

эффективнее работает транслируемая информация. Таким образом, сегодня мы можем наблюдать в странах с развитой экономикой обратные процессы, когда гибкое производство постоянно верифицируемой продукции потребовало неоднородной, зачастую узкоспециализированной рабочей силы и «демассинформации» как ключевой характеристики новой масс-медиа-системы.

Таким образом, общественное сознание сегодня одновременно подпадает под весьма разнородные влияния. В частности, с одной стороны, на него в традиционном интеграционном направлении воздействуют религиозные организации разных конфессий, в то время как, с другой стороны, большое количество СМИ локализовано «возделывают» заданные целевые аудитории. Сравнение потребителя информационного продукта с «пушечным мясом» концентриальных войн становится все более актуальным.

В анализе этой проблемы есть много иных аспектов, не затронутых в данной статье. В России, несмотря на отмеченные позитивные тенденции, тем не менее, продолжается «кризис идентичности». И, наоборот, в отечественном общественном сознании имеют место и положительные тенденции. Однако не стоит и преуменьшать опасность, которую влечет за собой разворачивающаяся информационная цивилизация.

При этом угроза разрушения механизмов идентификации значительно актуальнее именно для дезинтегрированного украинского сознания. К сожалению, ни отечественная наука, ни политическая элита в должной мере не обеспокоены разработкой стратегии и тактики противостояния разрушительным концентриальным воздействиям. В отличие от северного соседа, украинская нация на сегодняшний день гораздо более далека от успешного преодоления «кризиса идентичности». При этом необходима разработка собственного стратегирования: пересадка российского опыта грозит крахом очередного старта.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Яку країну ми обираємо? // День: Щоденна всеукраїнська газета. – № 72(1810). – 2004. – 22 квітня.
2. Волова Л. Современные тенденции в развитии общественного сознания // Культурологічний вісник: Науково-теоретичний щорічник Нижньої Наддніпрящини. – 2004. – Вип. 12. – С. 80-84.
3. Таран В.О. Идеология переходного общества (Соціально-філософський аналіз ідеологічного процесу в пострадянській Україні): Монографія. – Запоріжжя: ЗІОІ МВС України, 2000. – 316 с.
4. Молодежная газета ЛКСМУ. – № 11 (71). – Ноябрь 2003.
5. Новые информационные технологии и судьбы рациональности в современной культуре: Материалы «круглого стола» // Вопросы философии. – 2003. – № 12. – С. 3-52.
6. [WWW document] URL <http://www.dataforce.ru/~metuniv/consor/grom0.htm>
7. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 576 с.
8. Тоффлер О. Эра смещения власти [WWW document]. URL <http://www.dataforce.ru/~metuniv/consor/POWER1.html>.

УТЮЖ И. Г.

ПОНЯТИЕ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Актуальность исследования философии образовательной политики не вызывает сомнения, и это обусловлено потребностями современного общественного развития и развития образования. Неисследованность этой области – симптом исторического периода, в который мы живём. И нам придётся объяснить, как этот симптом возник. Усовершенствование образования и образовательной политики в мире в целом и в Украине в частности способствовало появлению множества публикаций на данную тему. Это, например, разработки В.П. Андрущенко по проблеме модернизации образовательной политики в Украине, статьи И.С. Добронравова, касающиеся синергетики, как основы современных мировоззренческих ориентаций в образовании, работы А.В. Перцева, А.Ж. Кусжанова также посвящены проблемам формирования образовательной политики в государстве. Таким образом, мы видим, что данные исследования направлены на

решение практической стороны проблемы. А цель нашей работы – дать понятие философии образовательной политики. В связи с поставленной целью возникает ряд задач:

- а) определить границы данного понятия;
- б) показать значение философии в формировании образовательной политики.

Определение философии образовательной политики может возникнуть только на пересечении трех областей – области *политики*, области *образования* и области *философии*. Традиционно политика определяется как “сфера деятельности, связанная с отношениями между классами, нациями и другими социальными группами, ядром которой является проблема завоевания, удержания и использования государственной власти; участие в делах государства, определение форм, задач, содержания его деятельности” [1, с. 1026].

До тех пор, пока образование используется различными политическими силами для завоевания, удержания и использования государственной власти, будет существовать *образовательная политика* как политика, проводимая в сфере образования правящей в государстве властью и оппозицией. Эта образовательная политика была и будет полем состязания между различными социальными группами – одной из сфер борьбы за власть между ними. Суть происходящей борьбы – распространение в обществе таких знаний, которые легитимируют притязания на власть соперничающих социальных групп. Каждая из них имеет своих идеологов, которые пытаются представить интересы данной группы как интересы всего общества в целом, как всеобщий интерес, обеспечивающий обществу процветание и перспективы. Возможности, которые предоставляет для распространения такой легитимирующей идеологии мощный аппарат государственного образования, трудно переоценить. Поэтому между политическими силами разворачивается борьба за контроль над министерством образования, над всей образовательной системой и над содержанием образования.

