.Г. Иванов, – характеризуется его оценочным характером, ситуативностью, сложностью мотивации, колебаниями, нередко переоценкой «задним числом», парадоксальностью, сочетанием категоричности требований и неопределенности его результата» [50; 109]. Но это понимание сущности морального сознания выражает общее, а нравственное сознание выражает единичное, глубинное в поведении человека. Ядром нравственного сознания выступает совесть. Она выступает воплощением внутренней, нравственной свободы человека и только тот может считать себя внутренне свободным, кто повинуется велениям своей совести, и именно в той мере он свободен, в какой руководствуется требованиями совести в своей жизни.

«Ежели человек по природе своей существо общественное или созданное таковым стать, – отмечает Ж.-Ж. Руссо, – то здесь выступают на сцену другие врожденные чувства, свойственные человеческому виду в целом. Именно система моральных ценностей, образованная из двух данных видов отношений – к себе и к окружающим – и рождает естественное движение – совесть» [125; 126].

Совесьть – наиболее утонченное и богатое нюансами творение человеческого духа, способное реагировать на самое незначительное происшествие, устоять перед искушением. Она потому и возникает, что для человека характерна амбивалентность чувств – несогласованность, противоречивость нескольких одновременно испытываемых эмоций – любви и ненависти, жалости и агрессивности. «Только по действиям, – отмечает А. Шопенгауэр, – каждый эмпирически знакомится с собою самим, как и с другими, и только они ложатся бременем на совесть. Ибо только они не проблематичны, подобно мыслям, а в противоположность им достоверны, не подлежат перемене, не только мыслятся, но и познаны» [189; 177].

Совесьть является морально-психологическим защитным «механизмом», который одновременно помогает человеку преодолеть отчуждение от окружающего мира. Интимный и утонченный духовный мир человека не терпит бестактного вторжения в него, насилия над свободой совести, характеризуя совесть как этическую категорию. Я.А. Мильнер-Иринин указывает, что «совесьть есть субъективное (идеальное) выражение объективной общественной природы человека. А поскольку общественная природа есть вместе с тем не что иное, как его трудовая, творчески-преобразовательная, революционная природа, то совесть выражается в осознании противоречия между наличным бытием и долженствованием и в настоятельной (категорической, нравственной) требовательности изменить это сущее в соответствии с должным, привести его в согласие с идеалом – с добром» [95; 10].

В этике совесть часто интерпретировалась как «внутренняя самоубежденность», однако такая трактовка недостаточна, поскольку в ней фиксируется только одна сторона нравственности. Но прав Я.А. Мильнер-Иринин, утверждая, что «совесьть является законом нравственной жизни общества не только потому, что вне совести нравственная жизнь невозможна вовсе, но и потому, что в разуме, сознании человека совершенно необходимо,

неизбежно и закономерно отражается его, человека, общественная природа, отражается как преобразованная идеально, именно как совесть» [95; 11].

Совесть тесно связана со вторым уровнем нравственности, которым выступают нравственные чувства. Они выражают внутренние переживания, эмоциональную настроенность, готовность принятия осмысленных нравственных аспектов поступков, их реализацию. Эти знания и чувства являются своеобразными «нравственными весами», на которых осуществляется постоянная оценка поступков сквозь призму понимания противоборства добра и зла.

Исследуя нравственные чувства с целью определения добродетели, Аристотель в «Большой этике» отмечает, что «желая определить, что такое добродетель, мы должны теперь узнать, что именно находится в душе. А находятся в ней движение чувств (*pathe*), предрасположенности (*dynameis*) и состояния (*hexeis*). Поэтому добродетель явно должна оказаться чем-то из этих трех. Движение чувств – это гнев, страх, ненависть, вожделение, зависть, жалость и все подобное, чему обычно соответствуют огорчение и удовольствие. Предрасположенности – это то, в силу чего мы зовемся способными испытывать движение чувств, т.е. то, благодаря чему мы в силах гневаться, огорчаться, жалеть и т.д. Состояния – это то, соответственно чему наше отношение к движениям чувств бывает хорошим или плохим» [5; 306].

Как же мы должны поступать, какой составляющей добродетель придерживаться? Аристотель утверждает, что необходимо «придерживаться здесь середины» [5; 306]. Добродетель «по-видимому, есть некая середина между противоположными страстями» [5; 308], а именно последние противоположны по содержанию и их у нас множество.

В «Никомаховой этике» Аристотель выделяет два вида добродетели – мыслительную и нравственную. «При наличии добродетели двух (видов), как мыслительной, так и нравственной, мыслительная возникает и возрастает преимущественно благодаря обучению и именно поэтому нуждается в долгом упражнении, а нравственная (*ethike*) рождается привычкой (*ex*

ethoys), откуда и получила название: от этос при небольшом изменении (буквы).

Отсюда ясно, что ни одна из нравственных добродетелей не врождена нам по природе, ибо все природное не может приучаться ... к чему бы то ни было» [4; 78].

«Следовательно, добродетели существуют в нас не от природы и не вопреки природе, но приобрести их для нас естественно, а благодаря приучению ... мы в них совершенствуемся» [4; 78].

Анализ нравственных чувств человека показывает, что чувства дают человеку переживание полноты своей жизни, образуя диалектические противоречия: веры и сомнения, любви и эгоизма, надежды и безнадежности, вины и покаяния и т.д. Характеризуя интимно-личностную сферу человеческого духа, чувства способны дать ощущение внутренней связи, единства человека с окружающим миром, если отношение «человек-мир» основано на нравственности. Нравственность делает человека открытым к восприятию мира, готовым к общению с ним, к выбору и принятию из его многообразия тех созидающих связей и отношений, которые наиболее соответствуют его устремлениям и желаниям.

Однако нравственность может утратить свою человекотворческую ценность, если выступает только в качестве внешнего, предписания человеку тех или иных правил и тем самым выполняет функции принудительной обязанности. Нравственность как культурная ценность исходит из духовного мира человека, она предполагает обязательно самоопределение, являясь тем внутренним моральным законом, который И. Кант назвал «категорическим императивом». Нравственная обязанность предполагает самоопределение человека и в разноплановых жизненных ситуациях, и в сфере смысло-жизненных человеческих ценностей, выступая олицетворением должного, а не общепринятого или общепризнанного. Нравственность человека не сводится, тем самым, к его готовности во всем следовать только влиянию извне, тому, как принято поступать в той или иной среде. Она дает человеку возможность оставаться самим собой в любых обстоятельствах, не теряя при этом внутренней свободы и личного достоинства.

Нравственность, основываясь на самодостоинстве, самоуважении человека, дает ему возможность находить внутреннее равновесие между запросами и возможностями их реализации, между материальными интересами и благородными духовными стремлениями.

Но в реальной жизни достичь подобного равновесия бывает крайне трудно. Гораздо чаще человек находится в ситуации морального выбора, стратегического, но особенно ситуативного, когда обстоятельства подталкивают его к отказу от нравственных постулатов, только выбора между материальным достатком и нравственными принципами.

Анализируя нравственное здоровье общества, В.П. Плавич отмечает, что сегодня «усиливается отчуждение человека от результатов его производственной деятельности, происходит деформация нравственных норм общественного сознания самых широких масс. Встречаются факты эмоциональной глухоты, духовной черствости, нигилистического отношения к высшим духовным ценностям» [113; 128].

Третьим уровнем нравственности выступает моральная практика, представляющая собой деятельность и поведение людей, складывающихся из единичных поступков. Именно поступок является связующим звеном между остальными уровнями нравственного сознания. Он представляет собой практическую реализацию нравственных установок, превращение их в актуальные и активные жизненные регуляторы между собой. «Поступок есть действие, – отмечает Л.М. Архангельский, – хотя и не в прямом, физическом смысле этого слова. Иногда воздержание от действия (скажем, нежелание оказать помощь другому человеку) – уже есть определенный поступок. Но не всякое человеческое действие может быть поступком» [6; 48]. Несомненно, деятельность шире по содержанию, богаче в своих проявлениях, нежели отдельный поступок.

Впервые теоретическое обоснование поступка как категории этики мы находим у Аристотеля, который этику понимал как особую практическую науку о нравственности (добродетели, цель которой научить человека быть

счастливым). Этика означала жизненную мудрость, эта жизненная мудрость достигалась через привитие человеку деятельно-волевых душевных качеств, необходимых ему во всех сферах жизни. Центральным понятием в этике Аристотеля выступала добродетель. Она фактически отождествляется с нравственностью, «поскольку добродетельный поступок одобряется богами. Следовательно добродетель выше бога, она представляет собой принцип, которым боги руководствуются при оценке того или иного поступка» [4; 56]. И далее: «Целью данного учения выступает не познание, а поступки» [4; 56].

Поступок всегда имеет под своим действием определенную мотивацию. Мотив выступает как отражение определенного действия. Что же является критерием нравственного поступка? «Отсутствие всякой эгоистической мотивации – вот, следовательно, критерий морально ценного поступка», – утверждает А. Шопенгауэр [189; 202].

Но необходим учет интереса не только личного, но и общественного. Это ставит человека перед необходимостью сознательно регулировать свое поведение, придерживаясь моральных повелений и предписаний, исходящих из общества. Исследуя мотивы поступков, Ф. Ларошфуко утверждал, что «нелегко разглядеть чем вызван честный, искренний благородный поступок – порядочностью или дальновидным расчетом» [85; 31].

Несомненно, он прав, ибо сутью выражения нравственности есть поступок. В нем связаны воедино индивидуальное нравственное сознание и нравственное действие. Я.А. Мильнер-Иринин утверждает, что «каждый новый поступок должен быть новым подтверждением обретенного нравственного уровня, равно как и новым вкладом в общую сокровищницу совести – нравственного прогресса человечества по пути идеала добра. Остановиться в нравственном развитии – значит идти вспять» [95; 455].

Для нравственного поступка в равной мере существенны соответствие намерения и результата, цели и средства, мотива и решения. Нравственный поступок отличается цельностью, он выступает критерием уровня нравственного развития личности и, несмотря на его итог, он отражает

искренность человека. «Наши поступки словно бы рождаются под счастливой или несчастной звездой – ей они и обязаны большей частью похвал или порицаний, – пишет Ф. Ларошфуко, – выпадающих на их долю» [85; 22].

Таким образом, учение о поступке как бы связывает воедино уровни нравственного сознания.

Конечно же, в морфологической организации нравственности отражаются закономерности ее развития и императивы ее бытия. Императивы нравственности будут рассмотрены ниже, а что касается законов, то можно утверждать, что поскольку нравственность выступает как глубочайшая характеристика морали, то закономерности развития морали, как более общее, распространяются и на нравственность.

К закономерностям можно отнести:

- постоянно расширяющаяся пространственная экспансия морали;
- объективно изменяющаяся структурная организация морали и ее элементов;
- развитие гуманизации нравственности, как всеобщей тенденции нравственных взаимоотношений;
- все увеличивающееся возрастание нравственной свободы личности и общества;
- обеспечение поступательного развития нравственности как универсальное отражение материальных условий бытия социума.

В своем содержании эти закономерности отражают целостность морально-нравственного бытия социума.

Рассматривая постоянно расширяющуюся пространственную экспансию этического знания, необходимо сразу же подчеркнуть его объемность, неоднозначность, сложное строение, а также подвижный характер. В нем наиболее четко прослеживается диалектика устойчивого и изменчивого. Хотя его «панорама», – отмечает И.Л. Зеленкова, – зависит, безусловно, от исследовательской позиции, можно обнаружить и некий устойчивый каркас,

позволяющий устраиваться в этом своеобразном пространстве с относительной определенностью» [46; 7]. Конечно же, исследовательская позиция не выступает в качестве элемента этой закономерности, но «некий устойчивый каркас» отражает характеристики этого социального феномена.

В качестве ориентира достижения такой определенности необходимо выделение главных аспектов этического знания, которые дают фундаментальное представление о его сущности. К этим аспектам относятся: исторический, теоретический и прикладной. Именно последний, отражая экспансию этического знания, выделяет в нем тот смыслообразующий стержень, который мы именуем общечеловеческим.

Таким образом, исследование морфологической структуры нравственности, ее структурных и сущностных категорий, а также уровней нравственности и закономерностей морально-нравственного бытия социума, более глубинно раскрывает коммуникативную природу нравственности.

Подводя итог исследованию коммуникативной природы нравственности и ее морфологическому строению, можно отметить, что она есть результат природной и социальной эволюции и обусловленности. Она раскрывает свое содержание во взаимосвязи с другими формами общественного сознания через систему естественных языков. Именно через язык мы обнаруживаем экспансию этического знания, постоянное изменение структурных и сущностных элементов морфологии морали.

1.3. Смысловое содержание императивов нравственности как отражение духовно-практического бытия общества

Раскрывая коммуникативную природу нравственности и ее императивы человечности, можно утверждать, что в ней воедино слиты мысль и действие, нравы и поэзия, знания и верования, нормы, идеалы, оценки. В ней можно выделить императивы, составляющие область нравственного сознания, с одной стороны, и нравственной практики, с другой. Нравственность, как

существенную, глубинную структуру общественного сознания, как принципиально новое, именно социальное видение мира, как специфическую систему ориентации человека в этом мире, характеризует сохраняемая в ней целостность, синкретичность. Она неразрывно связана с интеллектуальным способом освоения людьми бытия, которым прежде всего выступает образование.

Синкретическое единство нравственности объясняется основным ее назначением – быть регулятором общественных отношений, с одной стороны (как общее), и выражением самости личности, с другой стороны (как единичное), и реализуется это через взаимосвязь основных ее функций: регулятивной, гносеологической, самовоспитательной, гуманистической и других. Это единство четко отображается в основных ее свойствах и таких характеристиках как императивность, нормативность и оценочность. На это триединство неоднократно указывают И. Кант, Г. Гегель, А. Гуссейнов, И. Донникова, О. Дробницкий, И. Зеленкова, В. Зыбковец, В. Иванов, М. Каган, И. Кузнецова, Н. Лосский, А. Лосев, Я. Мильнер-Иринин, В. Плавич, П. Сорокин, Л. Стефен, Ю. Тундыков, И. Фролов, Ю. Хабермас, М. Цибра, А. Швейцер, А. Шопенгауэр, В. Щербак, В. Якубанец и многие другие.

Нравственность интегрирует в себе огромный исторический опыт многих поколений. Поэтому ее общественную значимость можно выяснить, лишь анализируя исторически устойчивые в различных условиях формы общественного поведения. Эти устойчивые формы поведения предполагают следование должному, а не достижение ближайшей цели. «Более того, – отмечает О.Г. Дробницкий, – историческое значение моральной нормы, (в нашем понимании – должного П.К.), может выходить за границы очевидной общественной целесообразности при наличных условиях. В этих условиях, когда нравственное сознание лишь смутно угадывает перспективы или возможности исторического движения, но не осознает реально-практические предпосылки осуществления своих требований, оно и выставляет их в форме

долженствования. В такой ситуации мы снова обнаруживаем, что правомерность морального требования не тождественна условиям его исполняемости» [43; 326] во все исторические эпохи.

Анализ трансформационных процессов в нравственном сознании дает возможность утверждать о специфической взаимосвязи теоретического и практического в их содержании. Эта специфика заключается в том, что теоретические нравственные конструкции не всегда учитывают возможности их практической реализации, поэтому в их трактовке и требованиях присутствуют идеалистические и даже утопические элементы. Например, принцип «от каждого по способностям – каждому по потребностям», зафиксированный в «моральном кодексе строителя коммунизма» (1961 г.), не мог быть реализован практически, поскольку в нем изначально было заложено неразрешимое противоречие, имел место отрыв теории от практики.

Но нравственная практика является существенной стороной социальной деятельности, поскольку альфой и омегой всех моральных предписаний во все исторические эпохи являлось человеческое поведение, действие, поступок. Нравственная практика, как форма реализации и воплощения в человеческие действия моральных установок, выработанных в сфере общественного сознания в различные эпохи, имеет свои отличия и специфику в следующем.

«Во-первых, – отмечает Л. Архангельский, – человеческая практика в отличие от действий животных, целенаправленна, а человеческие цели порождены практическими потребностями...

Во-вторых, моральное сознание в той или иной мере может отставать от фактически практикуемых нравов, а может и предвосхищать будущее, акцентируя внимание на идеале...

В-третьих, можно указать на частный случай противоречия, возникающий между моральным сознанием и практикой. Речь идет о расхождении между некоторыми публично признаваемыми нормами в их

самом широком всеобщем значении и практическим отношением к этим нормам» [6; 46].

С этим можно согласиться, если исходить из общих установок соотношения общественного бытия и морального сознания. Но это не раскрывает и все богатство моральной практики, и все богатство морального сознания. Уровни последнего, социально-психологические механизмы его и система рационально сформулированных норм поведения, а также нормативно-оценочные свойства морального сознания, остаются в «тени». А ведь любая нравственная практика должна быть подвергнута этой процедуре.

Отражением в нравственной практике социума явилась реализация на основе формирующего мировоззрения нормативности поведения, оценочности последнего, что потребовало объяснения в структуре нравственности должного. Именно оно охватывает область вообще всех требований, предъявляемых к людям в форме норм. По своему содержанию должное как этическая категория (а она наиболее абстрактная) интегрирует в своем содержании конкретные нормы, требования, повеление, указание, долг, поступки, правила поведения и др. Практически всесторонний анализ должного позволяет утверждать, что его содержание трансформировалось через содержание составляющих его компонентов на всех этапах общественного развития. Именно должное выступало и выступает тем смыслообразующим стержнем, вокруг которого разворачивалось конструирование правил, норм поведения, требований поступков, кодексов и, несомненно, императивов, будь-то гипотетические или категориальные, которые в структуре нравственного сознания выступают в качестве детерминантов нравственной деятельности человека, поскольку это специфический моральный закон.

«Императив – требование, приказ, закон... Императив имеет силу лишь при определенных условиях. Категорический императив – безусловный принцип поведения» [170; 204].

Но императивы нравственности – это не просто система предписаний, отражающая процесс теоретического объяснения необходимости определенного поведения людей. Они имеют в качестве своей основы нравственную практику, как составляющую структурной организации морали в целом. «Императивы человечности не существуют вне человеческой деятельности – практического преобразования, духовно-познавательного постижения и практически-духовного освоения действительности. В своем единстве и взаимосменяемости эти основополагающие формы жизнедеятельности человека представляют цикл, постоянное воспроизводство которого, развернутое в социальном времени и пространстве, составляет суть и содержание человеческой истории. Динамика общественного прогресса в значительной мере зависит от их взаимного опосредования и обогащения. Вместе с тем каждая из данных сфер самоценна во всех измерениях человечности» [126; 71]. Императивы отражают складывающуюся систему нравственных отношений между людьми. А последние, осуществляя выбор поведения, так или иначе, вступают в отношения с другими людьми, которые в свою очередь отвечают на это либо оценками, либо действиями – поступками. Именно эта складывающаяся дихотомия в системе нравственных отношений позволяет утверждать, что нравственные отношения носят двусторонний характер. Но при этом необходимо учитывать, что они духовны по природе. «Нравственные отношения, – отмечает Л.М. Архангельский, – обладают двумя необходимыми признаками духовных отношений: они создаются при прямом участии моральной формы общественного сознания, и в то же время практически выражены в поступках, поведениях людей. Специфика нравственных отношений заключается в том, что, вступая в так или иначе мотивированные взаимоотношения друг с другом, с обществом, люди возлагают на себя определенные моральные обязательства, фиксируемые сознанием долга, ответственности, совести. Нравственные отношения модифицируются, корректируются, приобретают ту или иную

направленность, в зависимости от характера реализации взаимных обязательств и ожиданий» [6; 50].

Именно эта модификация и коррекция, связанная и базирующаяся на отражении тех коренных преобразований, происходящих в сфере материального производства, и обуславливают содержание нравственных императивов. Они выступают, прежде всего, как специфическая форма социального отражения, но в их конструкциях всегда присутствует опережающий элемент. Анализ содержания нравственных императивов показывает, что они выступают в качестве эксплицитного содержания того, что в нормах, правилах, принципах, требованиях заложено имплицитно. Они стали выступать в качестве моноуниверсального предписания, определяющего нравственную систему субъектно-субъектных отношений (отношений между людьми, т.е. этику взаимных отношений) и субъектно-объектных отношений (отношений между личностью и обществом). Но в нравственных императивах превалирует субъективная сторона, несмотря на тот факт, что императивность как существенное свойство нравственного сознания воплощает в себе объективную социальную необходимость координации поведения людей через их согласование с волей социального объединения. «Императивность нравственного сознания воплощает в себе требования той или иной социальной необходимости, – отмечает Л.М. Архангельский, – и в этом смысле противоположна моральной свободе, самосознанию индивидов, их способности свободно принимать решения, осуществлять выбор поведения. Императивность (повелительность) и моральную свободу можно рассматривать как два взаимообуславливающих друг друга полюса единого целого. Но ведущей стороной выступает императивное начало, поскольку характеризует ту сторону морали, которая повернута от общества к личности и выражает приоритет общих интересов над личными» [6; 56]. Это тоже одна из характерных черт отличия морали от нравственности.

Императивность предполагает необходимость выполнения моральных требований для создания условий человеческого общежития, сохранения человека и общества в целом. Нравственность не может быть не императивной по сути, поскольку именно в такой форме достигается реализация ее правил, норм и принципов поведения, происходит согласование личных и общественных интересов, при приоритете последних.

Анализируя императивы человечности, А.А. Гуссейнов формулирует «золотое правило нравственности», выделяет его формы и раскрывает движение его содержания вплоть до современности. Что касается форм «золотого правила нравственности», то он указывает на следующие три.

Первое, то, что «общим принципом для всех форм «золотого правила» является то, что масштабом для принятия решения относительно собственного поведения в сомнительных случаях становится собственное хотение, данное помимо этого поведения» [32; 78]. Значит, хотение выступает как неотъемлемая составляющая этого правила.

«Второй формой является правило автономности, когда в основу поведения кладется нравственное суждение относительно поведения другого: «(Не) делай сам того, что ты находишь не похвальным в другом». Здесь существенно, то, что поведение другого берется не в его отношении ко мне, а само по себе, и тем самым как бы гарантируется беспристрастность нравственного суждения». «В другом мы видим много отчетливей и ясней, что справедливо и что несправедливо, что хорошо и что плохо, чем в нас самих. Получаемое таким образом нравственное знание, человек как автономный субъект избирает для себя в качестве нравственного требования» [32; 79]. Следовательно, второй неотъемлемой составляющей этого правила выступает автономность.

Третьей формой «золотого правила» является правило обоюдности. «Как Вы хотите, чтобы по отношению к Вам поступали люди, поступайте так же как и Вы по отношению к ним» [32; 79]. Это «правило нацеливает, – отмечает А.А. Гуссейнов, – во-первых, на инициативность в совершении

нравственных действий и, во-вторых, фиксирует двусторонность человеческих отношений» [32; 80].

Эти краеугольные элементы «золотого правила нравственности» – хотение, автономность и обоюдность – раскрывают не только личностную природу человека, но и ее коммуникативную природу, поскольку через форму обоюдности мы можем приблизительно определить уровень нравственности личности другого субъекта.

Анализируя общественный прогресс, А.А. Гуссейнов приходит к выводу, что на любом этапе развития человечества можно выделить «золотое правило нравственности».

Идеи такого золотого правила нашли свое отражение в этике Бхишмы, Конфуция, Августина, Т. Гоббса, Дж. Локка, Гердера и других мыслителей, но классически оно было обосновано в учении И.Канта, где оно приняло форму императива.

С одной стороны, «золотое правило нравственности» и императив, по содержанию тождественны, поскольку они отражают самую глубинную суть, основу, указания, критерий нашего поведения. И то, и другое вооружают человека методологией в своей деятельности и общении. Но они и различны, в том отношении, что императив – это моральный закон и он, казалось бы, должен быть выше правила. Но этот закон содержит в значительной мере элементы субъективности, поэтому в своем исследовании мы считаем, что эти понятия тождественны. «В «золотом правиле нравственности» мы имеем такое нравственное требование, которое, начиная с раннего классового общества в той или иной форме присутствует в исторически меняющемся моральном сознании и одновременно служат постоянным предметом споров и интерпретаций в истории этики» [33; 113]. Что же касается нравственных императивов, как конкретной этической категории, то она нашла свое обобщение в учениях представителей немецкой классической философии, родоначальником которой был И. Кант.

Моральная философия И. Канта представляет собой прогрессивный переход от попыток объяснения морали, осуществляемых преимущественно на эмпирическом фундаменте, к теоретическому анализу нравственности как особого, специфического явления, особой формы социальной взаимосвязи общества и личности. Мораль и этика представляют для И.Канта исключительную ценность, не случайно именно этим проблемам он посвятил многие работы: «Основы метафизики нравственности» (1785), «Критика практического разума» (1788), «Религия в пределах только разума» (1793), «Метафизика нравов» (1797).

Замысел И. Канта – выявить «чистоту» морали, освободив ее от всех «загрязнивших» ее уникальную сущность наслоений и на этой основе «выведение и обоснование всеобщего нравственного закона. Он отрицает в качестве исходных принципов эвдемонизм и гедонизм, как не отвечающие высшей цели человеческого существования» [198; 24].

В осуществлении своего замысла И. Кант ориентируется не на природу человека и обстоятельства его жизни, а на «понятия чистого разума. Смысл этого тезиса заключается в том, что мораль самодостаточна, содержит свою причину в себе самой и не выводима ни из чего. «Мораль выступает как царство чистого разума, превосходящих критерии утилитарно ориентированного рассудка и логику причинно детерминированного поведения» [43; 229]. И. Кант не только стремится очистить мораль от всего эмпирического и «принадлежащего» антропологии, но и поддерживает ее автономию по отношению к религии. Более того, религиозная вера ставится в зависимости от морали. Автономная мораль (источник которой – не сущее, а должное) противостоит реальному миру, возвышается над ним и призвана подчинить его себе. Такова основная автономия кантовской этики, имеющая не только теоретический, но и практический смысл, основательно актуализированный, в настоящее время. На уровне современного общественного сознания сформировалось представление о том, что общечеловеческие нравственные ценности должны определять различные

сферы общественного и индивидуального бытия. Не значит ли это, что мораль должна править миром? А если да, то как это возможно? Можно усомниться сегодня в возможности однозначного ответа на этот вопрос, но в актуальности – ни в коем случае. Мораль И.Канта «имплицитно содержит в себе, – отмечает И.Л. Зеленкова, – возможности пробуждения, стимуляции этического сознания» [46; 62].

