



УДК 37.017

**Гавеля В.Л.**, Николаевский государственный гуманитарный университет имени Петра Могилы, г. Николаев

**Гавеля Владимир Леонтиевич** – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии НГГУ им. Петра Могилы

## ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ: ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЙ И ГУМАНИТАРНЫЙ АСПЕКТЫ

*Статтю присвячено проблемі expediency доцільності освіти, її соціальної та культурної спрямованості, зміні пріоритетів у зв'язку з розвитком інформаційних можливостей. Розглянуто співвідношення освіти і науки, різних пріоритетів в освіті: гуманітарного і природничо-наукового. Викладено характер і зміст сучасної полеміки щодо подальших шляхів реформування освіти й виховання. Автор є прибічником синтетичного підходу до соціалізації людини в умовах інформаційного суспільства.*

*The article is devoted to the problem of expediency of education, its social and cultural direction, changes of priorities caused by the development of informational possibilities. Intercorrelation of education and science, different approaches – humanities and natural science – are under the author's consideration. The character and content of the present day discussion concerning further ways of educational reform are given. The author himself is an advocat of a synthetic approach to person's socialisation in the informative society.*

Если говорить серьезно об образовании, то институализированную систему общего образования можно оценивать и рассматривать с различных позиций и оценивать по сотне параметров, соответственно тому, как к ней применяются научные категории разных областей знания. Можно говорить о системе образования как о введении человека в общество (социализация), можно представить образование как систему социальных организаций, и тогда перед нами предстанет некое государство в государстве со своими правилами, законами, целями и сверхзадачами. Можно пойти дальше и представить образование как развитую индустрию со своими “сырьевыми” запасами, технологией производства и конечным продуктом – современным образованным человеком.

Это очень напоминает конвейер, когда каждый занятый на этом интеллектуальном производстве работник выполняет порой очень узкую функцию (закручивает, как Чаплин в известном фильме, свою “гайку”), понимая, что в этом же пространстве и времени трудятся, трудились и будут трудиться его коллеги, изготавливая самую необходимую в социуме продукцию – функционального специалиста. Здесь наличествуют вполне технизированные технологии, есть экспериментальные площадки, лаборатории, “конструкторские бюро”, и все это целенаправленно воспроизводит разумность социальной жизни. Здесь полностью уместно применение главнейших категорий классической экономики, таких, как предмет труда, средство труда, процесс труда, организация производства, управление, заработная плата, издержки и т.д.; и

уж никак не обойтись от нашего печально известного тотального планирования. Все разговоры о демократизации образования не означают демократии хаоса, скорее, это целесообразная демократия глобального, а не мелочного управления.

Важным здесь являются не сами технологии – их может быть достаточно много, они могут через достаточно обширные соглашения унифицироваться, например называться “Болонским процессом”, но скрыто значимой является цель образования. Основной ограничитель и предохранитель образования – это его многоступенчатая цель. При этом есть и индивидуальные цели образования, и модель его всеобщей цели, где в скрытой форме индивидуальные устремления не учитываются или менее существенны. Таким образом, выпускник средней общеобразовательной школы уже являет собой некоторую потребительскую стоимость, размер которой, в принципе, не зависит от его личных качеств, объективно он находится в системе, для которой, как бы это кощунственно не звучало, важнее его наличие, чем его субъективные цели. Не знания, которыми он обладает, а он сам с его начальными знаниями и готовностью играть “по правилам” является таким “внешним предметом”, необходимым для удовлетворения потребностей формальных неживых систем.

Здесь действует государственная целесообразность: это личность, усвоившая необходимый системе объем знаний в объеме безличного государственного стандарта и рассматривается отстраненно, как товар на социальном рынке труда, который, будучи вовлечен в общественное производство, удовлетворяет его потребность в собственном воспроизводстве. В любой потребительской стоимости, согласно Карлу Марксу, содержится человеческий труд, о чем он пишет в своем “Капитале”: “Величина стоимости товара изменяется прямо пропорционально количеству и обратно пропорционально производительной силе труда, находящего себе осуществление в этом товаре” [1]. Следовательно, если исходить из этой формулы, то чем больше времени тратят учителя на обучение детей и чем больше специалистов и самих предметов, тем выше стоимость образовательной единицы (ученика). Но чем больше учеников в классе и чем больше контингент каждой школы, тем дешевле и само обучение, и его выходной результат (ученик).