Соперничающие социальные силы, интересы которых выражают различные политические партии и движения, пытаются внедрить свои идеологические представления в образовательные программы, сформировать преподавательский состав из своих единомышленников. В период социальной революции это происходит открыто и решительно. Старые учебники уничтожаются, аппарат управления государственным образованием – как часть государственного аппарата – идет на слом, преподавательские кадры подвергаются чистке или полной замене. В период, когда в обществе происходят эволюционные изменения, процесс завоевания образовательной системы новой социальной силой происходит значительно медленнее, растягиваясь на долгие годы. Бывают и такие периоды, в которые в обществе складывается относительное равновесие социальных и, соответственно, политических сил, а также наблюдаются попятные движения. Ни одна из соперничающих сторон не может достичь решающего перевеса. В этих условиях государственный аппарат в целом и аппарат управления образованием в частности остается без однозначного политического контроля и приобретает самодовлеющее значение. Он продолжает функционировать по инерции, ставя превыше всего свои собственные интересы – интересы самосохранения. Он стремится дистанцироваться от противоборствующих политических сил, представить себя абсолютно аполитичным, руководствующимся исключительно общечеловеческими моральными ценностями, лежащими вне политики и выше ее. Тем не менее, это никогда не удается в полной мере. В конечном счете, оказывается, что мощный государственный аппарат образования страны всегда проводит политику, соответствующую интересам тех или иных социальных сил [2, с. 425].

Такова, в общем и целом, картина образовательной политики. Теперь требуется выяснить, какую роль в этой сфере играет философия. В отличие от партийных программ, программы образовательные не содержат прямого изложения политических требований и политических лозунгов соперничающих социальных сил. Откровенно политизированный характер образовательные программы приобретают только в так называемых тоталитарных обществах, которые в современном мире решительно осуждаются мировым сообществом, объявляются им вне закона и, как хотелось бы надеяться, уходят в прошлое. Сфера образования объявляется в современном обществе свободной от политики, в учебных учреждениях законом запрещается политическая агитация и пропаганда. Однако при всем при этом соперничество социальных сил в реальной жизни сохраняется, а система образования не может изолироваться от реальной жизни с ее противоречиями. Запрет на открытую политическую агитацию и пропаганду в учебных учреждениях вовсе не означает, что всякое проникновение политики в классы и учебные

аудитории прекращается раз и навсегда. Просто это проникновение приобретает принципиально иные, неявные формы [3].

Соперничество различных социальных сил в обществе, не прекращающееся ни на минуту и только меняющее свои формы, идет сразу в нескольких сферах, сразу на нескольких аренах, на каждой из которой существуют свои “правила игры”. Эта борьба происходит в сфере экономики, в сфере политики, в области права, в сфере религии, в сфере культуры. Сфера образования не составляет исключения, хотя, как мы уже сказали, в обществах, именуемых себя демократическими и цивилизованными, открытая политическая агитация и пропаганда в учебных учреждениях запрещается законом. Однако никто не может запретить различным социальным силам разрабатывать и предлагать всему обществу свои представления о том, каким должно быть справедливое социальное устройство, каким должно быть “достойное человека” будущее страны и каким должен быть, соответственно, “человек будущего”. То, что называется в концепциях современных учебных учреждений “моделью выпускника”, как раз и отражает представления о таком человеке ближайшего будущего.

“Модель выпускника”, которую в обязательном порядке должны включать образовательные концепции учебных заведений, естественно, не может мыслиться одинаково представителями различных социальных сил. Школа должна учить тому, что потребуются в реальной жизни завтра – тогда, когда ее выпускник станет полноправным членом общества. Значит, эта “модель выпускника” может быть сформирована только с учетом представления об обществе ближайшего будущего. Но каким будет это ближайшее будущее? [4] Политик ограничивается здесь простой декларацией – оно *должно быть* таким-то и таким-то. Политик, представляющий противоборствующую социальную силу, выставляет, в противовес этой декларации, свою: нет, будущее *должно быть* таким и таким. По меньшей мере две картины будущего (на самом деле их гораздо больше!) предлагаются избирателю. Каждая из них изображается в самом выгодном свете. Для того, чтобы убедить избирателя в том, что одной из картин будущего надо отдать предпочтение, необходимы дополнительные аргументы – уже не из области “чистой политики”.

Политик в своих речах и политических программах должен быть конкретным и практичным. Теоретиков, оторванных от реалий жизни, избиратель не любит. Поэтому ему приходится ограничиваться описанием только двух состояний общества: *настоящего* и *ближайшего будущего*. Чтобы быть избранным, ему надо доказать, что его программа приведет к улучшению жизни. Поэтому он, во-первых, должен изобразить современное состояние общества, используя и интерпретируя соответствующим образом подобранные факты, известные избирателю. Во-вторых, он должен изобразить состояние общества в ближайшем будущем, которое будет достигнуто, если окажется реализованной его политическая программа, – изобразить так, что это состояние общества уже в ближайшем будущем будет значительно более привлекательным, чем его современное состояние.