Раскрывая нравственность, как сферу свободы человека, воля которого здесь автономна и определяется им самим, И.Кант считает, что для придания этой воле нравственно-позитивного значения необходимо согласование его с высшим нравственным императивом. «Представление об объективном принципе, поскольку он принудителен для воли, называется велением (разума), а формула веления называется императивом. Все императивы выражены через долженствования» [62; 25]. Императив у И.Канта – это прежде всего практическое правило. «Императив, – указывает И.Кант, – т.е. правило, которое характеризуется долженствованием, выражающим объективное принуждение к поступку, и которое означает, что, если бы разум полностью определил волю, поступок должен был бы неизбежно быть совершен по этому правилу» [63; 332]. Но эти правила по своему содержанию «бывают субъективными или максимами, если же условие рассматривается субъектом как значимое только для его воли: но они будут объективными, или практическими, законами, если они признаются объективными, т.е. имеющими силу для воли каждого разумного существа» [63; 331].

Обосновывая природу императива, И.Кант прямо утверждает, что «императивы имеют объективную значимость и совершенно отличаются от максимы как субъективного основоположения» [63; 332].

Императивы И.Кант разделяет на две группы: гипотетические и категорические. Гипотетические императивы содержат в себе только предписания умения, объясняют обыденное поведение человека в полной мере объясняемого условиями места и времени. Они представляют

практическую необходимость возможного поступка, как средство к чему-то другому, чего желают (или же возможно желают) достичь [62; 252]. Вторые, это категорические императивы, это своеобразные и исключительно практические законы. В этом императиве нравственное поведение и поступки человека основываются на доброй воле, которая способна осуществить правильный выбор, согласно принципам. «Категорический императив был бы такой, который представлял бы какой-нибудь поступок как бы объективно необходимый сам по себе, безотносительно к какой-либо другой цели» [62; 252].

Что же касается максим, то они «следовательно хотя и основоположения, но не императивы» [63; 332].

Раскрывая природу императива, И.Кант в основу его ставит долг, поступок, и волю. Именно они выступают движущей силой практической реализации категорического императива. Долг – «это понятие содержит в себе понятие доброй воли, хотя и с известными субъективными ограничениями и препятствиями, которые, однако, не только не скрывают его и не делают его неузнаваемым, а, напротив, через контраст показывают его еще в более ярком свете» [62; 232]. По природе долг необходим, это внутренняя определенность императива. «Долг, – отмечает И. Кант, – есть необходимость совершения поступка из уважения к закону. Поступок из чувства долга должен совершенно устранить ... предмет воли. Следовательно, остается только одно, что могло бы определить волю: объективно – закон, а субъективно – чистое уважение к этому практическому закону, стало быть максима – следовать такому закону даже в ущерб всем моим склонностям» [62; 236].

В этом случае, утверждает И.Кант- «Моральность состоит... в отношении всякого поступка к законодательству» [62; 276]. И далее, «моральность ... есть отношение поступков к автономии воли, т.е. к возможному всеобщему законодательству через посредство максим воли» [62; 282].

Тогда понятно, что категорический императив выражает не содержание поступка, а нечто более глубинное – сущность, которая и раскрывает причину поступка, исходя из долга и воления. И. Кант утверждает, это в другом плане, поскольку как агностик, он утверждал невозможность познания сущности, что категорический императив «касается не содержания поступка и не того, что из него должно последовать, а формы и принципа, из которого следует сам поступок; существенно хорошее в этом поступке состоит в убеждении, последствия же могут быть какие угодно. Этот императив можно назвать императивом нравственности» [62; 254-255].

Объясняя категорический императив, его содержание и предназначение, Кант формулирует его следующим образом: «поступай только согласно такой максиме, руководствуясь которой ты в то же время можешь пожелать, чтобы она стала всеобщим законом» [62; 260].

Но Кант, продолжая свои изыскания в области императива, формулирует другой императив – всеобщий императив долга: «... поступай так, как если бы максима твоего поступка посредством твоей воли должны бы стать всеобщим законом природы» [62; 261].

И, наконец, он формулирует практический императив: «поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого так же, как к цели и никогда не относился бы к нему только как к средству» [62; 270].

В приведенных трех императивах нравственности все максимы имеют: «1) форму, которая состоит из всеобщности и тогда формула нравственного императива выражена таким образом: максимы должно так выбирать, как если бы им следовало иметь силу всеобщих законов природы;

2) материю, а именно цель, и тогда формула гласит: разумное существо как цель по своей природе, стало быть как цель сама по себе, должно служить каждой максиме ограничивающим условием всех чисто относительных и произвольных целей;

3) полное определение всех максим указанной формулой, а именно: все максимы из собственного законодательства должны согласоваться с возможным царством целей как царством природы ... и полагать в основу всеобщую формулу категорического императива: поступай согласно такой максиме, которая в то же время сама может стать всеобщим законом» [62; 278-279.]

Фиксируемая в императивах всеобщность нравственных требований является несомненно, специфической характеристикой морали, но весьма проблематична в качестве критерия добра и зла в реальной практике жизни, поскольку любой субъективный выбор можно при желании представить в виде общей нормы.

Поливариантность формулировок относительно сущности категорического императива подчеркивает нравственную самоценность личности, ее способность к нравственному творчеству, нравственному самосовершенствованию. «По сути дела, – отмечает И.Л. Зеленкова, – свобода, понимаемая как добровольность поведения, личное избрание его принципов, ориентированное на их общечеловеческую значимость, отождествляется И.Кантом с моральностью, отличаемой от легальности, которая стимулируется принуждением или личными интересами» [46; 62].

Через всю нравственную концепцию И.Канта красной нитью проходит утверждение, что нравственный императив существует для индивида, как долженствование, определяющее возможность правильного выбора, предпочтение долга чувственным склонностям, преодоление эгоистических побуждений. Его нравственность учит человека не тому как стать счастливым, а тому «как стать достойным счастья». Моральный закон (категорический императив) объективно детерминирует сознание индивидуального человека (как предмет и содержание этого сознания), и, лишь став его собственным принципом (максимой), он может стать чем-то «внутренним», то ли в чувственной форме благоприобретенной склонности,

то ли в виде благоразумной воли, отграничивающей естественные влечения. Это и есть «динамика» кантовской моральной детерминации.

«Мораль у И.Канта (как затем и у Фихте, и у Г.Гегеля) выступила в качестве связующего звена между индивидуальным человеком и идеальным миропорядком в целом, в качестве пути непосредственного приобщения личности к абсолюту. Принципы же нравственности были обрисованы как непреложные, универсальные и вневременные установления разума, трансцендентальные истины над мирового порядка» [43; 201].

Проведенный через всю моральную философию «категорический императив трансформируется во всеобщий принцип права и подводит И.Канта к идее вечного мира между народами» [50; 62] – отмечает В.Г. Иванов. Конечно же прав О.Г. Дробницкий, утверждающий, что «историческая заслуга И.Канта в этике состояла прежде всего в том, что он с предельной добросовестностью и пристальным вниманием отнесся к своеобразию нравственных явлений (сплошь и рядом ограничиваясь чисто феноменологической фиксацией тех или иных особенностей морального сознания). Но как будто бы непредвзятое, имманентное воспроизведение нравственного мира человека на самом деле были способом утверждения определенной философской схемы» [43; 201].

Что же касается других представителей классической немецкой философии, то, не формулируя как И.Кант, своих нравственных императивов, они внесли большой вклад в развитие морали, особенно Г.Гегель. Принципиальным для него было различие понятий «мораль» и «нравственность». Необходимо отметить, что в украинском языке нравственность и мораль не различаются, они синонимы, поэтому в украинской научной литературе по проблемам этики, трудно отличить, когда речь идет о морали, а когда о нравственности. В Большом толковом словаре современного украинского языка даны следующие значения этим терминам: «мораль, -і, ж. 1. Система норм і принципів поведінки людей у ставленні один до одного та до суспільства; етика (у 2 знач.). 2. Повчальний висновок із

чогось. 3. *розм.* Повчання, настанови, поради. Моральність, -ності, ж. Відповідність поведінки людей нормам моралі (у 1 знач.)».

Необходимость различения этих понятий объясняется тем, что их содержание «зафиксировало создавшуюся в европейской этической рефлексии ситуацию противостояния двух подходов к морали: мораль как область духа, представленная исключительно личностными смыслами; мораль как сфера социально детерминированного поведения. Подчеркнув своеобразие личностного и социального бытия морали, Г.Гегель попытался синтезировать обе традиции» [43; 64].

Преамбулой к исследованию понятий «мораль и нравственность» у Г.Гегеля выступает учение о свободе воли. Рассматривая свободу как необходимое условие и основу нравственности, он раскрывает диалектику свободы и необходимости и предлагает концепцию развития свободной воли. В процессе ее развития воля проходит три стадии – природная воля, произвол, разумная воля, – интерпретирующиеся впоследствии в учении об абстрактном праве, о морали, о нравственности.

В учении о морали, которая представляет собой сферу личностных убеждений, Г. Гегель диалектически анализирует такие категории, как умысел и вина, намерение и благо, добро и совесть. Он ставит проблему обязательной реализации внутренней моральной убежденности в действиях личности. Сама постановка проблемы заслуживает внимательного отношения к ней, несмотря на то, что активная деятельность ограничивается у него сферой духа.

В учении о нравственности, которую Г. Гегель рассматривал как вторую (общественную природу человека) и возвышающуюся над первой (индивидуальной), он считает, что ее последовательными формами развития выступают семья, гражданское общество, государство. Процесс становления нравственности есть в принципе, подчинение индивидуальности государственным интересам, поэтому вся ценность человека существует благодаря государству.

Используя принцип историзма, Г. Гегель раскрывает динамику исторического развития нравственности, связь морали с другими сторонами общественной жизни, т.е. он вписывает мораль в социальный контекст. И все же ни у И. Канта, ни у Г. Гегеля «этика еще не стала самостоятельной дисциплиной, осознавшей свои специфические задачи (она либо «метафизика нравственности, либо частное приложение «философии духа» у Г.Гегеля)» [43; 202].

Несмотря на то, что Г. Гегель не сформулировал сущности нравственного императива, (исходя из его вклада в этику), необходимо отметить, что вклад этот велик через раскрытие диалектического содержания категорий морали и нравственности.

Что же касается нравственных воззрений Л. Фейербаха, который пытался создать «жизненную», конкретную, действенную мораль, но реализует ее в форме проповеди морали, основанной на любви, причем его мораль достаточно неопределенна в содержательном отношении. Главная задача, которая ставилась перед этикой, предписаниям которой Фейербах стремился придать императивность, состояла в утверждении социальной гармонии, когда все люди в полном согласии между собой могут осуществлять свое стремление к счастливой жизни.

Из других этических концепций можно выделить концепцию Артура Шопенгауэра [189], утверждающего, что нравственность формулируется на основе разумности, в которой превалирует волевой компонент. Воля не соотносена с пространством и временем, она неизменна, тождественна сама себе, свободна в своих проявлениях. Но она порождает эгоизм, злобу и сострадание. Сострадание, а не стремление к счастью или выполнению долга, составляют основу морали. Сострадание содержит в себе мистический компонент, но, вместе с тем, возникновение его естественно. Все люди, согласно его учению, обречены на страдание, дающее возможность ощутить боль другого. Победить сострадание можно только отказом от воли к жизни. Жизнь по сути оказалась ожиданием смерти. А. Шопенгауэр предлагал этике

иные, по сравнению с классической европейской традицией, ориентиры, выступая против всевластия разума и авторитета общезначимого, подчиняющего и обезличивающего индивида.

В противоположность ему Ф. Ницше побуждает человека к самостоятельному изысканию смысла существования. Он предлагает «переоценку ценностей» с целью высвобождения творческой энергии личности, сметающей на пути все устоявшиеся нравственные стереотипы, предписания разума, запреты и общезначимые императивы. Для того, чтобы стать полноценным («тотальным») человеком, максимально реализовавшим свою волю к жизни, необходимо, в частности, встать по «ту сторону добра и зла», превратить мораль в проблему. Имморализм Ф. Ницше не может, конечно, уничтожить моральное сознание как таковое, ведь он утверждал о необходимости освобождения от морали, чтобы можно было морально жить. Он предлагает освободиться от традиционных христианских нравственных ценностей для «освобождения жизни». Но даже такая новая мораль, мораль «сверхчеловека», отвергшего разум и избравшего в качестве нравственного ориентира силу, мощь, высшей добродетелью, у Ф. Ницше не выступает в качестве приоритета. Провозглашая приоритет эстетических ценностей над моральными, он обозначает позицию как «эстетический имморализм».

С новыми идеями императивности в этике выступает «универсалистское» направление, выступающее в качестве представителя не какой-либо локальной нравственности нового типа, а универсальной для Запада и Востока, оптимистической, гуманистической, практически-действенной. Поэтому в своем анализе этических идей Запада и Востока оно берет наиболее выраженные общечеловеческие установки и, вместе с тем, акцентирует внимание на процессе индивидуального нравственного совершенствования.

Разновидностью «универсалистской» этики выступает «этика благоговения перед жизнью», оказавшаяся одним из самых интересных этических феноменов XX века. А. Швейцер рассматривает этику, как «душу

культуры». Поскольку новая этика должна иметь универсальный характер, следует обратиться, считает А. Швейцер, к самому факту жизни. Отсюда, обращение его к первоначальному человеческому бытию. Им выступает не мышление, не деятельность, а абсолютно универсальное, всеобъемлющее «воление жить», из которого вытекает главный этический принцип, наполняющий бытие человека истинным смыслом – «благоговение перед жизнью». Он же выступает в качестве критерия разграничения добра и зла, все, что сохраняет, одухотворяет, возвышает жизнь есть добро; все, что наносит ей ущерб – зло.

Преклонение перед жизнью и провозглашение человека высшей ценностью позволяет отбросить все, что разъединяет людей различных культур, нравственных императивов. Этический принцип, обозначающий человека, представителем человечества, а не конкретной культуры жизни как таковой, способен обеспечить единство с другими людьми, с природой. Этот принцип, как своеобразный нравственный императив современности, выступает у него в качестве основного средства возможного преодоления духовного кризиса в условиях техногенной цивилизации. Деграцию современного общества А. Швейцер рассматривает в призме оторванности культуры от ее этического основания, излишней материальной озабоченности, а также недостаточности и несостоятельности самого этического знания, которое все больше абстрагируется от реалий социального бытия. Это привело его к идее синтезирования, результатов ранее используемых императивов с целью создания этики благоговения перед жизнью и принцип благоговения перед жизнью и должен быть не столько знанием, сколько верой. Он направлен на усиление чувства ответственности и должен подтверждаться личным действием и осуществляться ненасильственными средствами. Чтобы обеспечить индивидуальное нравственное противостояние безнравственности мира, принцип благоволения перед жизнью выступает не принципом благоволения

перед жизнью отдельного человека, а всего человечества, что выступает критерием взаимосвязи культур.

Несомненно, идеи взаимосвязи культур крайне актуальны, но А. Швейцер не учитывает специфику нравственно-психологических оснований во взаимодействии и взаимосвязях людей разных континентов. Процесс становления человека и социума, он основывает не на деятельности людей, а исходит из принципа «благоговение перед жизнью», а реализация этого принципа невозможна без целенаправленного труда, что позволяет утверждать о идеалистической направленности основного этического принципа, предполагаемого А. Швейцером.

Исследование императивов нравственности на современном этапе связано не только с их формулировкой, но и выяснением критериев нравственного прогресса. А.И.Титаренко, рассмотрев многообразие точек зрения на прогресс и регресс нравственности, пришел к выводу, что «общеисторическим критерием нравственного прогресса является уровень гуманизации... зрелость морального самосознания и эмоционально-нравственного богатства личности. Более гуманная основа движения противоположностей добра и зла... определяющих основной нормативный смысл конкретно-исторического «уровня» ... морали ...» [147;87]. Далее он предпринимает попытку использования парных категорий для углубленного понимания критерия нравственного прогресса. «Все парные категории ... выражая единство противоположностей, взаимоопределяются друг через друга... Круг в определении, определение через свою противоположность необходимы и правомерны» [147; 87] в выяснении этого критерия. Но свои идеи А.И.Титаренко конкретизирует применительно к отдельным этическим категориям. Так «в представлениях о долге отражаются существующие социально-экономические отношения. Это те обязанности, выполнение которых общество требует от личности» [147; 137].

Конечно же А.И. Титаренко прав, когда ставит вопрос о разработке критерия нравственного прогресса, но он должен учитывать существующие в

данный период нравственные императивы и возможности их реализации. Ведь критерий, как мерило, должен отражать практику внедрения существующего нравственного императива в жизнь социума.

Проблемам принципов истинной человечности большое внимание уделяет в своих исследованиях нравственности Я.А. Мильнер-Иринин [95]. Он не формулирует четко своего понимания императива, но он раскрывая принципы истинной человечности, пытается обобщить через деятельность и взаимоотношение самое сущностное, нравственное. Уже само перечисление принципов показывает их значимость функционирования как в системе субъектно-объектных отношений (принцип общественной собственности, принцип труда), и так и в системе субъектно-субъектных отношений: принцип совести, самосовершенствования, добра, свободы, благородства, благодарности, мудрости, поступка. Можно отметить, что эти принципы не классифицированы по какому-то смыслообразующему критерию, когда последующий принцип логически вытекает из предшествующего, а перечисление их и раскрытие содержания показывает, что они представляют в целостности формально-логическую конструкцию.

Несомненно, в его подходе отражены и новые принципы и формулировки понятий и категорий этики, но их симбиоз вряд ли позволит учесть их в кратко сформулированном «золотом правиле» бытия человека в современном социуме.

И все же, истинное богатство содержания нравственных императивов, их универсальность не исчерпывают всего многообразия нравственного мира социума. «Способность по необходимости сохранять и воспроизводить прошлое, вводить человека в переживание актуальных жизненных процессов, а последние ориентировать на будущее совершение и уже само будущее, переживать, как реально существующее, не только создает основные способы трансформации культуры от прошлого через настоящее к будущему, но и задает определенную смысловую и творчески преобразовательную ось жизнедеятельности человека» [126; 92].

Нравственных теоретических конструкций много, но воплощение их в жизнь идет медленно, формирование внутренней убежденности личности практически не соответствует требованиям общества. Анализ данных социологического опроса показывает, что «у молодежи, – отмечает В.П. Плавич, – заметно снизилось значение многих нравственных критериев, желание приносить пользу людям, т.е. нарастают неконформистские тенденции, симптомы негативизма» [113; 127]. И он приходит к выводу: «чтобы восстановить у людей подорванную веру в нравственный идеал, возродить их... убежденность, нужно очистить общество от всего, что связано с тяжелым наследием прошлого, оставившим глубокий след в истории страны. Сформулированное системой насаждение духовного конформизма сознания масс во многом оказалось неподготовленным к плюрализму мнений, суждений, оценок. Только глубокие позитивные изменения в нашей жизни способны вернуть ценности ... социально-историческую и нравственную привлекательность» [113; 128].

Несомненно, в новых условиях развития образования и науки, связанных с переходом человечества к информационному обществу и резко повышающейся нравственной ответственностью личности, можно предпринять попытку формулировки современного нравственного императива. В нашем понимании, этот императив прежде всего будет носить гипотетический характер: «В современном информационно-компьютерном мире руководствуйся такой информацией, которая будет максимально способствовать прогрессивному решению задач социума, не будет выступать угрозой жизни человечеству и будет способствовать его всестороннему развитию».

Таким образом, различные мнения исследователей относительно сущности «золотого правила нравственности» и нравственных императивов в силу их субъективного понимания «должного» дают этике плюрализм точек зрения на их понимание и возможность реализации. Но всех их объединяет то, что они базируются на общечеловеческих принципах и конструируют

схему позитивного поведения человека по отношению к другим людям, стремлениям и целям социума в целом.

1.4. Методологические основания исследования содержания нравственности в структуре образования

Значительное расширение методологии познания социальных процессов непосредственно связано с обращением внимания широкого круга исследователей этих проблем на необходимость использования все новых форм и методов познания. Спектр методологических проблем современного научного познания довольно широкий, но это не означает, что в методологии научного поиска человечество достигло абсолюта, а тем более в анализе социального бытия человечества.

Исследование методологии социальных явлений и процессов, в том числе и нравственности, как модуса образования, базируется в целом на понятии «социальное познание», которое требует учета его «двух основных аспектов, – указывает В.П. Кохановский, – а) любое познание социально, поскольку оно возникает и функционирует в обществе и детерминировано социально-культурными причинами. В этом широком смысле любые формы познания гуманитарны, т.е. связаны с человеком; б) одна из форм познавательной деятельности – изучение социальных процессов и явлений (общества, культуры, человека) – в отличие от двух других форм: познания природы (естествознание) и самого знания, мышления (гносеология, эпистомология, логика, когнитология, философия) [76; 15].

Несомненно, исследование нравственности в структуре образования с позиций второго аспекта, позволяет нам опираться на принцип интроспекции, сформулированный Р. Декартом, когда объектом познания выступает самосознание, когда наши мысли направлены на глубинные основы нашего сознания.

Определяя методологию познания нравственности, как модуса образования, будем исходить из первичной ее клеточки – метода. Метод выступает как единство объективного и субъективного. Обоснование его структуры и значимости необходимо для познания в целом, в том числе и социального. Любой научный метод всегда обслуживает определенную теорию, (в нашем исследовании ею выступает образование), которая тем самым является его необходимой предпосылкой. «Эффективность каждого метода научного познания обусловлена содержательностью, глубиной и фундаментальностью теории, отмечает В.П. Кохановский, – которая «сжимается в метод». В свою очередь, «метод расширяется в систему», т.е. используется для дальнейшего углубления и развертывания знания, его материализации в практике» [76; 250].

Эта же идея нашла свое отражение и у Лукашевича В.К., который утверждает, что «в идеале метод «стремится быть обоснованным теорией. Привлекательность этого варианта не только в том, что теория наиболее системная и информационно емкая форма истинного предметного знания, но и в том, что она включает аппарат, регламентирующий развертывание ее собственного содержания без обращения к дополнительным источникам информации. А отсюда легко сделать следующий шаг ... а именно прийти к выводу, что «метод есть теория, обращенная на получение нового знания» [91; 6]. Следовательно, в структуре метода главным является интенция на отражение системного качества исследуемого явления или процесса.

Несколько обобщая данный факт, оценим его как принадлежащий к акцентируемому нами типу нравственных ситуаций, складывающихся в образовании, когда подлежащий изучению нравственный процесс не только не остаются незамеченными, но специально выделяются в качестве рекомендуемого предмета приоритетных исследований, а их реальная интенсивность свидетельствует, скорее, о необходимости его исследования.

Анализ структуры научного метода показывает, что «Характер детерминации, целей и общей направленности исследовательского процесса

на достижение объективной истины обуславливает специфическую связь метода с другими компонентами познавательной деятельности «и прежде всего с исследуемым объектом» [91; 36], а им выступает у нас нравственный вектор образования.

Методологическая база исследования нравственности, как социально-целостной формы, довольно обширна. Основными методами ее познания является метод конкретно-исторического подхода, метод восхождения от абстрактного к конкретному, метод анализа, а также социального прогнозирования. Мы же ставим своей целью конкретизировать методологию образования, за счет конкретизации объекта познания-исследования нравственности: во-первых, за счет использования философской критики как рациональной формы познания социальных явлений; во-вторых, и это также сегодня необходимо, проанализировать содержание нравственности с позиций системно-структурного анализа, а точнее, с позиций общей параметрической теории систем, провести системно-дескрипторный анализ нравственности, ее инноваций в сфере образования.

Решение данных методологических проблем позволяет обогатить методологическую базу исследования нравственности как модуса образования. Применение этого метода к смысловому содержанию основных составляющих морфологии нравственности позволяет объяснить их сущность в новом ракурсе, раскрыть логику развития нравственности, ее глубинные основы в структуре образования.

Нравственность – это тот вектор образования, который базируясь на рационализме, позволяет широко применить философскую критику как духовно-теоретическую форму познания для анализа ее содержания. Подход к анализу нравственности с позиций философской критики обеспечивает обоснование ее конструктивного характера, способности реализации совокупности установленных в социуме норм и правил нравственности. Это позволяет рассматривать философскую критику «как специфически

познавательную и социально-ценностную процедуру, которая включает в свое содержание, – отмечает О.П. Пунченко, – получение информации об объекте, процесс ее осмысления, выработку новой концепции» [116; 20]. А это и выступает смыслообразующим стержнем науки и образования.

Конечно, анализ философской критики, как действия умственного, рационального, позволяет утверждать, что в ее содержании, структуре обязательно присутствуют три элемента – анализ, оценка и практическое действие в его идеальной, мыслительной форме. И с учетом этих трех элементов, а также вышеотмеченного – единства в содержании метода или формы научного познания, объективного и субъективного моментов, философская критика предстает как «духовно-теоретический способ освоения реалий природного и социального бытия, представляющий собой социально-ценностную процедуру анализа и оценки явлений, отражающий неудовлетворенность субъекта их состоянием и развитием и выражающий необходимость их практического преобразования, обусловленную его стремлениями и целями» [116; 20]. Именно, с помощью философского конструктивного критического анализа появляется возможность оценить образовательный уровень сформировавшейся внутренней самости личности через ее поведение, поступки, действия. Но, философская критика – это сложная, как выше отмечалось, социально-ценностная процедура. Ее использование как способа познания нравственности позитивно уже в том плане, что познание последней базируется на рациональности, сознании. Философская критика связана с рефлексией нравственного сознания, она требует «останавливаться» на анализе нравственных основ научного знания, «сохранять» все позитивное в нем, интегрировать это позитивное и предвидеть будущее, и при этом «отсечь» все ненужное и увидеть предмет таким, какой удовлетворяет потребности субъекта – именно так и «строилось» и формулировалось содержание категорических императивов в науке и образовании.

Философская критика позволяет обосновать необходимость моральной практики (постулатов) как деятельности субъекта по реализации механизмов его «внутренней» нравственной необходимости в новое качественное состояние.

Важной чертой философской критики в анализе нравственных основ образования выступает учет реальных возможностей субъекта по практическому изменению содержания гуманистического аспекта образования и приведению его в соответствие с объективными требованиями социума. «Дело в том, – отмечает О.П. Пунченко, – что философская критика как момент познания реальности (нравственности – П.К.), есть процесс отражения ее в сознании субъекта, но это еще не означает, что посредством критического анализа субъект может преобразовать любое явление. Критика – это духовно-теоретический способ субъективного отражения объективной реальности, диалектическое развитие которой предполагает обязательное отрицание, «снятие»...» [116; 21] негативных сторон и процессов в инфраструктуре нравственных оснований образования.