Рассуждая подобным образом, мы оставляем за кадром субъективную составляющую – индивидуальные цели обучаемых, их волю обучаться. Исследование структуры целеполагания показывает, что цель не имеет сквозного характера, в своем движении к результату она непрерывно корректируется напряжением воли и обучающихся, и обучаемых.

Это мы должны включить в систему скрытых резонансов образования. Воля – это скажет любой психолог – одна из важнейших сторон психологии образования. Она всегда связана с преодолением каких-то препятствий, затруднений и выражается в сознательных действиях и поступках, направленных на достижение поставленных целей. Воля может быть направлена только на субъективно ценное для человека, находящегося в обучающей системе, поэтому она зависит от индивидуальной субординации ценностей.

Здесь мы вступаем в круг проблем воспитания в образовательном процессе. Вообще-то, воспитание не является прямой целью личности, оно становится конечным качеством всей системы обучения. Кажется понятным, что выбор типа воспитания должен определяться имеющимися ценностями, которые, в свою очередь, зависят от индивидуальных представлений о них. В данном отношении наиболее важны две модели воспитания:

1) Воспитывать – значит унифицировать и адаптировать. Это в значительной степени технический процесс передачи субъекту стандартов культурных универсалий, системы социальных интересов и принятых ценностей. Это ближе всего к воспитанию “государевых людей” – чиновников, способных уверовать в незыблемость данной социальной системы, вливающих органически в нее, и одновременно обеспечивать ее стабильность и устойчивость. Это воспитание контролируемой свободы, аннулирующей спонтанную свободу, это способность гетерономии навязывать извне нужное социальное поведение.

2) Воспитывать – это приоритетно способствовать становлению гражданской личности, создавать педагогические и социальные условия для саморазвития личности на основах гуманизма и самоценности человека. Сама образовательная система должна быть настолько демократичной, чтобы воспитуемый мог самостоятельно пользоваться своими Интеллектуальными потенциями, своей свободой формировать собственные критерии и в итоге стать самим собой, неповторимым, особенным в многообразии [2]. Образовательная система выбирает между этими двумя моделями, в тоталитарных обществах модели становятся Сциллой и Харибдой педагогической системы. В условиях декларирования цели воспитания выбор всегда падает на вторую модель. Она демократичнее, за ней солидная педагогическая просветительская традиция, она берет начало от Руссо и Локка, за ней история от античности до Высокого Возрождения. И все же ее в чистом виде просто не существует, более того, если ее формально внедрить, она становится утопичной. Реальная педагогическая практика гибко их объединяет, учитывая бесчисленные воспи-

тательные задачи и цели. Вероятнее всего, мы придем к выводу, что, определяя приоритеты, мы должны взять в качестве цели вторую модель, которая играет роль образовательного идеала, невзирая на невозможность своей целостной реализации. В таком случае нам надо не забывать о существовании первой модели, но максимально очистить нашу педагогическую практику от нее, она должна быть показателем того, остается ли воспитание творческим, или незаметно формализуется.

Следующий аспект цели образования – это ценности, и в педагогической практике они постоянно используются, и даются указания на те ценности, которыми следует руководствоваться в процессе воспитания. В наше время, когда так или иначе в больших социальных системах жизнь отдельного человека часто является малой величиной, которой можно пренебречь, воспитание новых поколений в системе ценностей имеет огромный социальный приоритет. Одновременно наличествует устойчивая тенденция к тому, чтобы свести все ценности к ничему не значащим рассуждениям о глобальности прогресса, который якобы делает человеческие ценности относительными и текучими.