В то же время необходимо учитывать, что любой метод, любая форма, в том числе и философская критика, не навязывается извне, а отражает его изменение в соответствии с его спецификой. Научное исследование, в нашем случае, нравственности «осуществляется как движение в определенном материале, изучение его особенностей, форм развития связей, отношений и т.п.... истинность метода всегда обусловлена содержанием предмета (объекта исследования)» [76; 250].

Использование философской критики в исследовании нравственности ценно по следующим причинам.

Во-первых, расширяется методологическая база исследования нравственных начал и основ образования как социокультурного феномена;

во-вторых, она учитывает требования «останавливаться» в анализе этих основ на конкретном содержании, «сохранять» все позитивное, выработанное

социумом и увидеть образовательный процесс таким, который соответствует потребностям общества;

– в-третьих, она создает возможность корректировки научных нравственных ценностей субъекта и общества, что важно для гармоничного развития как личности так и общества;

– в-четвертых, философская критика способствует познанию назревших противоречий в содержании образования и способствует определению способов их разрешения, что выступает источником всякого развития нравственно-образовательных ценностей;

– в-пятых, философская критика выступает как фактор не только постоянного обновления теоретического уровня нравственного модуса образования, но и как фактор формирования новых принципов, норм поведения, традиций, складывающихся в системе познания, что характеризует глубокую взаимосвязь образования и нравственности.

Конечно, метод философской преобразующей критики конструктивен по содержанию. Но необходимо учитывать, что любой используемый метод в познании не просто совокупность приемов, правил и процедур, применяемых к объекту познания, в данном случае к нравственности, как модусу образования, он существует в развитии диалектики объективного и субъективного, он как бы направляет изнутри процесс познания. «Субъективная сторона метода, – отмечает В.П. Кохановский, – выражается не только в том, что на основе объективной стороны (познанные закономерности реальной действительности) формулируются определенные принципы, правила, регулятивы. Каждый метод субъективен и в том смысле, что его носителем является конкретный индивид, субъект, для которого собственно говоря, данный метод и предназначен» [76; 251].

Это хорошо подтверждает системно-структурный анализ нравственности.

Системный анализ является одной из недавно возникших методологий, посредством которой можно прочно обосновать структурную организацию

любого объекта, решать задачи разных наук, но ценность его заключается еще и в том, что эта методология оказалась универсальной для анализа проблем гуманитарных наук, в которых ранее формализация казалась невозможной. А именно формализация является предпосылкой прогресса науки, так как обеспечивает точность и общезначимость знания.

Изначально системный подход был применен в математике, технике и биологии, поэтому в дальнейшем они были названы его тремя источниками. Специфика же системного подхода определилась с того времени, когда было доказано, что совокупность частей не всегда равна целому. Проблемы системного подхода нашли свое отражение в работах Л. фон Берталанфи, И.В. Блауберга, В.И. Богдановича, М. Месаровича, А.И. Ракитова, В.Н. Сагатовского, В.Н. Саудовского, И.Н. Сараевой, Я. Тахакары, Ю.А. Урманцева, А.Ю. Цофнаса, Б.Г. Юдина, Э.Г. Юдина и многих других.

Обосновывая идею, что совокупность частей не всегда равна целому, И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин утверждают, что «системный подход исходит из того, что специфика сложного объекта (системы) не исчерпывается особенностями составляющих его элементов, а коренится прежде всего в характере связей и отношений между определенными элементами. Решение проблем состоит в полном и непротиворечивом синтетическом охвате всех этих типов связей» [14; 168].

Таким образом, общая теория систем (в дальнейшем ОТС) изначально строилась как теория, изучающая связи между элементами объекта. Поэтому главными методологическими условиями были «постановка проблемы целостности или связности объекта, исследование связей объекта, выявление структурных характеристики объекта и другое» [14; 84].

Если исследовать нравственность с позиций системно-структурного анализа, то возникает необходимость в объяснении, как понимания самой категории «система», так и в гносеологических основаниях самого системного метода.

Определений категории «система» много в философской литературе, но в качестве рабочего возьмем определение, данное Уемовым А. И ... «любой объект является системой, если в этом объекте реализуется какое-то отношение, обладающее определенным свойством» [159; 37]. Несомненно, если нравственность выступает в качестве объекта исследования, то в ней обязательно присутствует отношение (внутреннее – между элементами нравственности, внешнее между нравственностью и другими сферами духовного бытия социума) и это отношение обладает определенным свойством. Тогда мы обязаны исходить из категориального основания, согласно которому все существующее можно разделить на вещи – свойства – отношения и исследовать диалектику этой триады.

Что же касается гносеологических оснований системного анализа, то можно согласиться с Цофнасом А.Ю., что это способ теоретического преобразования на уровне критического мышления субъекта об объекте и ставит вопрос об адекватности метода своему объекту. Он отмечает: «1. Метод, в данном случае системный подход, должен быть однороден (относиться к тому же роду, соответствовать его замыслу) объекту его приложения (т.е. релевантен своему объекту). 2. Системный метод должен иметь специфические способы получения и обоснования знаний, другие средства представления результата, чем это имеет место в объекте, к анализу которого его применяют. Иначе говоря, адекватные друг другу вещи, хотя и рассматриваются в одном и том же смысле, должны быть тем не менее, разными – иметь разную «природу», разные субстраты» [182; 36].

Применительно, к нашему исследованию можно сказать, что философским рассуждениям о нравственном векторе образования будет способствовать такая из теорий систем, которая способна описывать единичные вещи и в образовании и в нравственности (парадигма образования, способы передачи знаний и оценка их усвоения, практика реализации знаний с одной стороны, и нравственное поведение, нравственные чувства и их амбивалентность, нравственный идеал,

нравственную оценку, нравственную норму, благо, добро, зло, честь, достоинство, ответственность, с другой) не с точки зрения их отношения к общему, а именно в соответствии с тем, что понятия образования и нравственности рассматриваются нами как интенциональные и имеют средства анализа, выходящие за пределы чисто интуитивного характера постижения. Обоим этим условиям соответствует общая параметрическая теория систем, которая как раз и ориентирована на то, чтобы не рассматривать их как конкретное проявление духовной жизни социума.

Параметрический вариант общей теории систем, созданный Уемовым А.И., исходит из того, что главное – это специфические системные свойства, т.е. параметры, а точнее связи этих параметров. И это действительно так, поскольку исследуя предмет, природу его бытия, необходимо изучать не столько сами элементы, сколько связи между ними, а это и есть квинтэссенция системного анализа.

Соответственно поставленной задаче по исследованию системы в параметрической общей теории систем выделяются три неотъемлемых компонента, составляющих любую систему: Р (концепт), R (структура), m (субстрат). Под концептом понимается идея, смысл, отражающие внутреннюю определенность исследуемого предмета.

Концепт-это определенное свойство, заранее предполагаемый смысл, заранее известные субъекту цели, какая-то исходная информация дающая возможность системного представления объекта, на которую познающий субъект опирается.

Под структурой понимается системообразующее отношение, но такое, которое соответствует данному концепту, это способ связи элементов ее составляющих.

Субстрат -это сам исследуемый объект, представленный в виде системы, совокупность элементов на которых реализуется структура системы, нагруженная концептом. Их общее название дескрипторы. Выделение в общей теории систем дескрипторов позволяет начинать методологию

исследования системы с наиболее логичной классификации систем, ведь наука всегда занималась классификацией своего знания. Именно проблема классификации систем и составляет ядро параметрического варианта общей теории систем. В этом варианте установлено, что основания деления систем (т.е. их классификация могут быть получены путем «наделения системных дескрипторов» (P, R, m) многообразием свойств, каждое из которых будет определять некоторый класс систем. Дескрипторы становятся основанием для деления систем на классы, то есть основанием для конструирования атрибутивных системных параметров. Они могут быть бинарным (делящими весь класс систем на два дополнительных друг другу класса, соответствующих двум значениям параметров), многозначными и линейными» [159; 45].

Центральным моментом исследования в параметрической общей теории систем выступают параметры. Появление такого понятия как параметр явилось результатом квалитивистского подхода в науке (буквальный перевод термина – это «признак, свойства»). Как отмечает Б.А. Старостин: «При исследовании науки чисто количественные соотношения нередко носят тривиальный характер, поскольку не содержат ничего специфического, отличающего науку от других подсистем культуры, и вторичным (выводимым из чисто качественных исследований сопоставлением, например, престижа науки в ту или иную эпоху или ее адаптивности – способности формировать приспособленную для усвоения чужих достижений инфраструктуры)» [142; 111].

Поскольку в параметрической теории систем выделяется два класса параметров – атрибутивные и реляционные, то стоит вопрос: «А что под ними понимается, и каково их место и значение в этой теории?». Системный параметр определяется как «специфически системное свойство, которым можно охарактеризовать объекты, рассматриваемые только как системы» [160; 49]. Здесь следует отметить, что в параметрической общей теории систем этой дефиниции соответствуют атрибутивные системные параметры.

Что же касается реляционных параметров, то они играют второстепенную роль в понимании сущности объекта (в данном случае – нравственности) и представляют собой «набор некоторых отношений, а именно таких, что любые системы находятся в каком-то отношении из этого набора» [160; 132].

И все же, есть необходимость не просто остановиться на дефинициях атрибутивных и реляционных системных параметров, а указать на них особо, поскольку в единстве они составляют систему нравственности, пронизывающую все сферы духовной деятельности, в том числе и образование.

К атрибутивным параметрам относятся (включая и бинарные): расчлененность, завершенность, имманентность, минимальность, центрированность, детерминированность, стационарность, стабильность, надежность... вариативность, однородность, валидность (сила), автономность, уникальность [160; 57].

К реляционным параметрам можно отнести изоморфность, гомоморфность [160; 132], полиформичность, изомерность [164; 151].

Ряд перечисленных параметров непосредственно характеризует и наш предмет исследования – нравственность, как вектор образования.

Как же понимается этот метод в исследовании нравственности в этом ракурсе? Глобальной системой здесь выступает образование, как составляющая духовного производства в целом. Однако, внутри этой системы можно выделить подсистемы, связанные со сменой парадигм образования, принципов объединения, усвоения и т.д. (эта подсистема включает процесс развития и обновления знаний и представлений человека о нравственном и безнравственном в науке); подсистемы методико-методологического плана, связанные с совершенствованием трансляции нравственных оснований; подсистема формирования мировоззренческих установок у субъекта, как способа ориентации его в социуме и другие.

В качестве концепта здесь выступает процесс познания субъектом обучения основных законов и закономерностей развития природы и

общества (смысл образования). Структура, как системообразующее отношение, должна включать в свое содержание классификацию наук, их взаимосвязь, а также способы объяснения и методику проверки усвоения знания. Если субстратом выступает сама система образования, представленная в виде элементов, то элементами ее выступают содержательные и организационные. Первые отражают систему знаний, необходимых для будущего специалиста, вторые- взаимодействия всех структур в данной системе.

Содержательные элементы являются детерминирующими. Они определяют системную «нагруженность» как отдельных дисциплин, так и процесса образования в целом. В основу системносодержательной «нагруженности» образования входит: рассмотрение гносеологической природы образования; раскрытие механизмов «загруженности» образования (рост научного знания, его «дистилляция» и отбор); сравнение механизмов «нагруженности» образования в естественнонаучном, техническом и гуманитарном знании; классификация видов «нагруженности» знания, связь теоретических конструкций «нагруженности» с практикой образования.

Обоснование теоретической нагруженности образования создает целостность ее системной модели и интерпретирующей ее части, тем более, что такая система предстает как сильная, в отличие от модели отдельных ее теорий, которые предстают как нейтральные.

Таким образом, применение системно-параметрического анализа к образованию, сегодня крайне актуально, поскольку дает возможность целостного объяснения его как феномена духовного производства.

Но нравственность тоже представляет собой систему с атрибутивными и реляционными параметрами. Учитывая, что в нашем исследовании она не глобальная система, а лишь составляющая глобальной системы- образования, то необходим учет тех ее атрибутивных и реляционных параметров, которые отражают различные аспекты образования. Тем не менее, если

конкретизировать содержание нравственности с позиций наличия в ней концепта, структуры и субстрата, то можно отметить следующее.

1. Во-первых, в качестве концепта можно выделить нравственные ценности, которые являются системообразующим началом гуманитарной культуры субъекта и социума. Культурное становление личности включает, прежде всего, овладение культурой морального суждения, под которым понимается вербальное выражение рефлексии об отношении сущего и должного.

2. Во-вторых, в структуру входят не только нравственные ценности, но и нормы и принципы, которые являются интеллектуальными инструментами, ценность которых зависит от способности человека применять их в конкретных ситуациях для совершения истинного выбора поступка. И критерием истинности здесь выступает всеобщее признание, а не объективность, в строгом ее понимании. Коммуникация, сопричастность, соучастие являются специфическим способом универсализации морального императива, закона, поступка в целом.

Анализ структуры нравственности, с позиций параметрической общей теории систем требует исследования диалектики общего и особенного применительно к этому феномену. Общим здесь выступает моральное сознание, в содержании которого можно выделить эмоционально-чувственный и рациональный уровни отражения регуляции. Первый проявляет себя через систему нравственных чувств и социально-психологических механизмов общественного сознания в целом, второй – через систему рационально сформулированных понятий, суждений, кодексов поведения. Оба уровня объединяют нормативно-оценочные свойства морального сознания.

В качестве особенного, здесь можно выделить моральную практику и нравственные отношения.

Моральная практика есть не что иное, как поведение людей складывающаяся из единичных поступков. Специфика нравственных

отношений заключается в том, что вступая в так или иначе мотивированные взаимоотношения друг с другом, люди возлагают на себя определенные моральные обязательства, фиксируемые сознанием долга, ответственности, совести. Наряду с этим нравственные отношения влекут за собой и моральные права для субъектов этих отношений, связанные с ожиданием исполнения обязанностей, с ожиданием стимулирующей оценки со стороны общественного мнения. Нравственные отношения модифицируются, корректируются, приобретают ту или иную направленность.

В-третьих, в качестве субстрата нравственности выступает уровень моральной зрелости и личной индивидуальной ответственности. Это специфическая ориентация на законы, принципы и императивы глобальной нравственности, в этике взаимных отношений, становящихся в последствии нормами человеческого познания и бытия.

Обосновывая концепт, структуру и субстрат нравственности, мы исходим из того факта, что всякое системное представление – это такая процедура, которая требует своего строго последовательного направленного движения: от определенного свойства – концепта (P) к некоторому отношению – структуре (R) к субстрату (m) по схеме: $P \rightarrow R \rightarrow m$. Системный метод исследует, в данном случае, не нравственность саму по себе, а ее внутреннюю организацию в плане определенных заранее концептов, какой-либо структуры и корреляторов этой структуры – субстрата системы, отражающей ее элементную базу, свойства. Свойства в этом методе рассматриваются как значение атрибутивных параметров, представляющих уже образование как целостную, открытую и уникальную систему духовного производства социума.

Расширение методологии исследования нравственного вектора позволит более глубинно отражать сущность и прогнозировать ход развития образовательного процесса.

Выводы по разделу 1

Проведенный анализ сущности образования и нравственности позволил раскрыть их коммуникативную природу и выделить ее в качестве сущностной особенности данного духовного феномена. Коммуникативность с полным основанием можно отнести к тем характеристикам, которые отражают духовный мир общества и личности. Личность, с одной стороны формируется под воздействием складывающихся социальных факторов, с другой – в процессе конкретизации культурно-исторического развития общества, где формирующим ядром выступает система образования, в которой приобретаются такие знания, которые позволяют ей оказывать преобразующее воздействие на окружающий ее мир. В то же время, разделяя понятия мораль и нравственность мы пришли к выводу, что: мораль отражает окружающую человека действительность, она изменчива, находится в постоянном процессе эволюции. Нравственность в отличие от нее, – устойчива. Она характеризует независимость, автономность личности.

Анализ образования, как социокультурного феномена духовного производства общества дал возможность эксплицировать его как логико-гносеологический феномен, в котором имеет место трансляция новейших для субъекта образования теоретических разработок о сущности развития природной и социальной действительности, усвоение этих знаний познающим субъектом и применение в своей деятельности.

В ходе исследования также раскрыта морфологическая структура нравственности, в которой она выражает свое содержание через многообразие своих конкретных проявлений не только как систему норм, правил и принципов, но и систему структурных и сущностных категорий, отражающих в совокупности ее содержание. Объяснение морфологической структуры нравственности позволило раскрыть ее внутреннюю логику развития.

Анализ «золотого правила нравственности» и императивов человечности, как его разновидностей, позволил объяснить их содержание как процесса отражения духовной трансформации социума и показать, что идеи императивности сегодня остаются в центре внимания исследователей морального сознания. Это и идеи «универсалистской» этики, предлагающей универсальные императивы не локальной нравственности нового типа, а объединяющие Запад и Восток, в которых в наиболее обобщенном виде выражаются общечеловеческие принципы жизнедеятельности общества.

Одним из широко разрабатываемых сегодня императивов выступает идея А. Швейцера, возведенная в ранг нравственного императива «благоговение перед жизнью», наполняющим бытие человека истинным смыслом.

Анализируя различные императивы нравственности, и учитывая развитие образования и науки, в новых условиях, связанных с переходом человечества к информационному обществу и резко повышающейся нравственной ответственностью личности, интерпретирован в ракурсе современной парадигмы образования и получил новое звучание нравственный императив, который в нашем понимании носит гипотетический характер: «В современном информационно-компьютерном мире руководствуйся такой информацией, которая будет максимально способствовать прогрессивному решению задач социума, не будет выступать угрозой жизни человечеству и будет способствовать его всестороннему развитию».

Одной из центральных задач данного раздела выступает расширение методологии исследования нравственности. Кроме известных, утвердивших себя научно-философских методов, впервые были применены такие теоретические формы и методы познания: философская конструктивная критика, системно-структурный анализ, в частности, общая параметрическая теория систем. Применение философской критики позволило проанализировать образование и нравственность с позиций рационализма,

обосновать схематику построения и содержания «золотого правила нравственности», и императивов, раскрыть необходимость моральной практики как деятельности субъекта по реализации механизмов его «внутренней» нравственной необходимости.

Системный анализ нравственности, с позиций общей параметрической теории систем, позволил выделить основные параметры нравственного вектора в образовании, как системы и объяснить их концепт, структуру и субстрат.

Предложенная методология исследования нравственного вектора в образовании будет способствовать более глубокому изучению сущности последнего и прогнозированию хода его развития.

Раздел 2

Нравственность как ценностно-смысловой модус образования.

2.1. Нравственные ценности: системообразующие начала содержания образования

В предыдущей главе было показано, что одной из фундаментальных по своей значимости сфер деятельности социума является образование. Оно выступает как социокультурный феномен, в котором нравственность формирует и реализует общечеловеческие ценности и формулирует требования к социуму как интерсубъективному миру культуры. Мир социума, как утверждает А.Шюц, «интерсубъективен, так как мы живем среди других людей, нас связывает общность забот, труда, взаимопонимание. Он – мир культуры ибо с самого начала повседневность предстает перед нами как смысловой универсум, совокупность значений, которые мы должны интерпретировать для того, чтобы обрести опору в этом мире, прийти к соглашению с ним» [193, 130].

Исследование понятия нравственности требует раскрытие ее как модуса образования. Именно нравственные ценности выступают в системе образования его смыслообразующими началами. Становление их в такой ипостаси логически обосновано. Дело в том, что обыденное познание не способно было адекватно отразить действительность, а тем более выразить ее в конкретных формах познания. Это объясняется еще и двойственной природой познания. Характеризуя эту природу Т.И. Ойзерман, пишет: «Обыденное сознание – двуликий Янус, одно лицо которого обращено в реальный посюсторонний мир, а другое – в несуществующее, потустороннее. Было бы поэтому ошибкой отождествлять обыденное сознание со здравым смыслом (здравым рассудком), хотя несомненно, что здравомыслие составляет его существеннейшее, жизненно важное содержание. Не меньшей ошибкой было бы и отрицание противоречивости, двойственности обыденного сознания» [110; 120].

Ограниченность здравого смысла обусловлена прежде всего тем, что он понимает противоречивые и внешне исключаящие друг друга явления и тенденции, не в их единстве, а метафизически, то есть не видит их относительность и возможность перехода одного в другое. Гегель называет это догматизмом проклятого человеческого разума, а Ф. Энгельс в этой связи писал: «Этот способ мышления кажется нам на первый взгляд совершенно очевидным потому, что он присущ так называемому здравому человеческому рассудку» [195; 204].

Эта противоречивая природа полученных в повседневной жизни эмпирических знаний обусловлена, помимо всего прочего, тем обстоятельством, что повседневное сознание является, прежде всего, выражением эмпирических форм проявления общественных отношений. Применительно к последним ограниченность сознания, сформировавшегося на основе повседневной жизни, или обыденного сознания, обуславливается прежде всего тем, что ограниченная область практической деятельности каждого отдельного человека выступает в качестве причины ограниченности его опыта. Но так как накопленный опыт в определенной области подтверждается практикой, то он выступает в качестве надежного знания. Этим обусловлено нередко встречаемое упорство в отстаивании полученных опытным путем знаний даже тогда, когда уже условия изменились, что приводит к гносеологическому заблуждению.

Переход человечества к новой ступени своего развития – рабовладельческой, ознаменовался не только изменениями в материальном производстве, социальной структуре, но также становлением научной теории. Аргументировано и убедительно об этом говорится в работах В.С. Степина «Философская антропология и философия науки» и «Теоретические знания» [140; 149]. Одновременно с этим набирает силу и процесс формирования новых нравственных начал, принципов, норм социального бытия человека.

Начиная с этого этапа, развитие нравственности характеризуется особым комплексом проблем, образующих в своей совокупности интеллектуальный горизонт соответствующего уровня развития социума. Одни из этих проблем

впоследствии, в силу развития философского знания, обнаруживают свой преходящий характер, другие же с той или иной степенью достоверности и обоснованности входят в качестве смыслообразующего компонента в структуру теоретического мышления любого времени. Их разработка является необходимостью, поскольку они отображают в своем содержании не только процесс познания человеком природы, но взаимоотношения людей во всех сферах деятельности.

Одной из таких сфер является образование, выступающее как ценностный критерий социального бытия человека, как смыслообразующий императив духовной культуры социума. Многоаспектность и многовекторность исследования образования подтверждает старое, но вечно актуальное утверждение, что нельзя испортить социум избытком образования и нравственности. Несомненен тот факт, что становление теоретического уровня сознания и познания включало в свое содержание в качестве одного из детерминирующих модусов не только производство информации, но и ее практическое использование, хранение и передачу другим субъектам и последующим поколениям. Дело в том, что в первобытном обществе имело место производство информации и ее передача последующим поколениям. Но эта информация вырабатывалась в ходе практической деятельности. Она не систематизировалась и теоретически не обобщалась. Со становлением же теоретического уровня познания возникает стыковка развития научных идей и конструкций, с одной стороны, и зарождающегося образования – с другой. Именно последнее приобретает характер логико-гносеологического феномена и требует развития новых форм производства информации, ее обработки, практического использования, хранения и передачи последующими поколениями. Образование порождает новый вектор в структуре нравственности. Он связан прежде всего с возникновением в последней опережающего отражения, т. е. имеет место прогнозирование нравственных начал в деятельности социума. Этот вектор связан с внутренней личной ответственностью ученого за судьбу социума.

С возникновением образования нравственные ценности вплетаются в само его тело и не являются чем-то внешним для него. Эти ценности многогранны, их возникновение связано с формированием ранее неизвестных нравственных идеалов человека познающего. Сегодня, когда образование стало интеллектуальной собственностью человечества, нравственно-гуманистические аспекты становятся неотъемлемой частью его содержания. Они проходят трансформацию в связи с ростом потребностей общества, в частности духовного производства. Нравственно-гуманистические идеалы – «это «вечные проблемы, – как отмечают И.Т. Фролов и Б.Г. Юдин, – размышление над которыми является общей традицией духовного развития человечества, начиная с древнейших времен, всей его гуманистической культуры.

Особенность социально-этических и нравственно-гуманистических проблем состоит еще и в том, что они не имеют однозначных, пригодных на все времена решений. Здесь нет и однонаправленного движения познания, при котором каждые последующие решения как бы дополняют предшествующие. Поэтому для нас нравственно-гуманистические размышления, скажем, Сократа или Канта могут оказаться во многих случаях более значимыми и актуальными, нежели «максимумы современных мыслителей» [172; 12]. Поскольку, общество сегодня находится на переломном этапе своего развития, в связи с переходом к высшей фазе своего бытия – информационной, постольку есть необходимость в анализе и развитии нравственных ценностей образования и прогнозировании форм их проявления в этот сложный исторический период. Выделить нравственный вектор в образовании и показать его специфику и содержательную сторону – важнейший аспект философского анализа образования.

Критическое осмысление тех нравственных ценностей, которые сложились в структуре образования ранее, выступает в качестве необходимости, поскольку возникает возможность ответа на сформулированные задачи и цели образования. Критика здесь выступает как специфическое движение мысли субъекта относительно нравственных реалий, нравственных ценностей и нравственных идеалов духовного бытия

общества. Компонент критического осмысления нравственных ценностей и идеалов образования раскрывает, дополняет и уточняет содержание различных аспектов знания, составляющих систему образования. Насыщение эмпирических и теоретических схем его субстрата конструктами высокой степени условности и абстрактности вызывает необходимость выяснения допустимых границ активности субъекта в мысленно-нравственном освоении действительности (поскольку последнее есть действие рациональное), влияния его преобразующей деятельности на адекватность отражения, исследуемой действительности (в данном случае образования) построенными системами знания.

В подходе к нравственности как модусу образования необходимо исходить из рассмотрения последнего в качестве специального объекта логико-методологического исследования. Это продиктовано, в первую очередь внутренними концептуальными запросами гносеологии, одной из задач которой выступает исследование синергии образования. Именно нравственный модус раскрывает духовную синергию образования, раскрывает нравственные ценности как системообразующие начала, квинтэссенцию образования, а также уровень моральной зрелости и индивидуальной ответственности субъектов образовательного процесса.