В то же время, согласно доминирующему в наши дни представлению, защита нравственной объективности, предполагающей наличие абсолютных ценностей, автономных по отношению к нашему восприятию, как, например, юридические максимумы, отграниченных от склонностей личности и ее интересов, всегда приоритетна. Все это есть основа и начало догматизма, который не приемлет культурного, социального и исторического разнообразия в среде морали. Наше современное общество нуждается в моральном разнообразии, никто не должен навязывать обществу единые нормы поведения, которые враждебны плюрализму – основополагающему принципу любой модели демократии.

Поэтому для сохранения плюрализма и терпимости как основных завоеваний современной культуры необходимо, и не только в образовании, защитить принцип аксиологического релятивизма, ведь только он позволяет сберечь эти ценности, которые уязвимы, потому что относительны, и отказаться от любых форм “твердых” убеждений, учений “выкованных из единого куска стали” (В. Ленин). Только в этом случае каждый человек сможет свободно выбирать собственную систему ценностей и нравственных норм. Речь идет не об анархии, а о том, чтобы на основе аргументов релятивизма дать трезвый, объективный анализ следствий, вытекающих из последовательного применения гуманистических нравственных принципов в области воспитания.

Нельзя не сказать о традиционном делении образования на гуманитарное и естественнонаучное, которое возникло в западноевропейской культуре в Новое время в связи с возникновением феномена науки, который с того времени определяет содержание образования и технологию его получения. Именно тогда за знанием, претендующим на объективность и истинность, закрепились такие характеристики, как дедуктивная выводимость теоретических законов и положений, чаще всего через эксперимент, абстрактность основных конструктивных единиц, освобожденных от чувственности, а значит, и от субъективных предпочтений. В гуманитарных дисциплинах эти качества определяются не всегда столь четко, и в той или иной мере в них всегда присутствует субъективный компонент. Эти обстоятельства способствовали закреплению стойкого предрассудка, что гуманитарное знание неполноценно, второстепенно, так как не имеет в себе прямой технологичности. Это чувствуется даже сейчас, когда гуманитарное знание интенсивно математизируется, использует электронные носители.

Дискуссия о соотношении естественнонаучного и гуманитарного знания между “физиками” и “лириками” продолжается с таким же энтузиазмом, как и в XIX веке. В начале XIX века Наполеон Бонапарт реформировал математическое образование и создал “Эколь Нормаль” – естественнонаучное учебное заведение, выпускавшее блестящих артиллеристских офицеров. В битве при Ваграме артиллерия сыграла решающую роль в победе над войсками европейской коалиции, это и позволило сделать вывод, что в этой битве победил школьный учитель. Когда писатель, член Французской Академии пожаловался, что его коллеги не уважают его и не приглашают на свои заседания, Наполеон спросил его, знает ли он математику, получив отрицательный ответ, император удивился: “Как вы можете рассчитывать на уважение, не зная математики!”. Комментарии, как говорится, излишни.

В 1837 г. при обсуждении во французском парламенте законопроекта о дальнейшем расширении математического и технического образования в средней школе произошла знаменитая перепалка между поэтом А. Ламортином и известным в стране физиком Д.-Ф. Араго, который требовал увеличить время на изучение естественнонаучных дисциплин в школе за счет сокращения преподавания гуманитарных. Физик с горячностью говорил: “Производство развивается не при помощи красивых слов и стихов. Знание должно быть инструментом действия. Вместе с тем изучение естественных наук служит не только материальным интересам. Свет естественнонаучных знаний рассеивает многие предубеждения, под тяжестью которых сгибаются народы...”

А. Ламортин же отстаивал большой объем гуманитарного знания в школе, поскольку только оно несет в себе необходимые цивилизованному человеку нравственные ценности. Он говорил: “Если бы мы оказались внезапно лишены всех естественнонаучных знаний, материальный мир сохранился бы, хотя, безусловно, понес бы огромный ущерб. Но если человек утратит хотя бы одну из моральных истин, хранителем которых является гуманитарное образование, погибнет человек и все человечество” [3]. К чести французского парламента, он принял консенсусное решение, и во французских школах сохранился солидный гуманитарный блок, а философия преподается в старших классах школ и колледжах.