Нравственность в образовании выступает как всеобщая связь, пронизывающая реальное бытие этого феномена. Это многослойное, противоречивое единство, медленно постигаемое человеком во всей ее полноте, а, следовательно, это не резкий, а поступательный процесс формирования духовного мира индивида и социума.

Каковы же основные особенности нравственности и формы ее проявления в сфере образования?

Во-первых, необходим строгий учет приоритета моральных норм и принципов, которые являются интеллектуальными инструментами при формировании нового знания, новых открытий, где предпочтение должно быть отдано определяющему моральному принципу: «жизнь человека есть высшая ценность». Поэтому опыты, опасные для жизни человека, его здоровья, повсеместно должны быть запрещены. В современном

законодательстве многих стран отменена смертная казнь, запрещена эвтаназия. В экономике, в особые условия поставлены производства, вредные для здоровья, во все большей мере ограничиваются или преобразуются те производства, которые представляют угрозу окружающей среде. Все усилия ООН с момента ее создания направлены на разрешение международных конфликтов путем переговоров, а не силовыми способами. Здесь особую роль играет соотношение социально-нравственных функций и познавательных мотивов в деятельности ученых и политиков. Их моральные нормы и принципы выступают интеллектуальными инструментами, ценность которых зависит от их способности создавать новое в своем творчестве, сообразовываясь с идеями общечеловеческих ценностей и установок.

Во-вторых, общая значимость моральных принципов позволяет реализовывать их во всем спектре образовательных наук: гуманитарном, естественнонаучном и техническом. Именно в образовании «одна из примечательных особенностей нравственного сознания людей XX века заключается в том, что все большее и большее число людей научилось замечать общее в разном и разное в общем... оказалось, что презираемая и изгоняемая как признак слабости личности моральная рефлексия становится естественной для обычного человека» [50; 105]. Эта особенность мышления становится одним из ценностно-смысловых критериев образовательного акта, образцом рациональности в его содержании.

Но эта рациональность должна включать в свое содержание нравственные ценности как системообразующие начала содержания образования, поскольку образование и нравственность диалектически взаимосвязаны. Нравственность и образование, прежде всего выступают в единстве как особый духовно-практический способ освоения человеком мира. В нравственности, образовании, науке огромное значение имеет личная мотивация, способность человека осознавать нравственный смысл ситуации. Нравственность «выступает как внутренний регулятор индивидуального сознания и поведения. Ее спецификой, является прежде всего то, что она действует как бы изнутри человеческого сознания» [198; 9].

Одной из задач образования выступает необходимость формирования нравственной убежденности человека. Человеку в процессе образования хочется получить убедительные ответы на фундаментальные вопросы бытия, найти веские основания для тех или иных своих жизненных предпочтений. И вне нравственных ориентиров это сделать практически невозможно, если отбросить нравственную девиантность как препятствующую решению этой задачи. Эти нравственные ориентиры отражают содержательный аспект гуманистических процессов в образовании.

Гуманистические процессы отражают все возрастающий интерес к духовному миру человека, стремление рассмотреть и оценить, исходя из него, образование, его сущность и предназначение, как обнадеживающие нравственные идеалы грядущих позитивных перемен. Происходящие процессы в современном образовании требуют переоценки традиционных нравственных ценностей, уточнения их роли как критерия подготовки специалистов. Несомненно, что развитие нравственности как ценностно-смыслового модуса образования отражает процесс гуманизации образования. Под гуманизацией образования понимается такой мировоззренческий и деятельный подход, который не только признает, но и утверждает ценность обучаемого как личности, его права на получение качественного образования, на свободу выбора, всестороннего развития и проявления всех своих способностей, при этом критерием оценки деятельности педагогов признается качество личности специалиста.

Гуманизация образования представляет собой системную проблему – проблему теории и практики и должна развиваться на совершенно новой концептуальной основе, сущность которой заключается в повороте к человекотворческой, человекоориентированной модели образования.

Стержнем процесса гуманизации образования выступает наполнение его нравственным содержанием. Гуманизацию образования требуется осознать не только на творческом уровне, но и на уровне современных конструктивных практических разработок, предусматривающих систему нормативных знаний, ориентированных на различных субъектов деятельности. А именно: субъекта-педагога, представляющего собой

обобщенную образовательную систему; субъекта-обучаемого, осуществляющего образовательную деятельность; субъекта-управления системой образования в его взаимодействии с другими управляющими системами. Таким образом, системность данной проблемы задается ее инструментально-конструктивным характером, как переходом от сущего к должному, ориентированным на различных субъектов деятельности. Сегодня же реальное образование, в связи с присоединением Украины к Болонской концепции подготовки кадров высшей квалификации для народного хозяйства страны, порождает дефицит гуманитарной культуры, что приводит к эскалации духовного кризиса, в частности, нравственности, как составляющей духовной культуры общества.

Гуманизация образования как модус его развития предполагает, прежде всего, мировоззренческую ориентированность обучения как сознательно акцентируемую экспликацию мировоззренческих составляющих человеческой деятельности и в первую очередь гуманистических смыслов. Составляющей гуманистического аспекта в образовании выступает и его индивидуализация, как переход от социально-значимых к личностно-индивидуальным мотивам и познавательным интересам субъекта образования.

Важную роль при этом играют: 1) креативная ориентация – это включение нравственных ценностей в педагогику творчества на основе методов синектики; 2) методологизация образования как переход открытого усвоения знаний к операциональным инвариантам человеческой деятельности; 3) фундаментализация образования, предусматривающая системность знания на основе логистики упорядоченной его концептуализации. Необходимы также технологизация обучения, динамичность, автодидактизм как реальный переход от объекта к субъекту образования. Но все выше характеризующее гуманизацию образования должно быть пронизано системообразующим началом – нравственными ценностями, выступающими глубинной основой гуманитарной культуры и науки, в частности.

Содержанием системообразующих нравственных начал в образовании выступает: нравственное сознание, нравственное поведение, нравственные обязанности, нравственный поступок, нравственные убеждения, совесть, амбивалентность чувств, моральный выбор, нравственные нормы, нравственный идеал, моральная оценка. Все эти подсистемы нравственного параметра составляют в целом фундамент моральных ценностей, но каждая из них имеет свои особенности и функциональную направленность.

Нравственное сознание – это система отражения моральных норм, требований, принципов, культуры, способности человека осмысливать аспекты целей, средств и результатов своих действий, жизненного кредо через категории должного и необходимого. Это сознание отражает жизненные установки личности, оно формируется на знаниях, которые непосредственно информируют человека о моральных требованиях, идеалах, ценностях социума. Моральные знания и способы их отражения и реализации в деятельности познающего субъекта выражают его жизненную нравственную позицию. Если знания, получаемые в процессе образования, выступают как начальное звено интериоризации моральных норм, то нравственные убеждения и фактическое нравственное поведение – это результат данного процесса.

Специфика нравственных убеждений заключается в их содержании, а не в структуре. Они выступают как форма субъективного принятия должного. Нравственные убеждения приводят субъекта к решению о возможности следования тем или иным нормам морали. Поскольку процесс образования есть процесс не просто усвоения определенной суммы знаний, а процесс формирования мировоззрения обучаемого субъекта, то нравственные убеждения предполагают обоснованность субъективного принятия норм поведения. В своих поступках и действиях, личность опирается на внутренние критерии доброты, благо, ответственности, чести и достоинство, справедливости. Их основой выступает личный или коллективный опыт, логические рассуждения о нравственных нормах и способы реализации этих норм в деятельности. Можно утверждать, что нравственные ценности являются системообразующим началом в структурной организации

образования, а последнее выступает сегодня критерием духовного развития социума, его культуротворческой деятельности. Культурное становление и формирование нравственности личности в процессе образования включает овладение культурой морального суждения, выступающей специфической мерой идеального опосредования целесообразной деятельности. Культура морального суждения находит свое практическое выражение в системе использования научно-технических средств познания и, на этой основе, является существенной составляющей интеллектуальной культуры субъекта образования в целом.

Образовательный процесс, с позиций исследования его внутренней структуры нравственных ценностей, включает методологию освоения моральных суждений и умозаключений, как логику трансляции и усвоения знания. Под ними понимается вербальное выравнивание рефлексии об отношении сущего и должного. Моральные суждения и умозаключения суть ценностно-смысловые модусы образования. Они развиваются в контексте противоречий между вещественным, социальным миром и миром этических правил, норм и принципов взаимодействия людей. Уровень моральных суждений и умозаключений по своей сути является культуротворческим и отражает определенную, соответствующую данному уровню развития общества, парадигму образования. Их характеризует творческая рефлексия, ответственное предвидение отдаленных последствий, способность к творческому сотрудничеству по созданию и реализации ценностных императивов в системе образования. Человек здесь выступает как творец моральных суждений и умозаключений, сводя воедино личностный опыт и практику создания и развития нового общезначимого знания, прошедшего «дистилляцию» и соответствующего нравственным установкам общества, его императивам бытия человека.

На основе моральных суждений человечеству необходимо сформулировать базисные основания моральной практики в новой цивилизации, выработать смыслообразующие принципы его деятельности. Но реализация моральных суждений – это процесс порождения моральных дилемм, разрешение которых требует приложения всего многообразия

человеческих возможностей. Именно в этом процессе не просто проверяются, но и рождаются новые этические правила, кодексы, теоретические установки и конструкции, становящиеся впоследствии нормами и законами человеческого бытия. Задачи морального сознания в переходный период и заключается в том, чтобы сформулировать те нравственные идеалы, нормы, правила поведения, кодексы, которые должны отражать социальное бытие информационного социума.

Однако, формулировка новых моральных суждений всегда опосредована существующей практикой. Поэтому можно констатировать тот факт, что моральные суждения несут характер опережающего отражения моральной практики. Практика здесь воспроизводится в ее идеальной, мыслительной форме. Но в таком конструировании будущей моральной практики есть много условного, субъективного. Трудность прогнозирования ее выражения через моральные суждения обусловлено современным уровнем нравственности общества. А общество находится в переходном периоде, основной бедой которого выступает рассогласованность разных его подсистем. В ситуации, когда органическое целое видится расчлененным, каждая из подсистем по необходимости начинает трактовать себя как самодостаточную. При становлении информационного общества такой подсистемой выступает технология производства информации. Но нельзя забывать об универсальной ценности нравственности. Следовательно, необходима комплексная разработка всех сторон бытия информационного общества, как общепланетарной системы, способной к такому саморазвитию, которое предоставляет человеку выступать творцом собственной нравственности. Но этот процесс направляется и регулируется социумом. Человек сводит воедино приобретенные знания, убеждения и опыт жизненной деятельности. Поэтому становление морального суждения, выявление его природы в контексте онтогенеза и моральной практики, как процесса реализации личностного морального суждения, его механизмов осуществления и выступает одной из задач образования. Решение этой задачи является необходимым и в том плане, что позволяет определять уровень моральной зрелости и индивидуальной ответственности,

ориентируясь на императивы нравственности. Не становясь на позиции прагматизма, можно утверждать, что к нравственному относится все то, что способствует созиданию добра в мире. Нравственный момент образования предписывает поступать так, чтобы результаты действий не были деструктивными по содержанию, сущности и форме. В связи с этим человек должен утверждать не только в индивидуально моральном сознании, но и в сознании окружающей социальной среды, общечеловеческие нравственные принципы, поскольку они детерминируют нравственные поступки личности, критериями которых выступают «отсутствие всякой эгоистической мотивации», как отмечал А. Шопенгауэр, а также наличие «морального цензора» – совести» убеждений. Убеждения становятся предпосылкой свободной деятельности и свободного выбора поступков лишь тогда, когда они опираются не на формально усвоенные знания частных норм, а на глубокие осознанные моральные принципы. Нравственные убеждения тем глубже, чем теснее они связаны со сложной гаммой эмоциональных переживаний, проявляющейся в единстве с нравственными чувствами. Убеждения предполагают способность правильно применять нравственные нормы в изменяющихся ситуациях, принимать самостоятельные целесообразные решения. При выборе поступка человек не может руководствоваться только готовыми решениями и навсегда усвоенными знаниями. Нравственные требования как бы не конкретизировались в частных правилах поведения, не в состоянии предусмотреть его всевозможные варианты. Если ориентация на общее, в определенных обстоятельствах, частично обеспечивается силой норм, обычаев, навыков, моральных устоев, то нравственные убеждения позволяют преодолеть противоречивые между общим и частным, повторяющимся и изменяющимся в конкретной обстановке.

Сегодня эта конкретная обстановка, как отмечалось выше, связана с переходной эпохой к информационной цивилизации. В эту эпоху возрастает значимость нравственных ценностей, поскольку для дальнейшего прогрессивного развития человечества необходимо участие уже складывающейся информационной сферы разума по выработке новых

нравственных ценностей, апеллирующих к человечеству как единому целому.

Нравственные ценности были и останутся системообразующим началом, душой образования. Основными задачами нравственного модуля образования являются: расширение информационного поля знаний о нравственных коллизиях и моделях их решения, необходимость стимулирования моральной рефлексии, развитие нравственных чувств, формирование собственного нравственного опыта, моральных норм и принципов. Все они вместе являются интеллектуальными инструментами, ценность которых зависит от способностей человека применять их в конкретных ситуациях при выборе поступка. Критерием истинности становится не объективность, а всеобщее признание этого поступка. Коммуникация, соучастие, сопричастность являются единственным способом универсализации нравственных норм, смыслообразующим критерием деятельности человека. Это отвечает интересам демократического развития общества, условиям развития внутреннего мира личности. Роль обучающего сводится к функции посредника между внутренним миром воспитанника и изменяющимися ситуациями. Чем больше будет цениться опыт, тем быстрее будет реализоваться в образовании процесс формирования моральных суждений и моральной ответственности обучаемого, осознание им общественной ценности своих поступков.

Таким образом, формирование нравственных ценностей, нравственной картины мира у личности предполагает решение задач его познавательного, социального и духовного развития.

2.2. Образование как канал трансляции нравственных ценностей социума

Система духовного производства представляет собой особую сферу не только формирования и распространения духовных продуктов, но и что принципиально важно, сферу общения, постоянного диалога людей. Институты образования, средства массовой коммуникации объединены

единой целью: производство предмета духовного освоения и включение его в диалоговый, сотворческий процесс. Духовное содержание предмета обнаруживает себя в общении, в диалоге. Можно особенно подчеркнуть тот факт, что духовная связь личности и общества есть постоянный диалог, способ актуализации нравственных ценностей, обновления их и создания новых. Духовная жизнь общества синтезирует в себе нравственные ценности, как активно функционирующие и которые взаимосвязывают, переплетают в своем содержании возвышенное и земное, истину и заблуждение, верность традиции и авангардистский поиск. Ярче всего спектр этих противоречий раскрывается в системе образования.

Несмотря на многообразие научных мнений и представлений различных наук относительно сущности и специфики образования как модуса духовной сферы бытия социума, необходимо отметить и то обстоятельство, что присуще этой сфере человеческой деятельности – им выступает неоспоримый ни одной наукой, несколько даже догматический факт, что образование всегда выступало и выступает в социуме в качестве одного из существенных, оптимальных и интенсивных каналов вхождения человека в мир культуры, которая выражает меру его развития, меру цивилизованности. Именно в процессе образования человек осваивает культурные ценности, образцы поведения и деятельности, а также устоявшиеся формы общественных отношений, обретает социокультурные нормы. Процесс образования, как усвоение человеком новых культурных научных ценностей в рамках общего его духовного развития, является по характеру и содержанию творческим, поскольку этот процесс отражает практику социализации человека и преемственности поколений. В разных социально-политических условиях образование выступает стабилизирующим фактором между новыми социальными представлениями и идеалами предшествующих поколений, способствует адаптации человека к новым жизненным условиям. Сохранение преемственности культурно-образовательной традиции и самобытности сложившихся систем ценностей способствует их интеграции в системе мировых ценностей как элементов макросоциума. Жизнь человека представляется звеном в цепи поколений, то

есть человек живет в пространстве социокультурной традиции, которая оказывает существенное влияние на формирование его характера, стиля поведения, устремлений, ценностей и интересов. В связи с этим отношения между традицией и новациями в сфере образования человека воплощают взаимосвязь между образованием и культурой народов в целом.

Если обратиться к схеме воспроизводства культуры и деятельности, предложенной еще в 60-х гг. в рамках общей теории деятельности, то в ней различаются трансляции культуры, т.е. культурных норм, и социума, т.е. реальной жизни. В историческом отрезке времени переход одного состояния социума в другое не происходит непосредственно, оно всегда идет через культуру, через особую связь, через отношение нормы и ее реализации. Если бы реализация культурных норм, транслируемых во времени, осуществлялась по готовым схемам, через готовые модели и при помощи готовых механизмов, то цивилизация давно бы себя исчерпала. Образование – один из самых действенных и эффективных каналов реализации культурных норм (но не при помощи готовых механизмов и не в виде одиночных актов отношения нормы к реальному действию в ограниченном рамках культурном контексте). Чтобы образование действительно обеспечивало полный цикл воспроизводства культуры и деятельности, оно должно включить в себя весь механизм такого воспроизводства, когда нужно обязательно вернуться в прошлое, внимательно посмотреть на настоящее, максимально точно представить будущее. Причем под возвращением в прошлое следует понимать не событийную историю, а историю того, как и с какими последствиями входили в культуру те или иные новации, сколь долго они существовали, каким образом транслировались и реализовывались на фоне меняющихся условий. Следовательно, можно полностью согласиться с С.Б.Крымским, который утверждает, что «культура это система перевода ускользающих в прошлое и будущее ценностей настоящего в бытии человека, в смысл его жизнедеятельности. Это способ построения жизни человека за счет опыта сотен минувших поколений, за счет реализованных и – что особенно важно – нереализованных возможностей исторической деятельности». [181;38]. Конечно же, образование как открытая

незаангажированная система содержит в себе богатый ряд возможностей развития своего содержания.

Но при этом необходимо учитывать, что в истории человечества имели и имеют место также другие каналы трансляции норм духовной культуры, например, искусство, литература и т.д. Любой канал, транслирующий образовательные ценности (конечно же, содержащие нравственные аспекты) по своей сути диалектичен. Он выступает как специфическая система субъектно-субъектных отношений, когда субъекту образования транслируются знания, используемые им в его деятельности. Образование как канал трансляции знаний выступает в этой системе не просто в качестве посредника, а требует, с одной стороны, от науки разработку новых теоретических конструкций относительно сущности природной и социальной действительности, а с другой – развитие средств и форм трансляции этих знаний. В этом плане выкристаллизовывается новая черта единства науки и техники, а образование как звено связи их с социумом превращается в действенный фактор ускорения социального прогресса. И все инновационные разработки, прошедшие «дистилляцию», отбор, претерпевшие изменения и преобразования, поскольку они выделяются из живой ткани индивидуального сознания, очищаются от эмоциональной моментности, принимают строгую логическую форму и становятся общественным достоянием, входят в общественный фонд благодаря системе образования.

Образование как социально-ценностный процесс, отражающий меру развития человека и общества, представляет собой специфическую систему субъектно-субъектных отношений, в которой имеют место трансляция новейших для субъекта теоретических представлений о сущности и закономерностях развития природной и социальной действительности и усвоение этих знаний познающим субъектом. Приобретение нового систематизированного знания на основе специально разработанной методологии выступает непосредственной целью образования. Конечной же его задачей является эффективное использование субъектом достигнутых

знаний в ходе практического преобразования природной и социальной действительности.

Образование, применительно к социуму – это действительно процесс «космического масштаба». Оно создает условия для поднятия сознания личности до высших атрибутов духовной экзистенции – справедливости, свободы, чести, совести, доброты, верности идеалам, толерантности. Именно здесь обнаруживается их духовность со всеми высокогуманными ее атрибутами. И если согласиться с Гегелем, что «бытие человека есть его действие», то именно по характеру современного образования необходимо судить о состоянии духовности социума.

Сфера образования – особый тип реальности, где специфически проявляются объективная детерминация и субъективные интенции, потребности и интересы, экзистенциалы и ценности, нормы и своеволие, рациональность и иррациональность, традиции и новации, стереотипы и прозрения, «просвещенное своекорыстие» и общечеловеческие идеалы, явления психики и постулаты идеологии. Это сфера взаимодополнения и противоборства, критики и взаимоотторжения, сомнений и верований, убеждений и отчаяния, четкости логики и смутности интуиции, ясных целей и архетипов, политических программ и личностных решений, философских взглядов и эзотерических поисков, нравственных императивов и морального нигилизма. В подобном ментальном хаосе образовательной реальности только и может сложиться, установиться и воспроизводиться совокупность реалий, именуемых духовной синергией. Духовная синергия образования – это информационно-коммуникационная структура жизни общества, совокупность побуждений к адекватному поведению человека в социуме. Стимулируя практические действия, образовательная ментальность социального субъекта претерпевает собственные флуктуации, бифуркации и т.п.

Особый интерес к феномену духовной синергии резко возрастает в периоды общественной нестабильности и социокультурного выбора. Именно здесь в образовании обнаруживаются такие черты современного бытия социума, социальной синергии как «сорботничество», целерациональность в

общественных процессах и событиях. По-своему это выражается в духовной синергии, своеобразным «зеркалом» которой выступает образование. Именно здесь обозначились две прямо противоположные тенденции: установка на снижение возможностей (материального характера), на получение качественного высшего образования (уж слишком различны вузы по кадрам высшей квалификации, техническому оснащению вузов, низкой оплате труда преподавателя), а с другой стороны стремление к расширению гуманизации социума.

Снижение возможности получения качественного образования и спад обретения фундаментальных основ в школе – это спонтанно нарастающий процесс, его деинтеллектуализации, декультуризации, десоциализации, нравственной деградации, усиления нигилизма. Парадокс здесь заключается в том, что к началу третьего тысячелетия с его неисчерпаемым потенциалом технического прогресса образование сталкивается с реальными перспективами своего метафизического (одностороннего) развития, что и подтверждается отношением сегодня к информатиологии и информационно-коммуникационным технологиям, трансляция содержания которых выступает в качестве необходимой установки управляющих структур образования, а это нельзя не оценить, как новый вариант технократизма.

Тем не менее, духовная синергия в образовании обнаруживает и положительную ее составляющую, позволяющую в существенной мере избежать пессимистических выводов в оценке перспектив его развития. Это линия как выше отмечалось гуманизации образования и человека, она стихийно проявлялась в общественных отношениях, образовании и интеракциях людей на протяжении всей истории и закреплялась в нормах морали, права, культуры. Известны концептуально оформленные исторические версии гуманизма – романтическая, религиозная, интеллектуальная и др. Но в структуре современной образовательной синергии не может быть признано нормальным дискретное и спонтанное обращение к идее гуманизма. Ее сознательно и целеустремленно противопоставляют сейчас технократическим идеям, в которых гуманизм играет роль не востребовавшего довеска. Становление же информационной

цивилизации требует и формирования научного знания на основе практически действенного гуманизма. Поэтому новая парадигма образования – информационно-компьютерная, информационно-преобразовательная, требует не только осмысления своего содержания как отражение развития духовной синергии будущего общества, но и использование новых средств трансляции знаний – интернета, сотовой связи, электронной почты и т.д.

Образование как жизненный феномен духовного производства требует своего анализа, раскрывающего его богатство не только как гносеологического атрибута, но и как целостного явления, обладающего своей специфической универсальностью и необходимостью трансляции своего содержания. Доказательство универсальности требует выстроить конструкции образовательного пространства в разных его аспектах. Это – онтологический аспект: исследование сущности и содержания образовательного процесса в контексте социального бытия, анализ различных элементов системы образования, их взаимодействие между собой и с окружающей средой. Гносеологический аспект: использование законов и принципы познания для теоретического, рационального, нравственного отражения системы образования в современной теории познания. Праксиологический аспект: пути преобразования и оптимизации образовательной системы, современной образовательной практики. Аксиологический аспект: определение главных ценностей системы образования, духовно-нравственные ориентиры теории и практики образовательного процесса. Мировоззренческий аспект: формирование жизненных ориентиров в процессе образования. Несомненно, что этот аспект является синтезирующим. Что же касается методологического аспекта (а образование без него немыслимо), то он двойственен по своей природе. С одной стороны, образование предполагает производство новых знаний, которые выступают интеллектуальной собственностью человечества, а с другой стороны – образовательный процесс невозможен без определенной методологии трансляции и усвоения знаний: они были присущи и восточному традиционализму и греческой «пайдее», и христианскому образованию, и универсальной образованности как идеала эпохи

Просвещения, и классическому идеалу образованности в эпоху «переоценки ценностей», и современному этапу, характеризующемуся и информатизацией образования и его гуманитаризацией. С развитием познания и образования дополнялась методология приобретения знаний и их трансляция. Сегодня она включает в себя и всеобщий метод познания - диалектику; и методы эмпирического познания (наблюдение, эксперимент, измерение, описание): и методы теоретического познания (моделирование, анализ, синтез, индукция, дедукция, историческое, логическое и др.); и формы научного познания (идея, проблема, гипотеза, теория, научное прогнозирование и др.). Но эти формы используются и как средства получения информации, прежде всего, на пути познания истины, и как формы трансляции знания. Но на каждом этапе образование, как канал трансляции информационных ценностей социума, имело свои особенности.

Для восточного традиционализма характерно было заучивание наизусть с голоса учителя определенной массы информации, фиксированной в текстах. Но заучивание текстов было лишь средством в образовании, а главной целью было воспроизводство не текста, а личности учителя – духовное рождение от него ученика. «Основу образования должно составлять изучение традиций и мудрости (по мнению Конфуция, образование должно состоять из изучения классических трудов...). Образование облагораживает личностные качества и делает человека более терпимым, позволяя избежать крайностей: приверженность гуманистическим принципам без любви к знанию означает глупость; познание без любви к учебе становится результатом крайних убеждений; вера без любви к знанию воплощается в асоциальное поведение; прямота необразованного человека становится грубостью... глухая к знаниям сила превращается в жестокость» [150; 213-214]. Отсюда следует, что культура, образование, традиции рассматривались, как развивающиеся заложенные в человеке нравственные качества, ориентирующего на прогрессивное развитие своего внутреннего мира в нужном обществу направлении. Но в целом же особенность трансляции знаний, развития образования заключалась не столько в передаче информации, объем которой экспонциально увеличивался с каждым

новым поколением, сколько в воспроизводстве духовного опыта учителя, его личностных нравственных качеств.