Один из главных представителей баденской школы неокантианства Г. Риккерт писал, что в гуманитарном знании приоритетное значение имеют ценности человеческой жизни (значимые литературные произведения, жизнь великих деятелей, важнейшие исторические события и т. п.). Приоритетность гуманитарных проблем была поддержана также создателями феноменологической герменевтики, которые отстаивали значимость понимания феноменов человеческой жизни. Напротив, английские педагоги Р. Вудс и Р. Барроу пишут, что в физике, химии, математике четко прослеживается логическая структура этих дисциплин, упор делается на строгость дифиниций, на развитие дедуктивного мышления, поэтому они имеют первостепенную важность как для умственного развития, так и для нравственного формирования учащихся. Гуманитарные дисциплины, по их мнению, принципиально несовершенны, не обладают собственной строгой логической структурой, поэтому их законы и положения нельзя верифицировать и это отдаляет гуманитарное знание от науки и приближает к религии [4]. История до предела рационализованного естествознания на протяжении XX ст. наглядно показала не только позитивные, но и серьезные негативные последствия научно-технического общества, даже некую враждебность по отношению к человеку его техногенной модели. Вновь становится актуальной проблема соотношения гуманитарного и естественнонаучного знания, которую английский писатель и ученый Ч. Сноу обозначил формулой “Две культуры”. Снова сторонники технологического детерминизма ратуют за приоритетное увеличение в учебных планах школ удельного веса естественнонаучных дисциплин. Технократы называют все остальные предметы и области знания современной мифологией.

В Американских Штатах сторонники гуманитарного образования говорят о приоритете воспитания культуры эмоций. Развитие интеллекта, утверждают американские педагоги,

не делает учащихся ни лучше, ни счастливее, а, напротив, часто обедняет его личность, так как изучение физики, математики, химии требует некоей отрешенности, тогда как развитые, свободные эмоции способствуют гуманным порывам и действиям, помогают принимать этически верные решения в сложных и конфликтных ситуациях. Полезнее для человека и общества воспитывать чувства, положительные эмоции, утверждать альтруизм и эмпатию. Таких взглядов придерживается известный американский культуролог Т. Роззак. В популярной среди педагогов книге “Личность – Планета” он пишет, что забота только об интеллектуальном развитии детей может дать непредсказуемые изменения поведения человека в будущем как следствие узкого функционализма и отсутствия эмоционального воспитания. Уже сейчас, чтобы возбудить эмоции, американские фильмы наполнены жестокостью и насилием. Телевидение и компьютеры дают обратный эффект – дети не умеют бегло читать и грамотно писать. Несомненно, это плохо, но почему мы не думаем, говорит Роззак, о нравственно-эмоциональной сфере, о том, что ребенок находится в постоянном нервном напряжении от терзающего его обвала информации. Как субъект педагогики, он не умеет расслабляться, преодолевать агрессивность и зависть, выражать доверие и приязнь, не готов к подлинной самореализации [5].

Не потому ли по американским школам и университетам катится мутная волна агрессии, когда ученики и студенты приносят в учебное заведение оружие и безжалостно стреляют в своих товарищей. Современные теоретики образованности и образования, отвергая ценности узкого профессионального обучения, все чаще приходят к выводу, что предпочтение естественнонаучного знания гуманитарному привели к современному гуманитарному кризису в целом и кризису процесса социализации в его целевом и ценностном аспектах.

Следовательно, образование должно выполнять не только функцию введения человека в техногенный рай, который декларируется представителями современных сциентических утопий, но и в большей степени – оперирующую превентивную функцию целевой культуры подготовки человека к жизни в эпоху кризисов, следующих один за другим (политических, экономических, техногенных, экологических и др.). Это должно опираться на усиление фундаментализации и целостности образования в его общественнонаучном и гуманитарном аспектах, а синтез наук должен привести к новому, недугалистическому подходу к решению проблемы гармонизации социальных и индивидуальных целей человека, к признанию необходимости предоставления человеку свободы выбора альтернативных решений.