Новое содержание процесс образования, как канал трансляции культурно-нравственных ценностей, приобретает в греческой «пайдейе», поскольку образование находится в единстве с воспитанием. Впервые вместо родовой элитарности была выдвинута идея элитарности образования и знания (софисты Горгий, Протагор, Фразимах, Критий и др.). В этот период образование предлагает обществу высшие духовные ценности. Академия Платона формулирует идеал образованности, представляет образовательные программы, включающие комплекс учебных предметов. Программа Платона включала широкую трансляцию естественнонаучного знания и состояла из трех блоков: государственная практика, научное знание и мудрость (диалектика). Обретение мудрости было связано с воспитанием способности созерцать подлинное бытие, истину, благо. В этот период возникает в образовании риторика, как главный канал трансляции знаний. По своему содержанию она, с одной стороны, учила поиску истины, а с другой, имела метафизический характер, поскольку круг изучаемых предметов не расширялся, а только углублялся на основе повторения курса. Именно становление риторики способствовало укреплению единства нравственных начал в образовании и воспитании, внедрение в эти процессы рациональности и гражданственности личности, примата общественного начала, поскольку основой выступала полисная идеология.

В рамках средневековой культуры христианское образование не сводилось к овладению определенной суммой знаний. Если сочинения античных авторов были наполнены многознанием (цитатами классиков, историческими фактами и т.д.) ибо достижение его рассматривалось как одна из целей образования, то с точки зрения христианских авторов, многознание – это суетное любопытство, нередко увлекающее на неверный путь, отвлекающего от вдумчивого диалога с Богом. Если античная образовательная модель была направлена на достижение новых результатов в поисках истины, то средневековое образование – на прояснение и

истолкование уже явленной и открытой людям истины, ее познание через веру.

Транслируя христианские истины в сознание индивида и социума, образование этого периода стремилось достичь величайшей задачи – посредством воспитания рассудка и воли привести человека к истинной вере, постижению и почитанию Бога, служению ему. В рамках средневековой образовательной модели удавалось соединить, казалось бы несоединимое, рациональное и мистическое, веру и разум. В современном христианском образовании эти две модели, оставляя основу своего содержания, сохраняются, но дополняются новыми формами его трансляции.

Что же касается нового этапа развития образования, то он связан со становлением капитализма, бурным развитием естественнонаучного и гуманитарного знания. Социальный прогресс связывался с ростом образованности и воспитанности. В трудах Ф. Вольтера, Д. Дидро, К.А. Гельвеция, Ж.-Ж. Руссо и других мыслителей были обоснованы новые нравственные идеалы. Эти мыслители убеждены, что изменение нравов, наук, искусств обусловлено развитием культуры, а она в свою очередь определяется прогрессом разума. Обращение к человеку определило его естественные права: право на свободу, образование, природное равенство людей, что означало признание равных способностей к образованию.

В эту эпоху, решая задачу гармонизации природного и социального в процессе формирования личности, Ж.-Ж. Руссо разработал универсальную образовательно-воспитательную программу. Она предусматривала естественное физическое воспитание, создающее фундамент для формирования личности, трудовое воспитание. Владение ремеслом воспринималось как позволяющее в будущем обеспечить свободу и независимость, нравственное и интеллектуальное воспитание, имеющие ярко выраженный практический характер и обеспечивающие процесс социализации.

Следовательно, можно констатировать факт связи образования и общественной практики. Трансляция знаний посредством образовательной системы выводит на практику социума, способствует развитию социального

прогресса. В последующем развитии образования эта его черта прогрессирует в развитии своего содержания.

Особую значимость приобретает образование в XX – начале XXI века. Кардинальные изменения, происходящие в общественной жизни потребовали разработки методов трансляции быстро развивающегося знания. Современное образование как целостная открытая система не является заангажированной догматической структурой, развитие элементов которой носит predetermined характер. Эта система, как никакая другая, раскрывает свой диалектический характер в самодвижении, саморазвитии своего содержания, взаимосвязи всех компонентов его составляющих. Именно сегодня в системе образования, выражаясь мыслью Ф.Ларошфуко, «деяние и замысел должны соответствовать друг другу, не то заложенные в них возможности так и останутся неосуществленными» [85; 30].

Современный этап формирования и развития инноваций в образовании связан с переходом человечества к качественно новому этапу своего бытия – информационной цивилизации. Квинтэссенцией этого процесса является преодоление обществом пороков и противоречий индустриальной цивилизации и придание научно-техническому и технологическому развитию общества, а вместе с ним и образовательному комплексу, действительно гуманистического характера. Содержанием нового этапа трансформационных общественных процессов выступают новая методология поиска, накопления, обработки, передачи, хранения, преобразования и практического использования непрерывно нарастающего потока информации, которая становится единственным видом ресурсов, не растрчиваемых человечеством, наоборот, накапливающим. В цивилизационной динамике возникают новые информационные ценности, в частности новая информационная инфраструктура в образовании. Ее базой выступают информационно-коммуникационные технологии, выступающие одновременно и как трансформация современной парадигмы образования, и как средство трансляции новых идей в образовании. В связи с их детерминирующей ролью в общественных преобразованиях XXI века, В. Литвин в приветствии Международному Конгрессу «Информационное

общество – стратегия развития в XXI веке», отмечал, что «построение информационного общества является сегодня стратегической целью для многих стран. В интенсивном внедрении современных информационно-коммуникационных технологий они видят действенный инструмент ускорения экономического развития, улучшение условий жизни людей, преодоления информационного неравенства.

Украина сделала свой выбор, взяв курс на интеграцию в мировое информационное сообщество. Этот выбор мы подтверждаем поддержкой международных усилий соответствующей информационной политикой, продвижением информационно-коммуникационных технологий в государственное управление, образование, культуру, охрану здоровья, деловую сферу, усовершенствованием законодательства и другими способами» [86; 21].

Эти технологии в сфере развития современного научного знания и образования выступают базой создания единой информационной среды, обеспечивающей доступ каждого индивида к информационным ресурсам цивилизации. Фактически информационно-коммуникационные технологии выступают в качестве основы всеобъемлющей системы преобразования науки, и новых форм трансляции знаний образования информационного общества. Действительно, успех в развитии образования, нового общества возможен на базе принципиально нового подхода – конвергенции системы научного знания. Конвергенция, наряду с информатизацией, рассматривается сегодня ЮНЕСКО как основа, платформа формирования нового мировоззренческого пространства специалиста. Если ранее в образовании конвергенция носила условный характер, то сейчас этот процесс основывается на информационно-коммуникационных технологиях. Новое в конвергенции образования должно внедряться с учетом операционально-методологических возможностей общественных и технических дисциплин, в категориях которых отражаются наиболее существенные основания социокультурной и технической реальностей.

Конвергенция образования на основе информационно-коммуникационных технологий требует концептуального осмысления ее инфраструктуры и содержательных акцентов, формулирование ее стратегических задач в языке научной интерпретации смысла и целей образовательного процесса.

В качестве стратегических задач конвергенции научного знания и образования на основе информационно-коммуникационных технологий можно выделить следующее.

Во-первых, формирование в процессе образования, новой методологической культуры специалиста, которая находит свое выражение в системе использования им научно-технических средств познания и на этой основе является существенной составляющей его интеллектуальной культуры. Новое содержание образования, базирующееся на информационных технологиях, должно быть ориентировано, прежде всего, на личностное развитие специалиста. Оно не должно выступать в качестве защиты и усиления технократизма в мировоззренческом пространстве этого направления, быть узконаправленным и прагматичным.

С внедрением инфокоммуникационных технологий в образовательный процесс возникает новая культура образования – информационная, которая прежде всего, предусматривает умение работы с информацией, ее рациональным использованием. Новая культура общения открывает новые формы трансляции знаний, а на этой основе – новые формы личностных и профессиональных связей с помощью электронной почты, www, видео конференций, т.е. без личного присутствия, но в режиме диалога. Новая культура образования в большей степени детерминирует роль мышления специалиста, его мировоззрение, систему нравственных ценностей.

Во-вторых, развивается новая форма трансляции знаний в образовании – «телеучеба», составляющая стержень дистанционного обучения. Решение этой проблемы невозможно без широкого использования Интернета, реальное бытие и развитие которого связано с развитием

инфокоммуникационных технологий, на которых базируются компьютерные сети. Интернет – это не только новый канал трансляции знаний и совершенствование системы образования, он предоставляет новейшую информацию о развитии отраслей научного знания, расширяет междисциплинарные связи, раскрывает общее и особенное в их содержании.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в систему образования позволяет с иных позиций объяснить информатизацию последнего. Информатизация образования как познавательный процесс определяется осознанным построением информационной картины мира в его единстве и взаимодействии и состоит в создании всеобъемлющей информатизационной инфраструктуры.

Конечно же, задачей информационно-коммуникационных технологий выступает обоснование сущности и методологии процесса информатизации не только образования, но и социума в целом, раскрытие социотехнических аспектов и возможностей этого процесса. С этой точки зрения «информатизация – это ... процесс обеспечения человечества многообразием информационных ресурсов, неисчерпаемыми источниками которых является «информационная сфера Вселенной», – утверждает И.И. Юзвешин [200; 148]. Для решения поставленной задачи, необходимо прежде всего создание единого информационного пространства, обеспечивающего доступ каждого индивида к информационным ресурсам цивилизации.

Успешное функционирование образования невозможно вне информатизации его субъекта образования. Реализатором этого процесса выступает обучающий субъект. Информатизация выступает одной из детерминирующих доминант развития образования новой цивилизации. Фактически информатизация в образовании выступает ее стратегической целью. Информатизация должна удовлетворять информатизационную потребность обучаемой личности. Наличие информационных потребностей является основой образовательного процесса. Поэтому информатизация в образовании по своей сути носит доминантный характер.

Информатизация образования способствует проникновению в ее структуру информационных технологий. Как социальное явление – «информатизация» охватывает повседневные и перспективные проблемы образования, его экономические, организационные и др. аспекты. Она способствует рациональному управлению всеми звеньями не только образования, но и всех сфер деятельности общества, содействует развитию наукоемких производств и технологий, обогащению духовной жизни и дальнейшего прогресса общества.

Исследование информатизации как социального процесса в работах Д.И.Широканова, М.К.Бусловой, А.А.Лазаревича и других, дает возможность утверждать, что в этом процессе можно выделить ряд уровней, взаимосвязанных между собой. Это и процесс информатизации на глобальном уровне; на уровне государства; промышленности и производства; общества и личности; информационной безопасности и других уровнях. Но в единстве они представляют целостную органическую систему, элементы которой не могут функционировать отдельно, поскольку они зависят друг от друга, а также от тех масштабных преобразований, которые совершаются в обществе как едином, целостном, развивающемся организме. И в этом плане, несомненно, процесс информатизации предполагает в первую очередь повышение производительности труда и на его основе - рост экономического развития страны. Для этой цели необходимо увеличить темпы развития и внедрение в народное хозяйство таких катализаторов как компьютерная техника, лазерная техника, средства массовой информации и спутниковой связи, которые свидетельствуют о вступлении человечества в век сплошной информатизации. Использование этих средств позволяет каждому человеку слышать, видеть, знать, сопереживать все, что происходит в социальном мире.

Информатизация как процесс обогащения общественного и индивидуального сознания должна базироваться на фундаментальных принципах. К ним относятся: доступность любого индивида к новейшей

информации; демократизация; гуманизация; диверсификация и др. (она должна не только отражать социальное бытие, но и должна более ускоренно опережать его). Несомненно, что интеграция телекоммуникационных и информационных структур ускорит реализацию образовательных услуг. Освоение передачи аудио- и видеоинформации на расстояние еще больше расширит спектр услуг в рамках телекоммуникаций. Все это приведет к ускорению развития общества, созиданию условий для обеспечения входа Украины в глобальную информационную систему, открытого информационного обмена с другими странами.

В социальном аспекте инфокоммуникационные технологии ведут к построению информационной цивилизации, в которой информация превращается в особую реальность, усиливающая и ускоряющая все социальные процессы.

В образовательном процессе развитие этих технологий позволяет не только практически ускорить процесс обогащения технического образования идеями гуманизации и гуманитаризации, но и перейти в этом процессе к новой модели образования – информационно-кибернетической. Она отличается тем, что обогащает образование новыми процессуальными изменениями в области обработки и передачи информации, алгоритмичностью, программированностью, управлением обучения, дополнением традиционных педагогических способов – компьютерным, телекоммуникационным. Именно эти требования и заложены в программе Болонской концепции образования, которая сегодня внедряется на Украине, как перспективная, отвечающая образовательному идеалу XXI века.

Подводя итоги исследованию образования как канала трансляции духовно-нравственных ценностей социума можно утверждать, что общим для всех этапов развития образования выступает объективная закономерность познания человеком природной и социальной действительности и передача этих знаний последующим поколениям. Особенным выступает: во-первых содержание знаний человека об этих

реалиях, а следовательно, уровень «нагруженности» образования; во-вторых, постоянное развитие субъектом обучения методов и форм трансляции знаний обучаемому; в-третьих, заинтересованность общества в «образованном» человеке.

2.3. О механизмах обоснования рационализации нормативного содержания образования.

Образование, как один из интеллектуальных вариантов культурной и познавательной деятельности людей, основанный, прежде всего, на системе рациональности, требует не только экспликации своего содержания как категории социальной философии, но и обоснования механизмов его нормативного содержания. В нем более всего четко отражается диалектическая связь изоморфного и гомоморфного отражения. Первое связано с системой естественных и технических наук, а второе – с циклом социально-гуманитарных наук, в целом же – со становлением нового уровня в познании – теоретического. Это потребовало создания и разработки специальной методологии, благодаря которой стало возможным выделить закономерности не только в развитии знаний, но и в способах их трансляции (что было рассмотрено выше), объяснить их необходимый характер. Но поскольку образование представляет собой мышления, то встает вопрос о специфике рациональности в этом акте.

Анализ данной проблемы в педагогике не раскрывает глубоко амбивалентную структуру рациональности образования. В педагогике исследуется прежде всего методология трансляции знаний, а также необходимость использования результатов приобретенных знаний как непосредственного критерия когнитивной эффективности их предписаний. Оба фактора особенно ощутимы в условиях интенсивного развития предметного знания, реконструкции его наиболее крупных блоков, эволюции содержания, смены идеалов и критериев его научности. Смысл первого из

них достаточно очевиден, поскольку разработка методов передачи информации есть необходимый процесс. Ведь образование – это важнейший канал трансляции культурного опыта и вследствие этого всегда представляет теоретический интерес. В то же время, с философско-методологических позиций даже само существование второго, если не вполне оправдано, то, по меньшей мере вызывает сомнение.

Для объяснения амбивалентности структуры образования необходим анализ рациональности в структуре этого модуса духовного производства. Это связано с необходимостью придания содержанию образования строго рационального характера. В целом рационализм рассматривается как система взглядов, опирающаяся на признание главенствующей роли разума в познании. Это уже предопределяет тот факт, что образование и рациональность являются тесно взаимосвязанными процессами. Рациональность есть тот фундамент, на котором формируется и развивается образование. В образовании рациональность – это логика передачи и приобретение знаний, это их систематизация, обобщение и формализация. Это определенный уровень представлений субъекта образования об окружающем природном и социальном мире, о том, как необходимо действовать в достижении поставленной цели (методологический аспект образования).

Рациональность как принцип рассматривается нами в следующих направлениях ее функционирования: в характеристике мыслительной деятельности, использующей осознанные формы и методы в продвижении приобретения знаний через систему образования; в характеристике человеческой духовно-практической и образовательной деятельности. Принцип рациональности выступает не только как основа процессов познания, но и как форма осознания образования в структуре бытия духовной культуры, как средство, раскрывающее различные типы технологий в образовательном акте.

На наш взгляд, основными характеристиками рациональности выступают следующие:

- способность мышления к выражению посредством общения, (экспрессивная функция языка, как средство вербального выражения мысли), а образовательный акт без такой деятельности невозможен;
- в культуре рациональности семантика слов обладает способностью своего измерения. В рациональной культуре слово надситуационно, в мифе – ситуационно;
- рациональность предполагает культуру экспликаций и дефиниции, что важно в образовании;
- рациональность – это работа с некоторым устойчивым, неизменным содержанием, работа с истиной, что крайне важно при передаче знаний обучаемому.

Обобщая эти моменты, можно утверждать, что для рациональности присущи такие черты, которые отражают ее четырех уровневую структуру.

Это: во-первых, целеполагание; во-вторых, полный набор методов для достижения цели (одобренных научным сообществом как наиболее эффективных); в-третьих, порядок действий в достижении цели (алгоритм); в-четвертых, наличие уровня интеллектуального развития, позволяющего вести речь о рациональности, где она должна присутствовать ,(хотя бы опосредованно).

Эта структура является универсальной и присуща любой форме рациональности или ее виду. Отличие между конкретными проявлениями рациональности обуславливаются наполнениями выделенных нами уровней и прежде всего методического уровня и уровня целеполагания.

Если методический уровень находит свое обоснование в первом разделе нашей работы, то на уровне целеполагания есть смысл остановиться подробнее.

Целеполагание в структуре рациональности выступает как процесс обоснования объективности и содержательности ее. Оно представляет собой

социально-ценностную процедуру, связанную с необходимостью прогнозирования развития явления на основе рационального анализа и оценки его состояния. А в образовании – целеполагание отражает взаимосвязь интересов субъекта и социума. Оно связано здесь с переходом в исследовании его инфраструктуры от неявного целеполагания к явному.

Явное целеполагание, содержит в себе элементы рациональности, логичности, осознанности. Оно выступает ядром целенаправленной деятельности субъекта, под которой М. Вебер, например, понимал деятельность, направленную на достижение четко осознанной цели самим действующим индивидом и использование им адекватных способов для ее достижения. В противоположность этому неосознанные, не эксплицированные моменты в процессе формирования и реализации цели образуют сферу неявного целеполагания.

Гносеологический анализ диалектики явного и неявного целеполагания, в структуре эвристики с позиций конструктивной критики, которая выступает как «форма движения знания, момент раскрытия познания, элемент познания, слагаемое познание... как момент диалектического отрицания, как форма преодоления ограниченности в познавательном процессе» [116; 14-15], дает основания для утверждения, что они не существуют в «чистом» виде. В каждом акте, моменте явного целеполагания содержится в качестве неотъемлемого элемента, компонента и момент неявного целеполагания. Последнее, способствует формированию, выкристаллизовыванию сущности явного целеполагания и в этом плане неявное целеполагание предшествует явному. В диалектике их взаимосвязей раскрывается переход от чувственно-рационального среза к рационально-оптимистическому, составляющему ядро эвристического познания.

Несомненно, рациональность дает возможность утверждать о многообразии ее видов, но нас в данном случае, интересует научная рациональность с ее критериями логичности, дискурсивности, системности и т.д. Именно такая строгая рациональность, последовательная в своем

выражении и должна быть придана образованию для обоснования механизмов рационализации нормативного содержания этого модуса духовного производства. Данный процесс необходим сегодня в связи с растущим валом информации во всех сферах человеческой деятельности.

Экспонциальный рост объема знаний и связанные с этим трудности его освоения породили к жизни так называемую идею «сатурации», сущность которой сводится к признанию возможности быстрого перенасыщения человечества научной информацией. Но когда были предложены первые попытки решения данной идеи (60-70-е годы XX века) посредством применения ЭВМ, в качестве своеобразных усилителей естественных емкостей памяти человека, поиска путей более рационального использования резервов человеческого мозга, тогда еще не была наукой осознана необходимость перехода общества к своей высшей стадии бытия – информационной. Стратегический курс на построение этого общества является целью для многих стран, которые «в интенсивном внедрении современных информационно-коммуникативных технологий видят действенный инструмент ускорения экономического развития, улучшения условий жизни людей – преодоления информационного неравенства и катастрофического разрыва между богатыми и бедными» [86; 21].

Конечно же, информатизация социальных процессов общества поставила более остро проблему рационализации его содержания. Несомненно, детерминирующим аспектом образования выступает рациональность, которая придает решающее значение мышлению (рассудку и разуму), а не чувственности, эмоциям, вере. Понятие рациональности хотя и относится прежде всего к разуму, но в современной философии и методологии оно имеет весьма широкий смысловой спектр. Это понятие может относиться как к объекту, так и к знанию о нем, либо к деятельности по получению этого знания. В качестве объекта можно рассматривать как естественный, так и искусственный объект из «второй природы» (К. Маркс), характеризуя соответствующим образом его строение и организацию.

Рассматривая более пристально деятельностный аспект, можно заключить, что понятие рациональности в большей степени относится все же к рефлексивной способности сознания, но может относиться также и к сфере ценностей (Г. Риккерт, М. Вебер, П. Сорокин и др.), отображая аксиологическую сторону человеческой деятельности. Понятие рациональности выражает также разумность, приемлемость чего-либо (например, метода или формы познания) по определенным параметрам, например, вследствие согласованности языка системы и его интерпретаций, смысла, что характерно для гносеологической ситуации в образовательном акте.

Исследование проблемы рациональности в философии раскрывает ее содержание как совокупности норм, методов и идеалов, характеризующих познание в целом. В связи с этим необходимо отметить интенсивную разработку различных моделей научной рациональности – индуктивистскую, дедуктивистскую, эволюционную, реалистическую и другие. Типологизация знания может осуществляться по различным критериям: и в генетическом плане и в содержательном. В этой связи выделяют знания рациональные и эмоциональные, феноменалистские (качественные концепции) и эссенциалистские (вооруженные в основном количественными средствами анализа), эмпирические и теоретические, фундаментальные и прикладные, философские и частнонаучные, естественнонаучные и гуманитарные, научные и вне научные и др.

Проблема рациональности научно-познавательной деятельности возникает прежде всего в связи с трудностями оправдания и принятия строящихся теоретических систем, и, в особенности, в связи с повышающейся степенью их абстрактности, все большим абстрагированием мысли от чувственно-воспринимаемой реальности. Проблематику рациональности порождают также и нетрадиционные гносеологические ситуации в процессе освоения новых слоев реальности (хаос, вакуум, виртуальные миры и т.д.).

Рациональность как ступень познания субъектом окружающей реальности, многообразна по своим формам, одной из которых является научная рациональность, выступающая основой образования. «Для нее, в отличие от других форм, характерно «понятийное творчество», работа с идеализированными объектами, акцентирование внимания на собственно познавательной, когнитивной стороне постижения мира, – отмечает В.П. Кохановский, – а не на эмоциях, страстях и т.п.» [76; 10].

Рассматривая науку, В.С. Степин исследует ее как «сложную систему, которая исторически развивается и саморазвивается, переходя от одного типа саморегуляции к другому, не утрачивая при этом целостности и увеличивая разнообразие относительно автономных подсистем» [140; 8]. Обращает внимание и то, что тип научной рациональности определяется способами, которые составляют так называемые основы науки и которые исторически изменяются. К ведущим основам науки, которые и определяют тип рациональности, определяют исследовательские стратегии ученых, относятся: идеалы и нормы исследования, научная картина мира и философские основы науки. В.С. Степин подчеркивает, что наука имеет общие неизменные черты, которые насквозь пронизывают все этапы ее развития и отделяют науку от других способов познавательной действительности, а также имеют особенные черты, которые характерны лишь для конкретного исторического периода или для конкретной дисциплины. Историческая смена исследовательских стратегий получила название научных революций. Научные революции в зависимости от степени общности могут носить частичный или глобальный характер. «В развитии науки можно выделить такие периоды, когда изменяются все компоненты ее основ. Смена научных картин мира сопровождается коренной сменой нормативных структур исследования, а также сменой философских основ науки. Эти периоды, по крайней мере, необходимо рассматривать как глобальные революции, которые могут приводить к смене типов научной рациональности» [140; 177].

Первым проявлением нового понимания рациональности, возможно, необходимо считать концепции ноосферы Тейяра де Шардена и В.И. Вернадского. Но, как отмечает С.Б. Крымский, «ноосфера есть сфера разума не в обычном, абстрактно-логическом смысле, а в специфическом отношении. В ноосферном рассмотрении разум – это не хозяин бытия, а его репрезентант, необходимая упорядоченная в своей функции сила, которая действует не сама по себе, а в контексте общих космопланетарных закономерностей существующего [77; 170]. Оказывается не все действительно разумно, особенно, если оно искусственное, как бы созданное разумом человека. Но и сам разум человека по крайней мере, как часто говорят *soft ware*, наполняется социально, есть продукт социализации и образования.

Рациональность приобретает новые нюансы, она становится прагматичной, но в очень специфическом смысле. Рациональным считается то, что способствует созданию условий для выживания человечества, то, что способствует коэволюции человека и природы, определенно «дозволенных» границ человеческой деятельности. Но основное отличие, на которое обращает внимание Н.Н. Моисеев, заключается прежде всего в «понимании принципиального отсутствия высшего «Абсолютного Наблюдателя», которому постепенно удастся достичь «Абсолютную истину», а также и саму «Абсолютную Истину» [97; 53]. Это означает, что человек может наблюдать и изучать лишь то и до той степени, что позволяет человеческое сознание, развитие которого стало возможным благодаря развитию Вселенной. Человек использует лишь локальные, неполные знания и должен жить не имея исчерпывающих ответов. «Точнее, иметь ответ, который бы позволял жить. Это и жаждет сделать современный рационализм» [97; 61].

Новая рациональность, считает Б.С. Крымский – это утверждение духовности, приобщение к высшим смыслам человеческого мира, она включает различные виды и типы освоения мира и научный, и художественный и практический. Таким образом, рациональность позволяет

осуществлять оценку истинности и погрешности, добра и зла, правды и лжи. «Обобщенная рациональность сегодня может быть объяснена как такая, которая ориентируется на мерки разума, способности к мотивационному выбору (решений, возможностей, действий, альтернатив) соответственно обоснованных порогов (мировоззренческих) или нормативных (качественных) ограничений, которые могут быть сформулированы в виде полной системы принципов рациональности» [77; 98]. С.Б. Крымский выделяет следующие принципы рациональности: принцип мироопределения, упорядоченных последовательностей, достаточного основания, рельефности бинарных оппозиций, принцип аналитичности, принцип нормальности, принцип сократовской иронии, принцип ясности, принцип интеллектуальной размерности бытия, принцип решительности, интеллектуальной пригодности и этической ценности истины» [77; 98-106].

Анализ рациональности показывает, что наука и образование выступают важнейшими формами и главными «носителями» рациональности. В образовательном акте рациональность означает: что знания, полученные в процессе образования, познавательной деятельности субъекта, приобретают объективный, всеобщий и необходимый характер. В соответствии с доминирующей трактовкой, рациональность образования связывается с его соответствием цели познавательной деятельности и, конкретно, исследуемой проблемой.