Можно подытожить, что традиционно социально-гуманитарные науки выступают как определенный комплекс знаний, направленных на понимание и истолкование поведения человека, его целей, на декларирование необходимости его свободы или же ее ограничения. Глобальные проблемы, с которыми столкнулось человечество на рубеже XX и XXI веков, вызвали потребность в гуманизации всех сфер деятельности человека, его целей, моделей жизни, карьеры, в том числе и образования. Гуманизация образования является выражением общей тенденции к признанию прав, свободы и абсолютной ценности человеческой личности, ее права на выбор субъективно мотивированной цели, развития и проявления своих способностей, самореализацию. Такой подход обязывает пересмотреть традиционно сложившуюся модель образования, приблизить ее к гуманистическим идеалам, более ориентировать на интересы личности, а не на абстрактную (общественную) пользу. Важнейшим аспектом современного обновления образования становится его гуманизация, выражающаяся в направленности на сохранение и развитие нравственных и эстетических ценностей, высоких и общественных идеалов [6].

Рассматриваемая нами проблема относится к большому кругу вопросов сферы взаимодействия субъекта и объекта и взаимосвязи категорий этой сферы. В наше время изучение характера стимулов и побудительных мотивов человеческой деятельности имеет огромное практическое значение. В этом смысле механизм реализации целей как одна из сторон и путей достижения свободы заслуживает пристального внимания.

Безусловно, в своем целеполагании субъект детерминирован природой и общественной средой, но эта детерминированность целей субъекта еще не говорит о его несвободе. Непосредственной причиной цели являются потребность и желание. Собственно, в действиях субъекта в соответствии с желанием и проявляется его свобода, и то, что это желание детерминировано, ничего не меняет, поскольку человек есть человек, не вне природы лежащий, а частица ее. В данном случае внешние факторы, будучи субъективизированы, выступают как внутренние побуждения человека.

Существуют и факторы, ограничивающие свободу, например, когда цели навязаны извне и не опосредованы собственными мотивами. В реализации разумных целей человек выступает как мера всех ценностей, а удовлетворение интересов всех и каждого превращается в мерило свободы и исторического прогресса. Действительная

свобода состоит не в манипулировании целями, а в их реализации. Для этого необходима, если можно так выразиться, целевая культура<sup>1</sup>, проявляющаяся в правильном понимании своих целей и возможностей, умение отличать цели по важности и неотложности.

Создавая соответствующие условия и ситуации, субъект использует случайные проявления объективных законов, которые служат реализации его целей. Поскольку человек произвольно не изменяет законов действительности, то открытие этих законов часто принимает форму случайности (т.е. человек для открытия пользуется случайными проявлениями данного закона). Опираясь на природную необходимость, субъект создает необходимость совершенно другого порядка, которая содержит в себе в потенции, явления, отвечающие цели.

В этом смысле в границах необходимости человек может ставить и реализовывать столько разнообразных целей, сколько случайных форм может проявить необходимость. Кроме того, случайность является не только формой проявления необходимости, но и дополнением ее. А это означает, что человек свободен реализовать бесконечное количество целей, которые не связаны с данной необходимостью, но и не противоречат ей.

Человек, будучи частицей своей собственной среды, которая в нем, и он в ней, представляет собой диалектическое единство необходимого и случайного, существенного и несущественного. Осуществление случайного и несущественного, порожденного временной ситуацией или переходным моментом, играет большую роль в субъективном ощущении человеком свободы. Осуществление случайных и несущественных целей возможно потому, что оно не идет вразрез с необходимостью, дополняет свободу и не противоречит существенным целям.

Далее, если в правильном выборе цели главную роль играет познание, то их реализация обуславливается не только выбором, но и, главным образом, общественными условиями. Поэтому гносеологическое исследование соотношения цели и свободы должно дополняться исследованием тех социальных условий, которые необходимы для реализации целей. Иллюзорная свобода при произвольном выборе целей превращается в свою противоположность, когда цели оказываются нереальными.

Для реализации целей как самореализации человека необходимо, чтобы:

<sup>1</sup> Термин вводится автором для отражения историчности целеполагания, которое есть не одномоментный акт, а процесс, содержащий в себе и традицию и методику.

- 1) они были внутренне мотивированы и опирались на совокупный личный опыт;
- 2) внешняя необходимость была субъективизирована и превратилась в мотив субъекта;
- 3) цели реализовывались, а не были мыслительным поиском;
- 4) реализованные цели соответствовали коренным потребностям субъекта и были моментом общественной значимости и ценности его деятельности;
- 5) реализация сиюминутных целей становилась основой для постановки и реализации более сложных и отдаленных целей;
- 6) отдаленные последствия целесообразной деятельности тщательно исследовались при помощи существующих оптимальных методик прогноза.

Поэтому реализация целей связана с познанием потребности, с одной стороны, и объективной необходимостью – с другой. В одной и той же ситуации субъект может ставить и реализовывать много целей, контролируя случайные формы проявления необходимости.

Кроме того, механизм реализации сходных целей может в каждом отдельном случае отличаться методами и средствами, а также уровнем активности, в зависимости от целевого стимула. Всякая реализованная цель включается в систему факторов, обуславливающих последующие действия и события, поэтому субъект может в какой-то мере предопределять будущую необходимость и свою собственную жизненную линию. Отсюда берет исток проблема свободы и ответственности, которая в наше время стала одним из критериев гуманизма политических доктрин и юридической ответственности за содеянное.

Свобода неизбежно порождает вопрос, насколько поведение человека совпадает с определенными общественными интересами или противоречит им. Правильно подчеркивая внешнюю обусловленность поведения людей общественной и природной средой и не уделяя должного внимания выбору цели, который осуществляется человеком, мы вольно или невольно недооцениваем проблему ответственности личности, значение волевых усилий в поступках и деяниях человека.

Если свобода предполагает ответственность, то ответственность, в свою очередь, является условием свободы. Истинно свободная деятельность всегда целеустремленна и всегда происходит в определенных рамках. И следовательно, каждый свободный акт есть вместе с тем и ответственный. Необходимость богата по содержанию и предоставляет человеку свободу выбора. Лишь зная детерминанту, человек в состоянии ориентироваться в своем решении, определить правильность или

неправильность его. Иначе говоря, в любой ситуации человек выбирает цель из ряда возможных, и этот выбор определяется главным образом его социально-классовыми позициями и интересами. Таким образом, если свобода означает возможность выбора цели, а реализация ее вместе с тем – и материальное выражение свободы, то ответственность – это оценка выбора, поступка, оценка их пользы или вреда для общества. Таким образом, изучение соотношения цели и свободы входит в большой круг проблем, связанных с местом человека в общественной и природной среде, характером его созидательной, творческой деятельности.

Не менее важны соотношения этих феноменов с социальной активностью. Активность трактуется здесь предельно широко и включает в себя не только все виды орудийной деятельности, но весь спектр мыслительных усилий человека в метасистеме его социальной сферы.

Общество как метасистема стимулирует активность отдельного человека через порождение новых потребностей. Несомненно, построение теории формирования социальной активности – это отдельная проблема, где целевая активность – частный случай. Теория активности не может быть построена без знания биологической оптимальности; исследования социальной природы активности, выяснения структуры социализации, определения родовых качеств человека в единстве индивидуального и социального. Весь объем целей не может быть глобально управляем, но цели, содержательно типологизированные, должны входить в систему социального управления.