Такое понимание рациональности образования, в соответствии с которым к рациональному правомерно относить всякое структурно-упорядоченное духовное явление и функционально-организованную систему действий, лежит в основе научной ее трактовки, поскольку структурный и функциональный анализ различных форм общественного сознания более или менее достаточен при сравнительном исследовании отношений таких синхронных образований, которые покоятся на одном основании, т.е. мировоззренческом и методологическом базисе.

С этой точки зрения рациональность немислима вне связи ее форм с объективно истинным предметным знанием, относящимся к объектам, вовлеченным в сферу рационального сознания или действия. С учетом содержания этого знания рациональность образования предстает как свойство человеческого сознания и деятельности, выражающее их обоснованность объективными законами с которыми необходимо считаться на каждом из этапов (целеполагание, выбор средств и методов, направленная целесообразная деятельность, оценка и использование результата) процессов его осмысления и преобразования, претендующих на статус рациональности.

Данный аспект рационального находится в центре внимания, когда исследование сущности образования как социокультурного феномена связано с анализом различных форм и способов приобретения и закрепления знаний субъекта относительно предметного мира (имеется ввиду, что этим предметным миром выступают процессы природной и социальной действительности, что позволило обосновать в качестве смыслообразующего критерия классификации наук предмет и методологию их исследования). Для нас же первостепенное значение имеют вопросы о том, связана ли целенаправленность действий, регламентируемых заключенным в структуре образования нормативным знанием, с предметным знанием, относящимся к объекту воздействия, а если связана, то каким образом?

Отмеченные вопросы не оправдываются исключительно существующими философскими разногласиями по поводу общего понимания природы рационального, поскольку в практике научного исследования положительный ответ на первый вопрос далеко не очевиден как и конкретные механизмы рационального обоснования инфраструктуры образования и ее методологической базы. Последняя ориентирована на познавательное освоение объектов определенной системы организации, к которым субъект образования относит всякий новый объект, вовлеченный в сферу познания под воздействием внутренней логики образовательного акта.

Взаимодействие субъекта образовательного процесса с объектами, вовлеченными в сферу познания, с позиций рационализации нормативного содержания образования требует обоснования методологии этого процесса как механизма, раскрывающего построение (генезис) и реконструкцию (трансформацию) предметно-концептуального содержания образования. Функциональное назначение этого механизма, или его гносеологический смысл – обеспечить построение концептуального содержания разрабатываемой методологии. В своей основной роли этот механизм выступает в качестве связующего звена между предметным и нормативным знанием, общим элементом «объектного языка» и «языка методологии образования», обеспечивая генезис или обоснование правил, предписаний и регламентаций, составляющих операционально-нормативное содержание этой методологии. Последняя, независимо от того, выработана ли она в процесс рефлексивно осмысленного поиска или является результатом интуитивных догадок и практических находок, будучи наделена связями с предметно-концептуальным содержанием образования, приобретает новое качество – объектную рациональность. В установлении этих связей обеспечивающих рационализацию нормативного содержания образовательного акта в объектном плане, состоит функциональное назначение или, что в данном случае одно и то же, гносеологическая сущность процедуры ее концептуального обоснования.

Несомненно, генетический и функциональный механизмы обоснования методологии образования составляют основное содержание исследований в структурной организации последней, но вместе с тем, необходимо учитывать, что к ее основаниям (имеются ввиду методологии) правомерно относить и все то, что непосредственно формирует концептуальное содержание этого социокультурного феномена. Такой подход дает возможность учесть всю совокупность предметных представлений, нормативного знания, личностных установок, оценок и мотивов, так или иначе воздействующих на процесс формирования предметно-

концептуального содержания не только методологии образования, но и всех других составляющих этого процесса. Иными словами данный подход дает возможность упорядоченно анализировать любое содержание творческого потенциала субъекта образовательного процесса.

Представления о творческом потенциале этого субъекта связаны с учетом его градации и сложившейся структуры предметного и нормативного (в данном случае методологического) знания. Учет градаций субъекта образования позволяет охватить в едином представлении механизмы о его творческом потенциале индивидуальные (личностные) и над индивидуальные (социально значимые) компоненты. Но здесь сразу же возникает вопрос о критериях такой градации. В философской литературе существует общепринятая точка зрения относительно ее крайних элементов во всех социальных процессах. Это индивид и человечество. Однако представление о том, чем может быть заполнен образуемый ими диапазон, в частности в сфере образования, не является четко очевидным и объясненным. Можно, конечно, критерии дальнейшей градации субъекта творческого познания искать в таких социальных формах организации людей, как исследовательский коллектив, социальная группа людей занятых в сфере образования, но все же более адекватными на наш взгляд являются гносеологические критерии, учитывающие наличие или отсутствие у предполагаемого субъекта образовательного акта специфических форм предметного и нормативного знания. При таком подходе на первый план выходят результаты образовательного процесса и гносеологические установки, которые выступают методологией его деятельности.

С принятием гносеологических критериев градации субъекта образовательного процесса отпадает необходимость в детальном анализе вопросов о количестве и социосубстратной специфике элементов этой градации. Они остаются дискуссионными в течение длительного времени преимущественно из-за схоластичности их постановки и причин социально-экономического, административно-правового и идеологического плана.

Акценты переносятся на исследование существующих форм предметного и нормативного знания и социально- и личностно-обусловленных механизмов его генерации. Их общая совокупность составляет действительное содержание творческого потенциала субъекта, исследующего процесс рационализации образовательного акта. Это выражается и в многообразии предлагаемых парадигм образования и в постоянном развитии форм и методов передачи и усвоения знаний, и в росте методологической культуры субъекта – транслятора знаний.

Более широкое и детальное представление о содержании творческого потенциала субъекта в этом процессе предполагает выделение его чувственных и рациональных механизмов – ресурсов. В совокупности чувственных механизмов главными носителями и генерирующими элементами творческого потенциала субъекта являются первичные и вторичные образы – представления о содержании изучаемой предметной действительности, а также соответствующие психологические механизмы их образования и развития. В совокупности рациональных механизмов раскрывается интенционально целевой аспект творческого потенциала субъекта. Здесь можно выделить: во-первых, добытые наукой в ходе ее движения и развития конкретно-научные и общенаучные формы, средства и методы передачи знаний в системе субъектно-субъектных отношений. Во-вторых, необходимо выделить формирующуюся систему предпосылочного знания в развитии образования как социокультурного феномена. Сюда относятся философские идеи, принципы и категории, с позиций которых объясняется сущность и необходимость образования как модуса социального бытия общества, а также логические формы, правила, законы и стиль мышления в целом, естественные и искусственные языки науки. В-третьих, систему мировоззренческих представлений о наиболее общих законах природы, человеческого общества и мышления, включающую совокупность онтологических познавательных, социально-политических, нравственных, эстетических принципов, идеалов и убеждений. Все это дает возможность

разделить по способу существования творческие механизмы – ресурсы субъекта на личностные и над личностные. Несомненно, что рациональные творческие ресурсы субъекта образования раскрывают не только процесс передачи и усвоения знания, богатство его содержания, но и эвристическую структуру как самого знания, так и способов его приобретения.

Творческое использование философских принципов в процессе разрешения проблемных ситуаций, возникающих в структуре научного познания, имеет особенно важное значение, поскольку позволяет ввести социокультурные идеалы описания объектов в систему формирующихся теоретических знаний. Это становится возможным благодаря тому, что категориальные структуры философии являются формами общения, кумуляции всего предшествующего опыта истории познания и деятельности выступают в функции базисных концептов, задающих наиболее общие схемы видения мира и раскрывающих методологию его познания. Следовательно, эвристика, в анализе структуры научного познания, понимается как опережающее, основанное на рациональности, усмотрение объективности и истинности знания.

Анализ эвристических элементов в знании с позиций философской критики, как гносеологической реалии, «особой формы познавательного процесса и формы отношения субъекта к объекту, как проверки познавательных возможностей субъекта» [116; 11], позволяет не только утверждать, что их содержание стало самостоятельным предметом методологической рефлексии, но и что в практически каждом конкретно-научном и логико-методологическом исследовании явно или неявно постулировалось его существование и прямо или косвенно указывались общие и специфические особенности. Что касается относительно эксплицитного описания гносеологической сущности и составных элементов эвристической структуры научного знания, то можно согласиться с авторами работы «Логический анализ форм научного поиска», где эта структура определяется как «структура знания, имеющая, помимо определенного

позитивного содержания, проблемный компонент, охватывающий область неизвестного» [128; 108].

Ее гносеологическая сущность состоит в отражении наиболее общего механизма реализации временного аспекта научного знания - динамического, процессуального. Этот механизм действует благодаря непрерывной связи позитивного (ассерторического) и проблемного компонентов структуры, в процессе которой каждый из этих компонентов выполняет определенные функции. Ассерторический компонент в структуре научного знания функционирует не просто как данное содержание, а как исходное состояние. Это своеобразная система предпосылок, порождающих проблемную композицию. Следовательно, данный компонент в этой диалектической связке является детерминирующим, генерирующим проблемы и вопросы. Проблемный же компонент выступает по отношению к ассерторическому в качестве нереализованных возможностей его развития, углубления, дополнения, расширения.

Функциональные особенности ассерторического и проблемного компонентов эвристической структуры научного знания определяют контуры общих логических закономерностей, в соответствии с которыми осуществляется его развитие. Развитие знания представляет собой закономерную смену состояний во времени и логически предшествующих друг другу. Эта смена состояний определяется спецификой проблемного компонента его эвристической структуры, а конкретнее, логической структурой познавательных проблем и задач, решение которых обеспечивает приращение знания и переход его в новое состояние. Но встает вопрос о том, каков же конкретный механизм этой зависимости? Почему и каким образом новое состояние знаний воспроизводит в качестве достоверных лишь определенную часть вероятностных связей, отражаемых логической структурой проблем, выдвигаемых в рамках его предшествующего состояния? Почему со временем некоторые из этих проблем обнаруживают свой преходящий характер и выпадают из общего потока развития научного

знания, другим же с той или иной степенью выражения входят в структуру теоретического мышления в качестве его неотъемлемого компонента и имеют важное теоретическое или прикладное значение?

Ответы на поставленные вопросы связаны со следующими моментами.

Во-первых, с процессами интериоризации и экстериоризации научного знания. Известно, что любой акт познания индивида обусловлен взаимодействием между ним и другими членами общества, что реализуется во взаимном обмене информацией с помощью языка. Но для познания индивиду необходимы определенные предпосылки. Прежде всего, предпосылки материальные, которые порождают саму возможность и одновременно необходимость познания. Но вместе с тем необходимы и духовные предпосылки, которые заключаются в том, что еще до начала любого акта познания человек уже имеет в своем распоряжении определенный запас знаний, которые имеют отношение к раскрытию вопроса, проблемы. Каждый, кто сталкивался в ходе познания с любой проблемой, никогда не начинал с нуля. Более того, сама постановка проблемы уже обусловлена предыдущим этапом познания.

Следовательно, необходимые для любого познавательного акта предпосылки лишь в незначительной мере есть плод усилий данного индивида. В большей степени знания, от которых отталкивается индивид, взяты им от других людей и являются результатом усилий всех членов общества и даже ряда предыдущих поколений. Каждый индивид черпает знания не только из своего опыта, но, прежде всего, из общественного фонда знаний, куда он вносит свою лепту.

Знания, добытые отдельным индивидом в результате его взаимодействия с объектом, вначале есть факт его личного сознания, но, в конечном счете, они становятся всеобщим достоянием. При этом они претерпевают изменения, подвергаясь отбору, «дистилляции» и преобразованию.

Прежде, чем войти в общественный фонд, знания должны получить общественную санкцию, что зависит от того, какое значение они имеют для общества в данный момент. Кроме того, знания выделяются из живой ткани индивидуального сознания, очищаются от эмоциональных моментов и принимают логическую форму. Наконец, знания индивида перестают быть его личным достоянием и становятся индивидуальной силой как элемент общественного фонда знаний. Так осуществляется противоречивое движение знания между двумя полюсами познания – общественным и индивидуальным. Ассимиляция индивидом элементов знаний, взятых из общественного фонда (интериоризация), дополняется ассимиляцией обществом знаний, полученных индивидами (экстериоризация). Так осуществляется диалектика процесса развития знания, раскрывающая другую сторону его движения – от субъекта к объекту и обратно. Несомненно, процесс экстериоризации знания содержит в себе элементы эвристического анализа структуры научного знания.

Во-вторых, с исходным пониманием сущности, структуры и типологии проблем. Здесь, несмотря на имеющиеся расхождения индивидуальных точек зрения в качестве детерминирующей, можно выделить тенденцию, основанную на динамическом подходе. Ее суть заключается не в статическом анализе исследуемой гносеологической реалии – эвристики, в рамках сложившейся системы знания, а прежде всего, относительно возможностей изменения этой системы. Чем же отличается динамический подход от других (психологического, социокультурного), если они так или иначе ориентированы на изучение специфики проблемы в контексте развития знания? На наш взгляд, они отличаются изначальностью данной установки, которая в этом случае выступает в качестве детерминирующей и накладывает отпечаток на способ анализа всех других аспектов исследуемой гносеологической реалии. Это, с одной стороны. С другой стороны, динамический подход отличается приоритетом содержательных характеристик проблемы.

Именно, второй момент динамического подхода и содержит в себе эвристические элементы анализа развития научного познания, дает ключ к поиску правильных ответов на сформулированную проблему. Какая часть из многообразия возможных связей исходного и искомого знания, отражаемых логической структурой проблем, выдвигаемых в рамках сложившейся системы научного знания, войдет в новую систему, определяется с позиции ее содержательности, только в процессе научного исследования. В то же время исследовательский процесс направляется логической структурой решаемой проблемы. В соответствии с ее особенностями познающий субъект подвергает исследованию пути пополнения исходного предметного знания новыми представлениями. А это уже составляет эвристический анализ и поиск новых методов познания, новой методологии.

Таким образом, в своем интегрированном виде, практический фактор отражает взаимосвязь всех ветвей знания – естественнонаучного, гуманитарного и технического – на основе общей методологии, включающей нравственность в качестве самоценного критерия знаний, ибо ценность, обязательность и необходимость включения ее краеугольных принципов и положений не подвергается сомнению и выражает процесс дополнения естественно-технической культуры специалиста гуманитарной, которая будет более качественно способствовать развитию творческого потенциала и расширению мировоззрения личности. А это, в свою очередь, позволит специалисту в условиях жестких конкурентно-рыночных отношений принимать взвешенные, с морально-нравственных позиций, решения.

Несомненно, то, что рациональные творческие ресурсы субъекта сегодня в научной литературе получили более широкое обоснование нежели чувственные. Но в общем надо согласиться с В.К. Лукашевичем, который отмечает, что «к настоящему времени нет целостной картины данного процесса и, на наш взгляд, прежде всего потому, что созданной она может быть лишь в рамках общей теории методического творчества, которая пока что находится в стадии становления» [91; 98]. Анализ ряда работ по данной

проблематике показывает, что наиболее развитые предпосылки для эксплицитного описания закономерностей и механизмов рационального обоснования нормативного содержания образования, отражающие многие важные аспекты взаимодействия предметных и операциональных ресурсов творческого потенциала субъекта образовательного акта, связаны с выяснением сущности рационального познания. В то же время менее эксплицированы механизмы взаимодействия предметных и операциональных ресурсов творческого потенциала субъекта на чувственном уровне познания. Здесь остается актуальной задача исследования и разработки творческих способностей обучаемого субъекта, выраженных преимущественно сегодня в терминах экспериментальной психологии.

Таким образом, механизмы концептуального обоснования рационализации нормативного содержания образования, включают в свою структуру не только методологию формирования новых знаний у субъекта (через развитие новых способов трансляции, усвоения и формирования знаний в призме системы субъектно-субъективных отношений), не только связывают воедино предметное и нормативное в образовательном процессе, что выступает в качестве объективных факторов (механизмов) в этом процессе, но и субъективные факторы, отражающие рациональные ресурсы субъекта этого процесса.

2.4. Нравственный вектор в структуре образования информационного общества

Происходящие процессы в современном обществе требуют переоценки традиционных нравственных ценностей, уточнения их роли как регулятора развития науки и образования. Нужен подлинный культ нравственности во всех сферах жизнедеятельности социума. И главное – нужен поиск умов и талантов в этих сферах, создание для них всех условий активной деятельности. Совершенствовать надо не только общество, но прежде всего

человека. «Если проследить развитие цивилизаций, то легко можно заметить, что на протяжении веков развитию человека не уделялось внимания... И только на грани третьего тысячелетия специалисты ООН сделали вывод, что характерной особенностью каждой цивилизации является ее отношение к достоинству и свободе человека». [181;483]. Человек развивал во всех цивилизациях информационное производство, а сам как предмет бытия и экзистенции оставался в тени.

Сегодня положение радикально меняется. Не приходится сомневаться в том, что в условиях, когда наука и техника дает человечеству в целом и каждому из нас в отдельности такие блага, о которых прежние поколения и не мечтали, логика вынесения решений все чаще предоставляется совести, «внутреннему голосу», а потребность в духовных, нравственных началах возрастает в геометрической прогрессии.

Интенсификация производства, а вместе с ним всех сторон жизни, создает некий духовный вакуум. Появляется дефицит нравственности и люди сами пытаются как-то уравновесить недостающую духовность доступными им средствами, а последние не всегда гуманны.

Еще большей трудностью на этом пути становится сегодня часто чрезмерное поклонение, робость, слепое восхищение успехами и силой науки и образования. Увлеченные их достижениями мы не хотим замечать потерь, и прежде всего, нравственных, которые приносят они молодежи. Многие аспекты развития науки и образования создают напряжение и наводят на мысль о том, что они могут привести к более централизованному (или потенциально тоталитарному) контролю над жизнью людей и превратятся в деморализующую силу. Но с позиций гуманизма наука и образование не должны быть источником тревоги. Общество всегда нуждается в развитии этих сфер духовного производства, а также в людях, умеющих использовать огромные потенциальные возможности социума. Потребности общества будут все в большей мере оказывать влияние на то, чему и как обучается подрастающее поколение. Но потребность в научно-

технических знаниях не означает, что можно пренебречь дисциплинами, определяющими духовное развитие человека, таких как философия, политология, социология, культурология, этика, эстетика и др..

Выделять нравственный вектор образования, осмысливать этапы его развития на основе анализа предыдущих парадигм в этой духовной сфере деятельности человечества с целью предвосхищения будущего его состояния нужно всегда. Однако на стратегическом рубеже перехода человечества к информационной цивилизации размышления такого рода приобретают особое значение, насыщенное разнообразными ценностными нюансами. Переход к такому обществу является объективной реальностью, обусловленной процессами информационного производства, интенсивным внедрением информационно-коммуникационных технологий в государственное управление (формирование электронного правительства), образование, культуру и другие сферы социального бытия общества. Становление нового общества осознается как событие особого рода, иницирующее небывалую масштабность и широкий спектр футурологических прогнозов, основывающихся на каком-то общем представлении о грядущих качественных изменениях облика человечества.

Некоторые из этих изменений трудно охарактеризовать, поскольку относительно их существуют лишь интуитивные предположения. Но есть и те, для которых уже созрели материальные предпосылки. Это позволяет сделать определенные шаги, развитие которых необходимо проектировать уже сегодня.

Одной из таких сфер, где сегодня проектируются новые императивы качественного изменения нравственности, выступает образование. Основой для развития этих императивов выступает Болонская концепция образования, к которой примыкают все новые страны Европы и в которую в 2005 г. вступила и Украина. Но анализ программ образования этой концепции показывает, что гуманитаризация образования, как основа формирования нравственности личности, ее мировоззренческих установок, выражающих

социально-культурную меру ее цивилизованности, резко снижается за счет уменьшения количества часов на гуманитарные дисциплины при формировании будущего специалиста.

Однако это не означает отказа в образовании от необходимости формирования нравственных установок личности. Ведь в информационном обществе упор делается на интеллектуальный труд, модусом которого выступает нравственность. Поэтому новые программы образования должны включать в свое содержание в качестве вектора, причем детерминирующего, нравственную направленность технического знания. Нравственность должна выступать как ценностно-смысловой императив этого знания, да и всей системы подготовки специалистов. Как структурный элемент этого процесса нравственность обеспечивает функцию соотнесения личного со всеобщим, позволяет сочетать изменчивое с устойчивым, повседневное с возвышенным. Эта функция нравственности делает ее не только неотъемлемой частью культуры человека, но и раскрывает человекотворческую направленность ее потенциала.

В связи с переходом общества на новую систему подготовки специалистов сегодня необходима разработка структурно-логических схем нравственной составляющей естественных и технических дисциплин, что позволит преподавателям этих циклов более эффективно вводить ее в содержание учебных курсов.

Но в этом случае есть опасность, что нравственная составляющая может утратить свою человекотворческую ценность, если будет выступать только в качестве внешнего феномена, предписания человеку тех или иных правил и тем самым будет выполнять функции принудительной обязанности.

Развитие нравственного вектора в новой парадигме образования информационного общества должно учитывать изменения информационного образовательного пространства, полноценное личностное приобщение к которому уже проблематично сейчас. Дело в том, что колоссальный рост информационных потоков обуславливает использование человеком лишь

незначительной доли информационного поля, тогда как общий объем этого поля остается невостребованным. Этого «уже одного достаточно для дестабилизации мировоззренческого и, в частности, нравственного, контекста человеческого бытия, поскольку осознавая свою, если так можно выразиться, информационную ничтожность, человек чувствует себя ущемленным» [46; 136]. Он не может овладеть всем информационным материалом, что выступает основой углубления разрыва между человечеством и личностью. «Основной закон истории, – отмечает Эпштейн М., – отставание человека от человечества... С каждым поколением на личность наваливается все более тяжелый груз знаний и впечатлений, которые были накоплены предыдущими веками и которых она не в состоянии усвоить» [197; 216]. Становление информационной цивилизации данный разрыв резко увеличит, но необходимо, чтобы нравственная составляющая этого процесса возрастала прямо пропорционально.

Конкретизируя исследуемую проблему, можно выделить следующие основные факторы, составляющие в нравственном векторе образования его основу, в условиях перехода социума к высшей стадии своего бытия - информационной.

Во-первых, трансформационный фактор общественного сознания, включая и нравственность.

Во-вторых, личностный фактор, раскрывающий соотношение нравственных функций и познавательных мотивов в деятельности обучающего. Условия, которые будут созданы обществом для творческой деятельности личности, станут характеризовать темпы перехода общества к информационной цивилизации.

В-третьих, практический фактор, раскрывающий не только процесс внедрения нового научного знания в развитие жизнедеятельности социума, но и конкретно отражающий реалии формирования новой цивилизации, уровень перестроечных процессов всех сфер жизнедеятельности социума.

Что же представляют собой эти три фактора? Остановимся на понимании их содержания и специфики.

Первый, выделенный нами фактор, связан с трансформацией нравственного сознания, как составляющей части общественного сознания. Он отражает процесс переоценки идеалов и ценностных ориентаций в становлении той этики, где смысл жизни человека определяется не просто деятельностью, а принципами удовлетворения возрастающих потребностей, морально-духовного самоусовершенствования личности. В контексте нашего исследования вышеназванный фактор связан с трансформацией морального сознания в процессе становления информационного общества.

Для решения данной задачи необходима новая методологическая основа, способная обеспечить миропонимание общественных отношений человеком и обществом в целом. Такой основой, как отмечалось ранее, выступают информационно-коммуникационные технологии, как совершенно новый комплекс дисциплин, являющийся базой не только развертывания информационных процессов в обществе, но и имеющий ряд смысловых оттенков и нормативов. Среди них и нравственные нормативы, определяющие целевые установки будущего общества. Конечно же развитие нормативов связано прежде всего с подготовкой специалистов, которые должны усваивать информационно-коммуникационные технологии не просто как систему знаний и ценностных ориентаций, а представить ее в своем смысложизненном значении. Они должны стать квинтэссенцией расширения духовных горизонтов общества и личности, обретений ими научной и нравственной зрелости.

Результатом внедрения информационно-коммуникационных технологий в научное познание и практику выступает уникальная возможность перехода общественного сознания к высшей сфере своего бытия – информационной сфере разума (инфоноосфере). Если в начале XX века П. Тейяром де Шарденом [186] впервые была объяснена сущность понятия «ноосфера» как сфера взаимодействия природы и общества, в пределах которой разумная

жизнь человечества и его деятельность становится главным определяющим фактором развития, то строгая научная концепция сущности ноосферы была обоснована В.И. Вернадским. Он более детально раскрывает переход биосферы, связанной с возникновением и развитием в ней человечества, которое познавая законы природы и совершенствуя технику, начинает оказывать детерминирующее влияние на ход процессов в охваченном его воздействием сферы Земли и околоземного пространства, глубоко изменяя их своей деятельностью [23]. Анализ сущности ноосферы впоследствии позволил выделить в деятельности людей техносферу, антропосферу, социосферу.

К началу XXI века разумная деятельность людей, носящая целенаправленный преобразующий характер, стала основываться на научно добытой и обработанной информации. Это позволило деятельности человека приобрести новый статус. Возникает информационная сфера разума. «Это сфера разумной деятельности человечества, его новый уровень общественного сознания, сформированный на основе информационно-коммуникационных технологий, – отмечает О.П. Пунченко, – и обусловленный объективной необходимостью преобразования материальных и духовных ценностей человечества новыми условиями его бытия» [118; 32]. Несомненно, человечеству, в связи с переходом к информационной цивилизации, необходимо сформировать новый уровень своего духовного развития. Необходимо создать не только новую техноструктуру, связанную с производством, обработкой и передачей информации, но и решать задачи преобразования нравственности, как основы духовной культуры.

Идея перехода человечества к новому типу разума нашло свое отражение и в работах Н. Моисеева. Он вводит свою терминологию – Коллективный Общепланетарный Разум, что как нам кажется, по содержанию совпадает с понятием инфоноосферы. «Мне кажется, отмечает Н. Моисеев, – что вступление в информационное общество следует связывать с утверждением Коллективного Общепланетарного Разума, с качественно новым этапом развития цивилизации, а не только с электронной и компьютерной инженерией, которая есть лишь одна из предпосылок» [98; 430]. Раскрывая сущность Коллективного Общепланетарного Разума, он

отмечает, что «это своеобразная информационная система, способная не только к накоплению и передаче информации, но к анализу и выводам. Она соединяет в единую специальным образом организованную систему множество индивидуальных разумов. Коллективный Разум чем-то напоминает мозг, только в нем роль нейронов играют люди. Коллективный Разум – объединение локальных интеллектов. И эта система, очевидно, обладает некоторыми свойствами, которые не выводимы из свойства индивидуальных разумов... По мере усложнения системы связей между отдельными мыслящими индивидами, по мере увеличения их числа меняются и свойства Коллективного Разума и растут его возможности» [98; 442].

Одной из составляющих информационной сферы разума (О.П. Пунченко) или Коллективного Общепланетарного Разума (Н. Моисеев), выступает система морального сознания и нравственности. Обе означенные системы объединяют нормативно-оценочные свойства морального содержания. Именно трансформация содержания морального сознания и моральной практики, на основе прогнозирования информационной деятельности человека и общества и выступает в качестве первостепенной задачи формирования их морального облика, этики взаимных отношений в новой цивилизации.

Выделенный нами фактор субъективно-личностный. Он раскрывает соотношение социально-нравственных функций и познавательных мотивов в деятельности обучающего. Этот фактор выражает необходимость ценностной переориентации в стратегии деятельности – от желания изменить окружающие предметы и вещи (в том числе и других людей, которые преобразовываются в предмет манипуляции) до осознания необходимости самоизменения и самоусовершенствования.

Познавательной деятельностью занимается каждый человек на протяжении всей своей жизни. Однако, чтобы заниматься научными исследованиями, необходимо пройти длительный курс подготовки научных кадров в системе сложившегося в стране образования. Подготовка ученого в этой системе и его самостоятельная работа в научных организациях и учреждениях социально опосредованы. Для получения образования и успешной работы ученый должен быть субъектом социальных отношений, выполнять необходимые социальные функции. Это значит, что он должен

быть развит как личность. Данное обстоятельство детерминируется коллективным характером современных исследований и тесными связями науки и общества. К тому же внешние и внутри научные отношения нередко противоречивы, конфликтны, требуют значительной затраты социальной энергии.

Ученому недостаточно выполнять только свою основную профессиональную работу по строительству нового научного знания и адекватно оценивать это знание на предмет его значимости для науки и возможных потребителей. Еще надо уметь защитить свои идеи в дискуссиях, на советах, защитах. По различным причинам это далеко не простое дело.

Подобные проблемы можно решить при достаточном личностном развитии, возвышении над общественной научной средой результатами своей деятельности. В противном случае эти отношения становятся квазисубъектом, а научный сотрудник их функцией. Он будет «опускаться» в область менее напряженных отношений ближе к основанию общественной «пирамиды». На вершине социальной пирамиды, которая не совпадает с интеллектуальной вершиной, концентрируются люди, которые в наибольшей степени овладели наличными социальными отношениями и видами деятельности. Это в основном профессиональные управленцы, политические лидеры, руководители государственных и общественных организаций, учреждений и т.д.

Интеллектуальное и социальное лидерство часто не совпадают. В каждом из них нужны свои способности и особый вид творчества. На особом положении находятся руководители научных и образовательных учреждений. Для компетентного руководства научными исследованиями они должны иметь высокую научную квалификацию, а для успешного взаимодействия с государственными организациями и предприятиями должны уметь хорошо разбираться в их структуре и функциях, в реальных мотивах и возможностях работающих там людей, обладать способностями к принятию множества управленческих решений за ограниченное время.

Научный сотрудник как личность должен хотя бы в первом приближении знать социальную структуру и функции непосредственной научной администрации, первичного исследовательского коллектива, структуру и возможности различных советов, комиссий и т.д. Социологические исследования показывают, что «социальная адаптация для

молодого специалиста в большинстве случаев оказывается гораздо более трудной, чем «предметная» [124; 151]. Это свидетельствует о недостатках в системе подготовки кадров в высшей школе и о важности социальных отношений в науке.

Социальные функции и отношения «рядовых» научных сотрудников имеют исполнительский характер, обычно не существуют в «чистом» виде, а «погружены» в их исследовательскую деятельность. «Интимные» механизмы такого взаимопроникновения нашли убедительное обоснование у М.Г. Ярошевского. Он отмечает, что «появление новой идеи означает изменение не только состава знания, но и социальной позиции ее генератора, отныне притязающего на роль лидера в разработке данной проблемы. Он вынужден отстаивать достоинства этой идеи, ее преимущества перед другими подходами и решениями, в свою очередь, защищаемыми конкретными персонами» [203; 19]. В мысленно представляемых идеальных научных коллективах сотрудники приветствуют новые идеи и уважительно относятся к их авторам. В реальности положение является более сложным. Интеллектуальные и социальные изменения в коллективе затрагивают не столько экономические, сколько, прежде всего, нравственные интересы и потребности его членов. Возникает соревновательность и конкуренция, которые имеют негативные, антиморальные свойства. Но в ходе такого взаимоотношения в научном коллективе истина может рождаться, но может и теряться, или ее нахождение откладывается. На практике попытка синтеза, тезиса и антитезиса чаще всего означает эклектическое решение.

Новое в научном знании трудно пробивает свою дорогу в жизнь. Это объясняется тем, что чаще всего оппоненты выступают как защитники устоявшегося знания и генераторам новых идей и новых воззрений необходимо приложить много усилий, чтобы «сломать» тот стереотип решения проблемы, который уже устоялся в сознании оппонента. Реже бывает спор между различными генераторами. Но положение их неравноценно. Защищать уже проверенное и принятое знание легче, чем вносить дополнения и изменения.

Исследуя процесс становления нового знания и вхождения его в общественный фонд, Касавин И.Т. и Сокулер З.А. отмечают такой момент. «Сохранение принятой теории, защита ее от опровержений означает, кроме всего прочего, сохранение статусов и иерархий, сложившихся в научном

сообществе среди защитников данной теории» [64; 91]. При этом субъективно защитники теории верят в ее истинность. Совершенство, красота теории, ее прошлые успехи могут «завораживать» ее защитников. Теория становится квазиобъектом, а ее последователи квазисубъектами. Такая ситуация может показаться искусственной. Однако, это не надуманный вопрос: жертвовать ли идеей ради человека или человеком ради идеи. В нашей истории, как известно, преобладал последний суровый подход.

Выдвижение новых идей и теорий связано с интеллектуальным и социальным риском. Многие новые гипотезы довольно быстро опровергаются. В науке существует здравый консерватизм. Вместе с тем, как отмечает Г. Кун, «если бы никто не откликнулся на возникновение аномалий или на новоиспеченные теории в высшей степени рискованными ходами, то в науке было бы значительно меньше революций или их не было бы вообще» [81; 235]. Новаторство, связано с риском широкого критиканства (а не той научной критики, которая выступает как форма движения мысли, как способ уточнения знания, его корреляции и т.п.) со всеми отрицательными последствиями, а последовательный консерватизм и критиканство не согласуются с инновационным духом научного творчества. Индивидуальные позиции ученых в защите своих идей значительно различаются. Это зависит от внутренней научной и нравственной убежденности ученого. Одни стараются избежать открытой полемики со своими оппонентами, другие увлекаются и воодушевляются ею. А Эйнштейн, например, не любил социальный аспект полемики и даже игру в шахматы недолюбливал из-за присутствующего там духа соперничества.

Социоинтеллектуальным, нравственным феноменом является также признание работ ученого со стороны его коллег. Внутренне это даже более важное признание, чем со стороны властей или масс народа. Однако чаще бывают отношения оппонирования, которые могут переключаться на сферу межличностных отношений. В таком случае ухудшается морально-психологический климат в коллективе, понижается эффективность его работы. Одним из способов преодоления межличностных конфликтов является групповая дискуссия, организуемая специалистом в области психологии науки.

Оценка учеными друг друга, имеет важное значение и в ускорении работы с научной информацией. Но, вместо того, чтобы подвергать

детальному анализу и изучению, все сообщения о проводящих в их области исследованиях, ученые постоянно отбирают из потока литературы результаты деятельности тех своих коллег, чью работу они по каким-то причинам считают заслуживающей доверия. Иными словами, ученые нередко считают правомерным оценивать людей, а не их научные утверждения. У такой методики есть определенный риск. Открытие может быть сделано малоизвестным ученым или группой и может быть не замечено научным сообществом. Возникает проблема рекламы учеными своих достижений, поскольку и по социальным причинам и по внутреннему интересу научный сотрудник заинтересован, не только в росте профессиональном, но и в личностном развитии. У молодых ученых этот процесс первоначально ориентирован на подражание лидерам в значимых видах деятельности. Впоследствии они сами становятся самостоятельными исследователями, вырабатывают соответствующую линию поведения, которая направлена на решение проблемы достижения истинного знания. Получаемое при этом интеллектуальное удовольствие сопровождается положительным эмоциональным тонусом психологической природы. Это есть один из импульсов развития профессиональной науки, которая обрела сегодня общесоциальные формы организации, обзавелась своими «синими» и «белыми» воротничками, заразилась общей болезнью – бюрократией. Незаметно для себя профессиональная наука и образование попали в систему жесткой зависимости от государства и общества, которая не привиделась ученым XVIII-XIX века, не ведавшим, что такое «социальный заказ» или «государственное управление наукой». Став элементом социальной системы, наука и ученые по необходимости приобрели свойства этой системы, которые могут давать простор для развития исследований, но могут и деформировать творческий процесс, в котором пересекаются личностные и профессиональные качества человека. Взаимное «преломление» этих качеств неоднозначно, оно может быть смещено в противоположных направлениях в отношении их усиления или ослабления. Нередко возникают ситуации, когда личностные качества человека игнорируются интенсивными напряженными социальными отношениями. В нормальных научных коллективах подобные явления снимаются. Место индивида и его функции определяются его профессиональными и личностными качествами. Более того, индивидуальная деятельность выдающихся ученых в науке и их социокультурная активность

имеют общечеловеческое значение. Их открытия, стиль жизни, их ценности имеют значение для всех стран, для общечеловеческой культуры и превосходят заслуги перед отдельными государствами.

Поскольку производство научных знаний является основным видом деятельности ученого, то и его персонализация в значительной мере происходит одновременно и параллельно с его профессиональной деятельностью. Постепенно устанавливается соответствие масштаба личности и должности, личности и профессии. Недостаточно развитая личность может не «справиться с управлением» в сложных социальных условиях и ситуациях. Если же личность перерастает должность, то временно она не использует свои возможности в полном объеме. Определить масштаб, структуру, направленность личности можно прежде всего практическим путем, по ее делам, социальным и психологическим качествам, по ее вкладу в науку, производство, по ее способностям формировать морально психологический климат коллектива.

Именно эти качества ученого, свободного исследователя в свободном обществе, дают возможность ему взять на себя высокую моральную ответственность за свои научные разработки и их практические применения. Но общество должно его заинтересовать в таком труде, создавать ему материальные и духовные стимулы для развития его деятельности, а не быть препятствием на этом пути, что создает негативизм, проявляющийся в спаде интереса к творчеству, поисков путей реализации своих творческих способностей за рубежом, апатии и падению материальных и нравственных интересов.

Третий, вышеотмеченный нами фактор, – практический. Именно он зеркально отражает интересы государства и общества в ускоренном переходе к новой цивилизации. Этот индикатор реализации замыслов общества по ускорению своего социально-экономического развития, по формированию информационной цивилизации, но этот индикатор связан со становлением и развитием новых наук, таких как информатиология и комплекс дисциплин ИКТ. Исследование роли информационно-коммуникативных технологий показывает, что они больше отражают практический аспект решения глобальных проблем, и теоретический аспект остается в «тени». Это и потребовало развертывания теоретических изысканий содержательной стороны ИКТ, что нашло свое отражение в возникновении в 90-х годах XX

века новой дисциплины – информатиологии (учение об информации), с учетом сложившегося в науке понимания информации и информатизации.

Исследования информатиологии позволяют утверждать, что это новейшая отрасль научного знания. Эта наука имеет и предмет, и методологию исследования, она открыла новые законы функционирования природной и социальной действительности. Определяя эту науку, И.И. Юзвизин пишет, что «информатиология – это генерализационная наука о всех информационных явлениях микро- и макродинамических процессов Вселенной» [200; 26]. Позже, расширяя эту дефиницию с учетом новейших достижений в естествознании, он пишет, что «информатиология – это наука фундаментального исследования всех процессов и явлений микро- и макромиров вселенной, обобщение практического и теоретического материала физико-химических, биологических, космических и других исследований с единой информационной точки зрения» [201; 33].

Углубляя такой аспект понимания информатиологии, И.И. Юзвизин исходил прежде всего из той кропотливой работы, отражающей гносеологический аспект современных исследований кванта как «первокирпичика» информации; «интенсификации информационных процессов, включающих увеличение скорости обработки и передачи информации» [1; 66]; развитии сотовых средств передачи информации; компьютеризации; наполнении более содержательной информацией Всемирной паутины WWW – Интернета. Это то, что включает в себя предмет информатиологии. И с этим необходимо согласиться. Но, подчеркивая «и другие исследования», нам кажется, что автор имел ввиду информатиологические аспекты социального бытия. Ведь информатиология как наука отражает содержание информационно-коммуникационных технологий, пронизывающих все сферы социокультурной деятельности человека.

Учитывая отражение в информатиологии процессов природного и социального бытия, ее можно определить как современную фундаментальную интегрирующую науку о природе, структурной организации и наиболее общих законах бытия и функционирования информации, отражающей отношение человека к миру в его целостности.

Эта наука формирует у субъекта познания генерализационное мировоззрение как способ его материальной и духовной ориентации в

окружающей действительности. Информациологическое мировоззрение – это особая социокультурная мера цивилизованности современного человека и общества. «Современное информациологическое мировоззрение, – отмечает И.И. Юзвешин, – позволяет интерпретировать информацию как единую общевселенскую, общесоциальную и общенаучную сущность, механизм проявления которой объясняется новым пониманием слова «отношение», которое определяется не силами И.Ньютона, не электронными квантами Н.Бора и квантовой механикой Гейзенберга, имеющими место в атомах, а информационными полями; изучение последних только начинается в микро- и макроскопических масштабах» [201; 78-79].

Исследуя информациологическое мировоззрение, мы сталкиваемся с проблемой соотношения зародившейся науки информациологии с философией, стоявшей еще у истоков научно-теоретического знания.

На всем протяжении своего развития философия выставляла свои конструкты из определенной информационной точки зрения, которая не всегда могла быть подтверждена практикой, но которая воспринималась как истина определенной школой, системой. И все же, базирясь на связи с естествознанием, философский материализм позволил определиться философии как фундаментальной дисциплине, имеющей свой предмет познания, методологические основания познания этого предмета, выделившей принципы, наиболее общие законы и разработавшей категориальный аппарат.

Основываясь на информациологическом подходе, философия заложила, как утверждает И.И. Юзвешин, «информационную основу для такой науки как информациология, которая в последнее десятилетие сделала мощный научно-революционный резонанс во всем мире и стала одной из определяющих наук третьего тысячелетия» [201; 37].

Информациология как наука имеет предмет своего исследования. Им выступают «исследования информационных микро- и макродинамических процессов, происходящих во Вселенной во взаимосвязи и взаимодействии с овеществленными и не овеществленными атрибутами материализации и дематериализации, источниками аннигиляции и автогенерации, а также процессы рецепции, передачи, хранения, обработки, визуализации и познания информации» [200; 26]. Несомненно, в предмет информациологии входит исследование природы информации, обоснование ее структурной

организации, процессов информатизации, раскрытие исходных характеристик информациологического знания, его рациональный характер.

Но внедрение этой новой дисциплины требует пристального исследования в ней нравственного вектора. Этот вектор И.И. Юзвишин связывает с формированием нового информациологического мировоззрения и с тем фактором, что данная наука «работает» на социальный прогресс, на решение перехода человечества к информационному обществу.

Следовательно, на рубеже третьего тысячелетия возникла новая интегрирующая наука – информациология, наиболее действенно способствующая и объясняющая сущность и значимость информации в жизни общества, учитывающая нравственный вектор в процессе перехода его к высшей стадии своего бытия – информационной.

Таким образом, развитие нравственных начал в образовании позволяет утверждать, что воплощение в практику подготовки специалистов новой цивилизации этих начал позволит расширить нравственный вектор образования как сферы духовного бытия общества. И чтобы стать альтернативой современной цивилизации информационное общество должно не только заниматься развитием производства информации и использованием ее в целях прогрессивного развития материальной сферы, но и развитием всего содержания общественного сознания, ядром которого выступает моральное сознание, а критерием эффективности его теоретических конструкций – нравственность как мера развития человека и общества.

Выводы по разделу 2

Одной из сфер деятельности социума выступает образование как социокультурный феномен, в котором нравственность формирует и реализует общечеловеческие ценности и формулирует требования к социуму как intersubъективному миру культуры. Именно нравственные ценности выступают в системе образования его смыслообразующими началами, поскольку они раскрывают духовную синергию образования, отражающих совокупность реалий, складывающихся в его содержании и требующих своей упорядоченности с учетом нравственных побуждений и интересов общества и личности.

Нравственность и образование выступают в единстве как особый духовно-практический способ освоения человеком мира, отсюда одной из задач образования выступает необходимость формирования убежденности человека, раскрывать нравственные ориентиры, которые являются веским основанием для тех или иных жизненных предпочтений.

Неотъемлемой проблемой образования выступает также создание условий для формирования культуры морального суждения, которая находит свое практическое выражение в системе использования современных средств познания и, на этой основе, является существенной составляющей интеллектуальной культуры субъекта образования в целом.

Поскольку, нравственные ценности являются неотъемлемым фактором образования, то основными задачами нравственного модуля образования являются: расширение информационного поля знаний о нравственных коллизиях и моделях их решения, стимулирование моральной рефлексии, развитие нравственных чувств, формирование собственного нравственного опыта, моральных норм и принципов, которые являются интеллектуальными инструментами и ценность которых зависит от способностей человека применять их в конкретных ситуациях.

Образование в этой среде выступает одним из самых действенных и эффективных каналов трансляции нравственных ценностей социума, обеспечивает полный цикл воспроизводства культуры и деятельности.

Особое значение образования как канала трансляции духовных ценностей социума приобретает в период перехода человечества к информационному обществу, когда имеют место коренные преобразования в самой структуре образовательного процесса, связанные с конвергенцией образования, его бифуркацией и информатизацией, что и отражено в данном разделе.

Для объяснения амбивалентности структуры образования в работе исследуется рациональность как фундамент, на котором развивается образовательный процесс. В связи с этим раскрывается содержание характеристик рациональности, объясняется сущность и виды целеполагания, отражающие в конкретных ситуациях нравственные аспекты. Важным моментом явилось вскрытие механизмов концептуального объяснения рационализации нормативного содержания образования, которое включает в свою структуру не только методологию формирования новых знаний у

субъекта, но и факторы, отражающие рациональные ресурсы субъекта этого процесса.

Прогресс развития человечества, связанный с его переходом к высшей фазе своего бытия, информационной, ставит сегодня перед образованием и нравственностью целый спектр факторов, требующих не только своего осмысления, но и определения путей реализации. К этим проблемам можно отнести в качестве детерминирующих следующие.

Во-первых, формирование информационной сферы разума. Это фактор, связанный с трансформацией нравственного сознания, как составляющей части общественного, в нем отражается процесс переоценки ценностей и ценностных ориентаций.

Во-вторых, личностный фактор, раскрывающий роль обучающего в решении задач цивилизационного процесса, соотношении в его деятельности нравственных функций и познавательных мотивов.

В-третьих, практический фактор, отражающий процесс внедрения новых научных знаний, предметов, комплексов дисциплин, являющихся основой формирования новой цивилизации. В связи с этим дана глубокая характеристика информатиологии, как конкретной дисциплины и информационно-коммуникационных технологий как комплекса дисциплин, связанных с производством, обработкой, передачей и хранением информации, но при этом прогнозируется нравственная составляющая новых дисциплин, поскольку эта составляющая является критерием эффективности развития человека и общества.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование нравственного вектора образования как ценностно-смыслового императива духовного бытия личности позволило раскрыть с одной стороны, содержание и структурную организацию образования, объективные предпосылки его становления как детерминирующего модуса духовного производства социума, а с другой, нравственность – как всеобщую связь, пронизывающую систему образования во всей ее полноте. Следовательно, она входит в поступательный процесс формирования духовного мира индивида и социума. Актуальность данной проблемы определяется конкретной социально-исторической ситуацией, выражающейся в неуклонно прогрессирующем развитии образования, становлении новых наук (информациологии) и научных комплексов (информационно-коммуникационных технологий). Эти науки, несмотря на их доминирующее положение в мировоззренческом пространстве общества, обязательно должны учитывать в своем содержании нравственную составляющую. Именно она придает научному знанию смыслообразующие начала, целостность и всеобъемлющий характер.

Проведенное исследование дает возможность в обобщенно-теоретической форме сделать следующие выводы:

1. В условиях современного информационного общества, когда технические возможности человека приобретают планетарный размах и потенциально по содержанию противоречивы, поскольку общие нормы и правила выхолащиваются и приобретают форму ой деклараций, огромное значение приобретает индивидуальный нравственный ценностный императив, который формируется в таком незаменимом ресурсе духовного воспроизводства, как образование. Роль нравственной доминанты в современной образовательной парадигме определяется социальными противоречиями, характером глобальных и локальных сдвигов, которые обусловили переход к новейшим стратегиям развития человечества. Ценности духовного бытия личности — это фундамент социальных форм

деятельности, который можно лишь сформировать на протяжении долгого периода его развития, используя возможности образования, обусловленные во многом его коммуникативной природой.

2. Коммуникативная природа нравственности складывается и развивается в структуре альтернативных свойств человека, отражая амбивалентность этого процесса. Амбивалентность нравственности на уровне формирующегося обыденного сознания содержала элементы абстрагирования, обобщения, отвлечения от конкретных предметов их свойств, воспринимаемых непосредственно, продуцировала становление рационально-логического компонента нравственного сознания, который и формировал критерии складывающейся нравственной практики. Амбивалентность означала на этом этапе развития человечества, что в одном субстрате складывались две структуры. Одна из них – формирующаяся универсальная человеческая деятельность, где стержнем являлось развитие коллективного целенаправленного труда, а другая — формирование мультифункциональных критериев осознания общественно-полезной значимости этой деятельности.

3. В основу авторской концепции образования как нравственно-аксиологического и эпистемологического мегатренда общественного бытия положено понимание образования как коммуникативного атрибута духовного производства общества, специфической системы субъектно-субъектных отношений, в которой реализуется объединение содержания информации и передача ее обучаемому, а также ее ассимиляция и интериоризация в перспективе применения полученных знаний в целенаправленной деятельности с учетом интересов и требований социума.

4. Образование представляет собой социально-ценностный процесс субъектно-субъектных отношений, в котором имеет место трансляция новейших для субъекта обучения теоретических представлений о сущности и закономерностях развития природной и социальной действительности. Образование в исследовании представлено как уникальная, открытая, незаангажированная система, обладающая рядом атрибутивных и

реляционных параметров, эффективнейший канал трансляции теоретических ценностей социума.

5. Нравственность, как «внутренний» механизм, отражающий этическую самодостаточность, автономность, осознание субъектом процесса своей деятельности с позиций долга, ответственности, совести, норм и идеалов, к которым стремится социум, отличается от понятия морали как «внутреннее» от «внешнего». Несмотря на их общность, они содержат различные смысловые нагрузки, это две разные характеристики моральной формы общественного сознания: интенциональная и экстенциональная. Исследование морфологической структуры нравственности, ее структурных и сущностных категорий, уровней нравственности, закономерностей морально-нравственного бытия социума, масштабно и глубоко раскрывает коммуникативную природу нравственности.

6. Нравственность раскрыта как сущностный атрибут духовного бытия, глубинное выражение духовного мира личности, ее «самость», «самопонимание» поступков, деятельности в модусе должного. В этой перспективе рассмотрена эволюция нравственности как способа регуляции общественных отношений, а также ее структура, морфологические особенности. Эволюция нравственности обусловлена как коммуникативными, так и морфологическими факторами. Ее содержание раскрывается во взаимосвязи с другими формами общественного сознания через систему естественных языков. Именно через язык мы обнаруживаем экспансию этического знания, изменение структурных и сущностных элементов морфологии морали.

7. Для расширения методологической базы исследования нравственности предложена и применена такая теоретическая форма познания, как преобразующая философская конструктивная критика, которая позволила проанализировать нравственность и нравственные императивы с позиций рационализма.

8. В ракурсе современной парадигмы образования новым содержанием наделен нравственный императив, который в авторском понимании носит гипотетический характер: «В современном информационно-компьютерном

мире руководствуясь такой информацией, которая будет максимально способствовать прогрессивному решению задач социума, не будет выступать угрозой жизни человечеству и будет способствовать его всестороннему развитию».

9. Благодаря системному подходу параметрической общей теории систем выявлены системные дескрипторы: концепт, структура и субстрат образования и нравственности. В качестве концепта обоснованы нравственные ценности как системообразующие начала гуманитарной культуры субъекта и социума. В структуре объяснены уровни отражения регуляции - эмоционально-чувственный и рациональный, которые проявляются как через систему нравственных чувств, так и через систему рационально сформулированных понятий, суждений, правил и императивов. Оба уровня в качестве общего содержат нормативно-оценочные свойства нравственного сознания как субстрата данной системы.

10. Нравственные ценности объяснены как системообразующие начала образования, составляющие его духовную синергию. Духовная синергия образования – это потребность выработки социумом совокупности нравственных побуждений к овладению субъектом знаниями и использованием их в практике. Образование выступает в качестве изоморфной формы отражения духовно-нравственной синергии общества. Поскольку нравственность и образование в своем единстве составляют особый духовно-практический способ освоения человеком природной и социальной действительности, то задачей образования в этом единстве выступает необходимость раскрытия нравственных ориентиров, которые являются основанием для конструктивной деятельности человека.

11. Основными задачами нравственного вектора образования являются: расширение информационного поля знаний о нравственных коллизиях и моделях их решения, стимулирование моральной рефлексии, в содержании образования развитие нравственных чувств, формирование собственного нравственного опыта, моральных норм и принципов, которые являются интеллектуальными инструментами, ценность которых зависит от способности человека применять их в конкретных ситуациях.

12. Структура и сущность образования требует исследования рациональности как фундамента, на котором строится и развивается образовательный процесс. Поэтому содержание характеристик рациональности, позволило вскрыть механизмы концептуального обоснования рационализации нормативного содержания образования.