Методологической основой для понимания целеполагания как активности является, по нашему мнению, научная концепция соотношения биологического и социального в человеке. Следует активно возразить расхожему мнению, что биологическим в человеке являются сугубо процессы в клетках и органах. Коль скоро природа человека двойственна, следовательно, какие бы цветные сны не снились человеку, сон – это биологический процесс, насыщение, совокупление, жажда и т.д. – элементы биофункций. Каждая из них может осознаваться как цель и может быть основой очень высокой активности, но это всего лишь остаточное редуцирование социального в биологическое, где поддержание и удовлетворение биологических функций социально детерминированы генерализованно, а не детально. Исследование природы социальной активности может быть выполнено, на наш взгляд, на основе интегрального социального подхода, суть которого в фиксации социального опыта, социальных программ индуцирующих, выявляющих, фиксирующих социальную активность личности.

Активность целеполагания не детерминирована биологическими свойствами (темпераментом, динамической потенцией, типом нервной системы и т.д.), а социально мотивирована и управляет биологическим как одним из средств достижения цели, не нарушая биологических законов. Единство биологического и социального – в активности целеполагания и предстает как динамическое состояние, что позволяет предположить немеханическое преобразование биологического, процесс ассимиляции, процесс взаимодействия “внешнего и внутреннего”, что характерно для поступательного развития.

Следовательно, психическая активность целеполагающего индивида, есть не немое биологически детерминированное самоощущение или, напротив, абстрактное проявление его общественной сущности, а типичный для данного индивида способ его бытия в обществе. Поэтому очевидно, что оптимальность проявления и качественная определенность активности целеполагания более всего зависит от гармонии биологических основ активности и социального, т.е. способа осуществления самореализации.

Стабильность системы “цель – результат” зависит от уровня социализации целеполагающего, уровня его включенности в социальные институты. В нашем понимании социализация не является процессом одноплоскостным, а сложным диалектическим процессом с рядом взаимопревращений, взаимопереходом ее форм идентификации, индивидуализации, персонализации, детализации, в результате чего потенциальная социальность человека превращается в социальную активность целеполагания личности, направленную на обретение ею активности, самостоятельности, слияние опыта и навыков предвидения. Особое место в этом процессе занимает идентификация, выступая как первая и определяющая форма социализации, назначение которой в приобщении отдельного человека к обобщенной совокупной способности людей. Специфика идентификации заключается в том, что она обуславливается не потребностями приспособления к природной среде, а присвоением социальной среды, суть которой составляет наличные общественные отношения. Это тем более существенно, что только социальная система как сущность по отношению к материальному субстрату индивида может своей активной целеполагающей деятельностью структурировать его изначальное социальное качество.

И все же, сколь ни велико значение идентификации как определяющего начала, нет оснований механически рассматривать индивида как некий микросоциум, на который механически же переносится активность всего общества. Общее корпоративное сознание

существует тоже через конкретных носителей, оно, как раньше говорили, “овладевает массами”.

Интегральная социальная природа человека в его индивидуально-неповторимом аспекте выражается в понятии человека как целостного феномена, где низшее (биологически-индивидуальное) снимается в высшем (социально-массовом). Его имманентная целеполагающая природа охватывает не только природно-биологические характеристики, но и существенные моменты массового бытия в их интегральной форме.

Свое предназначение человек реализует через цели, эта реализация есть реализация его общественной сути типичным для него образом. Сбои показывают не содержательное, не оптимальность целей, а деструкцию их объединения со средствами реализации. Выражение “типичным образом” фиксирует единство динамической и содержательной сторон целеполагания и целеосуществления.

Динамический аспект составляют функциональные состояния нервной системы, объем памяти, опытность, которые развиваются и протекают у разных людей неодинаково и, таким образом, в каждом конкретном случае представляют собой функцию индивидуальности. Но эта индивидуальность опирается на социальный фундамент, который резервирует каждой личности нишу целеполагания. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что направление, качество и уровень реализации активности в целеполагании как самореализации при освоении ею действительности определяются содержательной стороной, т.е. отношением личности к деятельности. Формирование социальной активности человека должно быть рассмотрено в связи с его личным способом осуществления целеполагающей деятельности.