13. В связи с переходом человечества к информационной стадии общественного развития, регистрируются факторы, отражающие динамику нравственного вектора образования. В связи с этим объясняются трансформации нравственного сознания как составляющей общественного сознания в ходе формирования информационной сферы разума и утверждается необходимость коррекции ценностных ориентаций; анализируется личностный фактор, раскрывающий роль обучаемого в решении социально значимых задач, соотношение в его деятельности познавательных мотивов и нравственных функций; раскрывается практический фактор, связанный с внедрением в систему научного знания новой науки – информатиологии, и формированием комплекса дисциплин, раскрывающих сущность информационно-коммуникационных технологий; в качестве практических рекомендаций аргументируется необходимость обязательного включения нравственной составляющей в содержание новых дисциплин, что будет отражать их человекотворческую направленность и гуманистический характер.

14. Результаты, полученные в данной работе, стали возможными благодаря, прежде всего обновлению методологии исследования образования и нравственности, что позволило их представить в гармоничном единстве. Практическое использование этих результатов имеет широкий диапазон, поскольку позволяет их использовать не только при формировании новых императивов в нравственности и в образовании (как парадигмы развития), но и в формировании нравственной убежденности специалистов новой формации. Методологическая разработка проблем взаимосвязи образования и нравственности, представленная в работе, один из путей освоения этой актуальной темы и концептуализации новой философской парадигмы образования. Конкретные направления концептуализации исследований в

философии образования определяются практической приоритетностью и нацелены на потребности педагогической практики и образовательной деятельности. Но через разнообразие путей концептуализации новой философской парадигмы образования можно повлиять на реформирование системы образования в Украине.

Результаты, полученные в данной работе, стали возможными благодаря прежде всего обновлению методологии исследования образования и нравственности, что позволило их представить в гармоничном единстве. Практическое использование этих результатов имеет широкий диапазон, поскольку позволяет их использовать не только при формировании новых императивов в нравственности и в образовании (как парадигмы развития), но и в формировании нравственной убежденности специалистов новой формации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. Пособие – М.: ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
2. Автономова Н.С. Рассудок – Разум - Рациональность. – М.: Наука , 1988. – 287 с.
3. Андреев И.Л. Происхождение человека и общества. – М.: Мысль, 1988. – 415 с.
4. Аристотель. Никомахова этика. Соч. – Т. 4. – М.: Мысль, 1983. – С. 53-293.
5. Аристотель. Большая этика. Соч. – Т. 4. – М.: Мысль, 1983. – С. 295-374.
6. Архангельский Л.М. Курс лекций по марксистско-ленинской этике. – М.: Высшая школа, 1974. – 318 с.
7. Базалук О.А. Сущность человеческой жизни. – К.: Наукова думка, 2002. – 272 с.
8. Бакланов Е.В. Совесть как моральная категория в правовой системе // Перспективи. – 2005. – № 4(24). – С. 46-50.
9. Белл Д. Социальные рамки информационного общества. Новая технократическая волна на Западе. Под ред. П. С. Гуревича. – М.: Прогресс, 1986. – 330 с.
10. Бердяев Н.А. Философия свободы / В кн. Н.А. Бердяев. Философия свободы. – М.: Изд-во «Правда», 1990. – 607 с. (с. 12-250).
11. Бердяев Н.А. Диалектика божественного и человеческого. – М.: АСТ, Фолио, 2005. – 620 с.

12. Бергаланфи Л. фон. Общая теория систем: критический обзор // Исследования по общей теории систем. – М.: Прогресс, 1969. – С. 23-82.
13. Бессонов Б.Н. Социальные и духовные ценности на рубеже II и III тысячелетий.- М.:НОРМА, 2006. - 320с.
14. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1975. – 270 с.
15. Борев Ю.Б. Эстетика. – Р/Д.: Феникс, 2004. – 704 с.
16. Борейко В.Е. Прорыв в экологическую этику. 4-е изд. – К.: Киевский экологокультурный центр, 2005. – 207 с.
17. Борейко В.Е. Экологическая этика. – М.: МНЭПУ, 2002. – 111 с.
18. Борінштейн Е.Р. Особливості соціокультурної трансформації сучасного українського суспільства. – Одеса: Астропринт, 2006. – 400 с.
19. Ванд Л.Э., Муратова А.С. Генеалогия культуры и веры: зримое и тайное. – М.: Рудомино, 2000. – 523 с.
20. Вагурин В.А. Синергетика эволюции современного общества. – Луганск: Копи центр, 2005. – 199 с.
21. Василенко В.А. Мораль и общественная практика. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 176 с.
22. Вебер М. Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.
23. Вернадский В.И. Химическое строение биосферы Земли и ее окружение. 2-е изд. – М.: Наука, 1987. – 338 с.
24. Вригт Г.Х. фон. Логико-философские исследования. – М.: Прогресс, 1986. – 594 с.
25. Гегель Г. Феноменология духа. – М.: Изд-во АН СССР, 1959.- 440 с.

26. Гершунский Б.С. Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры. – М.: Педагогическое общество России, 2001.- 128 с.
27. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
28. Гирц К. Интерпретация культур. – М.: РОССПЭН, 2004. – 560 с.
29. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности / Под ред. Василенко Л.И., Ермолаевой В.Е. – М.: Прогресс, 1997. – 495 с.
30. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: Учебник. — М.: Гардарики, 2006. – 496 с.
31. Гусейнов А.А. Великие моралисты. – М.: Республика, 1995. – 351 с.
32. Гусейнов А.А. Социальная природа нравственности. – М.: Изд-во МГУ, 1974. – 157 с.
33. Гусейнов А.А. Золотое правило нравственности. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 269 с.
34. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2000. – 224 с.
35. Гэлбрейт Д. Новое индустриальное общество. – М.-СПб.: АСТ, Транзит книга, 2004. – 602 с.
36. Дзюба В.И., Степанов А.П. Восхождение к гуманизму. – К.: Либідь, 1997. – 446 с.
37. Дмитриева М.С. Синергетика в науке и наука языком синергетики. Одесса Астропринт 2005. – 181 с.
38. Доннікова І.А. Культура в самоорганізації людського життя // Наукове пізнання: методологія та технологія. – 2002. – Вип. 1(9). – С. 79-83.

39. Донникова И.А. Человеческая индивидуальность в парадигмальном развитии культуры // Перспективы. – 2001. – № 3(15). – С. 3-7.
40. Дробницкий О.Г. Понятие морали. Историко-критический очерк. – М.: Наука, 1974. – 388 с.
41. Дробницкий О.Г. Теоретические основы этики Канта: Философия Канта и современность. – М.: Наука, 1974.-С.103-151
42. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. – М.: Наука, 1977. – 332 с.
43. Дробницкий О.Г. Моральная философия. Избранные труды. – М.: Гардарики, 2002. – 521 с.
44. Ершова-Бабенко И.В. Психосинергетические стратегии человеческой деятельности (концептуальная модель).- В.: NOVA КНУНА,2005.- 360 с.
45. Зеленкова И.Л. Этика. Хрестоматия. – Минск: Тетра Системс, 2001. – 480 с.
46. Зеленкова И.Л. Этика: Учебное пособие. – Минск: Тетра Системс, 2004. – 352 с.
47. Зиммель Г. О сущности культуры // Зиммель Г. Избранное. Т. 1. Философия культуры. - М.: Юристъ, 1996. - С. 671.
48. Зиновьева Н.Б. Информационная культура личности. – Краснодар: Краснодар.гос.акад.культуры, 1997. – 256 с.
49. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. – М.: Тривола, 1995. – 192 с.
50. Иванов В.Г. Этика. – М., СПб.: Питер, 2006. – 176 с.
51. Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: ИПЛ, 1991. – 464 с.

52. Ильин Г.Л. Философия образования. - М.: Вузовская книга, 2002. - 204 с.
53. Йегер (В) . Пайдейя. Воспитание античного грека. - Т. 1- М.: Греко-латинский кабинет Ю.А.Шичалина,2001.- 393 с.
54. Йегер (В) . Пайдейя. Воспитание античного грека. – Т. 2 – М.: Греко-латинский кабинет Ю.А.Шичалина,2001. – 410 с.
55. Кавалеров А.И., Байрамова Е.В. Знание и сознание. Монография Одесса Астропринт 2008.- 157с.
56. Кавалеров А.И., Бондаренко А.М. Соціальна адаптація: феномен і прояви. – Одеса: Астропринт, 2005. – 112 с.
57. Кавалеров А.И., Погорелова О.О. Наука XX століття: методологія, трансформації, епістологія. Монография. Одесса «Астропринт» 2008.- 135с.
58. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 383 с.
59. Каган М.С. Философия культуры. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с.
60. Каган М.С. Философская теория ценности. - СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. - 205 с.
61. Канке В.А. Этика ответственности: Теория морали будущего. – М.: Логос, 2003. – 351 с.
62. Кант И. Основы метафизики нравственности. Соч. в 6-ти томах. – Т. 4. – М.: Мысль, 1965. – С. 219-310.
63. Кант И. Критика практического разума. Соч. в 6-ти томах. – Т. 4. – М.: Мысль, 1965. – С. 313-501.

64. Касавин И.Т., Сокулер З.А. Рациональность в познании и практике. Критический очерк. – М.: Наука, 1989.-157 с.
65. Козленко П.Е. О механизмах обоснования рационализации нормативного содержания образования // Перспективи. – 2005. – № 4(32). – С. 40-44.
66. Козленко П.Е. Нравственные ценности как системообразующие начала содержания образования // Наукове пізнання: методологія та технологія. – 2005. – Вип. 2(16). – С. 84-88.
67. Козленко П.Е. Системный анализ содержания нравственности // Наукове пізнання: методологія та технологія. – 2006. – Вип. 1(17). – С. 86-90.
68. Козленко П.Е. Нравственность как ценностно-смысловой модуль образования // Матеріали Міжнарод. наук.-практ. конференції «Інновації в технології та методології наукового пізнання». – Одеса: ПУДПУ, 2006. – С. 68-70.
69. Козленко П.Е. Соотношение социально-нравственных функций и познавательных мотивов в деятельности ученого // Новое в науке и практике. – 2006. – № 1-2(27-28). – С. 51-55.
70. Козленко П.Е. Принципы и факты в научной теории // Новое в науке и практике. – 2005. – № 2(25). – С. 47-51.
71. Козленко П.Е. Нравственность как ценностный критерий социального бытия человека в информационном обществе // Матеріали Міжнародної науково-практ. конференції «Україна в системі сучасних цивілізацій: трансформації держави та суспільства». – Одеса: ВМВ, 2006. – С. 52-54.

72. Козленко П.Е. Трансформация морального сознания в процессе становления информационной сферы разума // Материалы I Международной научно-практ. конференции „Наука и технологии. Шаг в будущее - 2006”, т. 25. – Белгород: Роснауцкнига, 2006. – С. 12-16.

73. Козленко П.Е. Эвристическая структура научного знания // Матеріали Міжнарод. наук.-практ. конференції «Наука та інновації - 2005», т. 14 – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2005. – С. 66-70.

74. Козловский В.В., Федотова В.Г. В поисках социальной гармонии. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1990. – 205 с.

75. Кон И.С. Социология личности. – М.: Мысль, 1967. – 352 с.

76. Кохановский В.П. Философские проблемы социально-гуманитарных наук. – Р/Д.: Феникс, 2005. – 320 с.

77. Кримський С.Б. Запити філософських смислів. – К.: ПАРАПАН, 2003. – 240 с.

78. Кузнецова И.В., Доникова И.А., Дорошенко П.Ф. Краткий энциклопедический словарь по культурологии. – Одесса: Изд-во ОНМА, 2005. – 256 с.

79. Культура и развитие человека / Под ред. Иванова В.П. – К.: Наукова думка, 1989. – 319 с.

80. Культура, образование, развитие индивида // Под ред. Ф.Т. Михайлова. – М.: ИФАН, 1990. – 162 с.

81. Кун Т. Структура научных революций. – М.: АСТ, 2002. – 608 с. (с. 9-268).

82. Куренкова Р.А. Эстетика. – М.: ВЛАДОС ПРЕСС, 2004. – 367 с.

83. Лабрюйер Жан де. Характеры или нравы нынешнего века // В кн. Теофраст, Ж. Лабрюйер. Парадоксы души. – Симферополь: Реноме, 1998. – С. 45-388.

84. Лазаревич А.А. Глобальное коммуникационное общество Минск Белорусская наука 2008. 350 с.

85. Ларошфуко Ф. Размышления или моральные изречения // В кн. Ф. Ларошфуко, Н. Шамфор. Аксиомы остроумия. – Симферополь: Реноме, 1998. – С. 13-14.

86. Литвин В. Приветствие участникам, гостям и организаторам Международного Конгресса «Информационное общество – стратегия развития в XXI веке». – Киев, 2003. – 53 с.

87. Лосев А.Ф. Дерзание духа / Личность. Мораль. Воспитание. – М.: ИПЛ, 1988. – 366 с.

88. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – 525 с.

89. Лосский Н.О. Условие абсолютного добра. – М.: ИПЛ, 1991. – 368 с.

90. Лукашевич В.М. Глобалистика: Учеб. пособие. – Львов: Новий світ-2000”, 2006. – 540 с.

91. Лукашевич В.К. Научный метод: структура, обоснование, развитие. – Минск: Наука і техника, 1991. – 207 с.

92. Макинтайер А. После добродетели. – М.: Академпроект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 382 с.

93. Медянцева М.П. Ответственность ученого как социально-этическая проблема. – Казань: Изд-во Казанского унт-та, 1973. – 174 с.

94. Мещеряков В.Т., Астапова О.Д. Наука и развитие принципов морали. – Л.: Наука, Ленинградское отд-ние, 1989. – 167 с.
95. Мильнер-Иринин Я.А. Этика или принципы истинной человечности. – М.: Наука, 1999. – 520 с.
96. Мир философии. Т. 2. – М.: ИПЛ, 1991. – 624 с.
97. Моисеев Н.Н. Расставание с простотой. – М.: Аграф, 1998. – 473 с.
98. Моисеев Н.Н. Информационное общество: возможность и реальность // В кн. Информационное общество. – М.: АСТ, 2004. – 507 с. (С. 428-451).
99. Молостов В.Д. Старение и гибель цивилизации. – Р/Д.: Феникс, 2005. – 416 с.
100. Моль А. Социодинамика культуры. – М.: Прогресс, 1973. – 328 с.
101. Мораль: сознание и поведение / Под ред. Н. Головки. – М.: Наука, 1986. – 207 с.
102. Моральная атмосфера: теоретико-методологические аспекты. – Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1991. – 171 с.
103. Моррис Ч. Ценности. Новый взгляд. – М.: Радуга, 1984. – 287 с.
104. Мосионжик Л.А. Антропология цивилизаций. – Кишинев: Высшая Антропологическая школа, 2006. – 468 с.
105. Мюнтсберг Г. Философия ценностей. – К., 1950. – 335 с.
106. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. – Соч., т. 2. – М.: Мысль, 1990. – 829 с. (С. 238-406).
107. Ницше Ф. К генеалогии морали. – Соч., т. 2. – М.: Мысль, 1990. – 829 с. (С. 407-524).

108. Нравственные императивы интеллигенции // Материалы IV Международ. науч.-теор. конференции по проблемам современной интеллигенции. – Харьков: Изд-во народной Украинской академии, 2006. – 94 с.
109. Образование и культура: теория и современность: (методологический аспект / Е.С. Ляхович, Ю.В. Петрова. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1989. – 236 с.
110. Ойзерман Т.И. Философия и обыденное сознание // Вопросы философии. – 1967. – № 4.
111. О человеческом и человеке // Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1989. – 317 с.
112. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971. – 348 с.
113. Плавич В.П. Убежденность: философско-социологический анализ. – К.: Либідь, 1991. – 207 с.
114. Полунин Г.И. Нравственная функция научной деятельности. – М.: Знание, 1981. – 64 с.
115. Полунин Г.И. Моральная ценность научных знаний. – М.: Знание, 1984. – 63 с.
116. Пунченко О.П. Гносеологические основания философской критики. – Одесса: Астропринт, 2000. – 192 с.
117. Пунченко О.П. Философский анализ структуры научного метода как гносеологической реальности // Перспективи. – 2000. – № 1. – С. 3-8.

118. Пунченко О.П. Информационно-коммуникационные технологии – научно-техническая основа становления информационного общества // Зв’язок. – № 3. – 2003. – С. 31-33.

119. Пунченко О.П., Донникова И.А., Дорошенко П.Ф. Нравственность как ценностно-смысловой императив культуры // Перспективи. – 2005. – № 3(31). – С. 3-8.

120. Пунченко О.П., Козленко П.Е. Образование как канал трансляции нравственных ценностей социума // В науч. сб. «Актуальные проблемы духовности». - Кривий Ріг,Видавничий дім.2007.- с.215-225.

121. Риккерт Г. Границы естественнонаучного образования понятий. – СПб.: Наука, 1997. – 532 с.

122. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. – М.: Республика, 1998. – 413 с.

123.Рокич М. Диагностирование ценностей. – М., 1987. – 197 с.

124. Русецкая В.И. Социодинамика научного коллектива. – Минск: Наука и техника, 1992. – 208 с.

125. Руссо Ж.-Ж. О нравах, Письма о морали. – Педагогические сочинения. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1981. – О нравах. – С. 100-102; Письма о морали. – С. 103-133.

126. Семенов В.Г. Императивы практического духа / В кн. «Императивы человечности. – К.: Либідь, 1990. – С. 71-92.

127. Сарреті М. Кантове обґрунтування практичної філософії та сучасність // Практична філософія. – 2000. – № 1. – С. 40-48.

128. Сергеев К.А., Соколов А.Н. Логический анализ форм научного поиска. – Л.: Наука, 1986. – 119 с.

129. Сидоров Н.Р. Философия образования. – М.: Питер, 2007. – 304 с.
130. Скворцов Л.Я. Культура самосознания: Человек в поисках истины своего бытия. – М.: Политиздат, 1989. – 317 с.
131. Слемнев М.А. Свобода научного творчества. – Минск: Наука и техника, 1980. – 240 с.
132. Смоленцев Ю.М. Мораль и нравы. Диалектика взаимодействия. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 200 с.
133. Соловьев В.С. Нравственность и политика. Исторические обязанности России. Соч. в 2-х т. – Т. 1. – М.: правда, 1989. – С. 264-279.
134. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: ИПЛ, 1992. – 543 с.
135. Сохраняева Т.В. Ценности образования на фоне меняющегося образа человека // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – № 6. – С. 132-144.
136. Спиркин А.Г. Происхождение сознания. – М.: Госкомиздат, 1960. – 471 с.
137. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М.: ИПЛ, 1972. – 303 с.
138. Спиноза Б. Этика, доказанная в геометрическом порядке и разделенная на пять частей. – М.-Л.: Госоцэкономиздат, 1932. – 223 с.
139. Степин В.С. Философская антропология и философия науки. – М.: Высшая школа, 1992. – 191 с.
140. Степин В.С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 743 с.
141. Старикова Л.Д. История педагогики и философия образования Р/д Феникс 2008. – 434 [ед] с.а

142. Старостин Б.А. Параметры науки и их роль в анализе науки как системы // Системные исследования. – М.: Наука, 1978. – С. 110-124.
143. Столяров А.А. Свобода воли как проблема европейского морального сознания. – М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шигалина, 1999. – 208 с.
144. Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1984. – 396 с.
145. Тарасенко Н.Ф. Бытие и сознание: асимптомы единения / В кн.: Императивы человечности. – К.: Либідь, 1990. – 192 с.
146. Творчество в научном познании. – Минск: Наука и техника, 1976. – 232 с.
147. Титаренко А.И. Критерий нравственного прогресса. – М.: Мысль, 1967. – 190 с.
148. Титаренко А.И. Структуры нравственного сознания. – М.: Мысль, 1974. – 278 с.
149. Тойнби А. Постижение истории. – М.: Абрис-Пресс, 2003. – 649 с.
150. Томпсон М. Восточная философия. – М.: Гранд, 2000. – 384 с.
151. Тоффлер Э. Шок будущего. – М.: АСТ, 2004. – 557 с.
152. Тоффлер Э. Третья волна. – М.: АСТ, 2004. – 781 с.
153. Тоффлер Э. Метаморфозы власти. Знание, богатство и сила на пороге XXI века. – М.: АСТ, 2004. – 669 с.
154. Тугаринов В.П. Философия сознания. – М.: Мысль, 1971. – 199 с.
155. Тульчинский Г.Л. Разум, воля, успех. – Л.: Изд-вл ЛГУ, 1990. – 214 с.
156. Тундыков Ю.Н. Наука и мораль. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1988. – 169 с.
157. Туркин Ю.С. Теория систем. – М.: М.Б.и, 1995. – 347 с.

158. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. – М.: Мысль, 1978. – 272 с.
159. Уемов А.И. Системные аспекты философского знания. – Одесса: Негоциант, 2000. – 160 с.
160. Уемов А., Сараева И., Цофнас А. Общая теория систем для гуманитариев / Под общ. ред. А.И. Уеова. – Варшава: Widarkniętwo Universitas Rediviva, 2002. – 276 с.
161. Уледов А.К. Структура общественного сознания. – М.: Мысль, 1968. – 324 с.
162. Уледов А.К. Духовное обновление общества. – М.: Мысль, 1990. – 333 с.
163. Уолцер М. О терпимости. – М.: Идея-Пресс; Дом интеллектуальной книги, 2000. – 159 с.
164. Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 7-41.
165. Федорчук М.И. Формирование нравственности и решение глобальных проблем в свете концепции устойчивого развития // Перспективи. – 2004. – № 1(25). – С. 105-110.
166. Философия науки. – Р/Д., Феникс, 2006. – 496 с.
167. Философия образования для XXI века // Сб. статей / Под ред. Н.А. Пахомова, Ю.Б. Тупталова. – М.: Логос, 1992. – 214 с.
168. Філософія освіти в сучасній Україні // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції «Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні». – К.: ІЗМН, 1997. – 544 с.

169. Философская антропология. – СПб.: ПЕРСЭ: Университетская книга, 2000. – 236 с.
170. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
171. Франкл В. Человек в поисках смысла // Сборн. под общ. ред. Гофмана Л.Я., Леонтьева Р.А. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
172. Фролов И.Т., Юдин Б.Г. Этика науки. Проблемы и дискуссии. – М.: ИПЛ, 1986. – 399 с.
173. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. – М.: Прогресс, 1977. – 488 с.
174. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее. – М.: АСТ, 2004. – 349 с.
175. Хаббард Л. Рон. Дианетика: современная наука о разуме. – М.: Нью Эра, 2004. – 568 с.
176. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. – СПб.: Наука, 2000. – 379 с.
177. Хаддингтон С. Столкновение цивилизаций. – М.: АСТ, 2005. – 603 с.
178. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. – М.: АСТ, 2004. – 539 с.
179. Цыбра Н.Ф. Самоутверждение личности. – Киев-Одесса: Вища школа, 1989. – 189 с.
180. Цыбра М.Ф. Метанойя: філософсько-етичний аспект. – Одеса: Астропринт, 2006. – 238 с.
181. Цивилизационные модели современности и их исторические корни / Под ред. Ю.Н. Пахомова, С.Б. Крымского. – К.: Наукова думка, 2002. – 630 с.

182. Цофнас А.Ю. Теория систем и теория познания. – Одесса: Астропринт, 1999. – 308 с.
183. Чунаева А.А., Мысык И.Г. Философия в кратком изложении «Транслит» 2007. – 312 с.
184. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. – 181 с.
185. Шамфор Н. Размышления о нравах // В кн. Ф. Ларошфуко, Н. Шамфор. Аксиомы. – Симферополь: Реноме, 1998. – С. 169-176.
186. Шарден Пьер Тейяр де. Феномен человека. – М.: АСТ, 2002. – 553 с.
187. Швейцер А. Культура и этика. – М.: Прогресс, 1973. – 343 с.
188. Шейко В.М. Культура. Цивілізація. Глобалізація (кінець ХІХ – початок ХХІ ст.). – Харків: Основа, 2001. – 398 с.
189. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность. – М.: Республика, 1992. – 448 с.
190. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Т. 1. Образ и действительность. – М.: Минск Поппури, 1998. – 688 с.
191. Шпенглер О. Закат Европы. Т. 2. Всемирно-исторические перспективы. – Минск: Поппури, 1999. – 720 с.
192. Щербак Ф.Н. Мораль как духовно-практическое отношение. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. – 174 с.
193. Шюц А. Структура повседневного мышления // Социалистические исследования. – 1988. – № 2. – С. 129-137.
194. Энгельс Ф. Анти-Дюринг М.: Политиздат 1969.- 483с.

195. Энгельс Ф. Развитие социализма от утопии к науке / Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 19. – М.: ИПЛ, 1961. – С. 185-230. (С. 204).
196. Эпиктет. Беседы / В кн. Соломон Мудрый, Эпиктет. Благоразумие мудрости. – Симферополь: реноме, 1998. – С. 99-340.
197. Эпштейн М. Информационный взрыв и травма постмодернизма // Звезда. – 1999. – № 11.
198. Этика / Под ред. И.В. Кузнецовой. – Одесса: изд-во ОНМА, 2006. – 100 с.
199. Этические проблемы компьютеризации. – М.: ИНИОН, 1990. – 155 с.
200. Юзвишин И.И. Информациология. – 3-е изд. – М.: Радио и связь, 1996. – 214 с.
201. Юзвишин И.И. Основы информациологии. – М.: Высшая школа, 2001. – 600 с.
202. Якубанец В.А. Нравственность внутри нас: структура индивидуального нравственного сознания. – Рига: Автос, 1986. – 291 с.
203. Ярошевский М.Г. Функция дискуссии в предметно-логическом развитии науки / В кн.: Роль дискуссий в развитии естествознания. – М.: Наука, 1986. – С. 8-39.
204. Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М.: Республика, 1994. – 528 с.
205. Birsoh D. Ethical insights: A brief introduction. – Mountain, View a.o.: Mayfield publ. company, 1999. – VI. – 134 p.
206. Moral Philosophy A. Reader / ED by Poiman L.P. – Indianapolis; Cambridge: Hackett publ. Company, 1993. – XVI. – 272 p.

207. Poral V. Global implications of information Society. – J. Community, 1978. – P. 8-18.

208. White G. Science of Culture. – N.Y., 1949. – 205 s.