Все сказанное имеет принципиальное значение для раскрытия индивидуальности целеполагания, которую необходимо рассматривать не только со стороны выявления социальной активности индивида, но и со стороны превращения ее в качество и черты личности в соответствии с ее индивидуальной основой.

Целеполагание – это способ выявления личностью своих способов включения в социальную действительность, оно приводит к возникновению нового уровня социальной активности, направленной на творческое преобразование действительности. Общественные цели персонализируются – это высшая форма социализации, выявляющая меру способности личности изменять жизненные обстоятельства. В реализации цели процесс как бы идет в противоположном направлении – индивидуализируется, и в этом проявляется относительный характер целеполагания. Вместе с тем целеполагание обретает более глубокий

смысл, раскрывая не только процесс взаимодействия “внешнего и внутреннего”, но и качество этого взаимодействия – направленность личности, ее установку, т.е. готовность к определенному способу бытия. Следовательно, характеристикой мотивированной социальной активности человека является не участие его в деятельности (участия можно добиться и принуждением), а наличие самоцели как готовности к деятельности, фиксирующей в себе представления о личных и общественных целях.

Таким образом, макро- и мезосоциальные факторы создают новый формат требований, определяемых обществом к целеустремленному индивиду, более того они дают возможность создания цивилизованного синтеза субъективных устремлений и объективных тенденций глоболизирующегося социума:

- Потребность в новых профессионалах, владеющих в совершенстве не только своей узкой специализацией, но и обладающих широким гуманитарным кругозором, превращающим их в активных участников своей истории.
- Постоянное повышение общеобразовательного уровня (непрерывное образование) с целью постоянного соответствия меняющемуся условию на рынке спроса на технический и гуманитарный труд.
- Высокоцелевая культура, позволяющая гармонизировать цели по содержанию субъективного с объективными целями социального развития и гуманистического прогресса.
- Способность к адаптации к реалиям информационного общества, к динамике изменения технических, информационных и коммуникативных возможностей.
- Осознание собственной свободы жизненных устремлений не в конфронта-

ционных моделях, а в гармонии с такими же целями других участников социальной соревновательности.

- Социальная пластичность как способность менять профессиональную ориентацию, переквалификации в связи с научно-техническим прогрессом.
- Осознание глобализации социальности и как следствие – отказ от абсолютизации собственных национальных, религиозных, региональных предпочтений.
- Способность к постоянному взаимодействию, эффективной интеракции в условиях многообразия и гуманизации общественных отношений.
- Готовность к динамике перемещений рабочей силы в условиях глобализации мировой экономики.
- Культурная, политическая и религиозная терпимость, признание автономности других индивидов как условия общественной индивидуализации.

Таким образом, современность и его реалии приводят к необходимости корректировки самих подходов к образованию, к новому синтезу социальных функций и к обучению. Традиционная система “Готового, постоянного знания” перестала быть эффективной. Социальные, политические и экономические связи и интересы людей глоболизируются, интернационализируются, требуя квалификации, признаваемой везде. Рынок труда требует не только высокого уровня теоретических знаний, но и обязательности, ответственности, профессиональной этики, толерантности, коммуникабельности, обучаемости и адаптивности.

Современный человек должен обладать большим количеством способностей и умений, которые он должен приносить из системы образования уже в готовом виде. Все это в современной науке обозначается понятием “компетентность”.

## Література

1. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. – Ч.1. – М., 1988. – С. 98.
2. Вегас Х.М. Ценности и воспитание – СПб., 2007. – С. 26-29.
3. Вульфен Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М., 1999. – С. 160-173.
4. Woods R.Y., Barrow R.St. An Introduction to Philosophi of Education. L., 1975.
5. Rezak J. Crisis in the Humenities. L., 1964 .С 200-201.
6. Константиновский и др. Социально-гуманитарное образование: ориентация, практика, ресурсы совершенствования. – М., 2006. – С. 17-18.