Состояние общества в настоящее время и состояние общества в ближайшем будущем – это две точки, по которым, как учит нас геометрия, всегда можно провести прямую линию. Это – задача, с которой политик вполне справляется. Однако политик, который представляет противоборствующую социальную силу, также изображает – по-своему! – эти две точки: общество в настоящем и общество в ближайшем будущем, и у него тоже получается прямая, которая направлена, однако, совсем в иную сторону.

Как усилить убедительность своих аргументов в этом споре? Как доказать, что начерченный политиком вектор будущего развития общества более заслуживает доверия общества, чем тот, который изображен политическим оппонентом? Здесь-то политик и прибегает к помощи философа, не будучи в состоянии сам решить эту задачу, оставаясь только политиком. Если есть несколько политиков, каждый из которых рисует свой вектор развития общества, то преимущество среди них будет иметь тот, кто сумеет доказать – с помощью философа! – что его вектор является непосредственным продолжением *длинной прямой, изображающей движение общества из далекого прошлого в отдаленное будущее*. Продолжить для пущей убедительности эту прямую линию в далекое прошлое и в отдаленное будущее сам политик уже не может. Для этого необходим иной, более отвлеченный стиль мышления. Для усиления своих позиций политик и обращается к философу, который должен будет предоставить ему дополнительные аргументы [5, с. 51].

Философ, принимая эстафету, начинает рассуждать о тенденциях общественного развития в целом, о его незыблемых законах, о неотвратимости исторического прогресса. Эти рассуждения неявно легитимируют представления политика о будущем. Теперь оказывается, что нарисованная политиком картина – не плод его фантазии, не просто один из многих вариантов видения будущего, способный увлечь избирателя, а неизбежная очередная ступень в историческом развитии общества. Это – очередной этап исторического прогресса. Это – закономерное следствие. Это – продолжение общеисторической тенденции. Это- историческая необходимость. И так далее.

Так начинается развитие *философии истории*. Вся история человечества, начиная с древнейших времен, изображается философом так, что она просто не может не привести к тому состоянию общества, которое политик изобразил как будущее. Две точки – сегодняшнее состояние общества и завтрашнее его состояние – соединяет уже не коротенький малоубедительный отрезок. Они лежат теперь на достаточно протяженной прямой, которая одним своим концом уходит в доисторическое состояние человечества, другой же ее конец устремляется далеко в будущее, теряясь за горизонтом.

Если бы философ стоял только за одним из спорящих политиков, победа последнего в борьбе за умы была бы гарантирована, поскольку его видение будущего неизбежно показалось бы потенциальному избирателю значительно более убедительным. Но такого не бывает. Необходимость борьбы за власть рано или поздно заставляет обращаться за помощью к “своему” философу каждого из политиков, какую бы социальную силу он ни представлял. В результате появляется *несколько философий истории*, каждая из которых, *в конечном счете*, оказывается теоретическим оправданием определенной политики*.

Ситуация воспроизводится на ином, более высоком в теоретическом отношении уровне. Теперь одной концепции философии истории противостоит другая, ничуть не менее разработанная и убедительная. Значит, для победы в споре требуются дополнительные аргументы, подводящие базу уже под эти концепции. Возникает потребность в разработке философии, которая представила бы изображенное направление исторического развития *продолжением развития всего мира в целом* [4]. Теперь уже прямая, доходившая только до начала человеческой истории, должна быть продолжена еще дальше, к самому возникновению вселенной и ее устройству. Необходимость возникновения именно такого, а не иного общества в ближайшем будущем обосновывается теперь не только определенной трактовкой всей истории человечества, но и трактовкой истории всего живого, и даже трактовкой истории всего сущего в мире. Весь мир – и царство неорганического, и царство органического, и история человечества как продолжение и развитие истории животного мира на качественно новом уровне следует, в изображении философа, одному фундаментальному закону. Прямая, на которой лежит коротенький вектор политика – от настоящего к ближайшему будущему – теперь уходит еще дальше в прошлое, к самому истоку мироздания.

Теоретическое описание всей этой прямой принято именовать философским мировоззрением. Мировоззрение должно представлять собой целостную систему представлений о мире и месте человека в нем. Оно должно последовательно и связно отвечать на вопросы о том, как возник мир, как возникло царство неорганического и каким законам оно повинует, как зародилась и развивалась жизнь на Земле, как возникло человечество и какие стадии прошло на протяжении своей истории, как эта история привела к нынешнему состоянию общества и, наконец, что должно ожидать это общество в будущем – в ближнем и в отдаленном.

Образование в содержательном плане должно стать, прежде всего, усвоением этой системы мировоззренческих представлений, которая, как мы помним, создается для глубинного фундирования определенной политической стратегии и тактики. Потому политик, находящийся у

* Выражение “в конечном счете” означает здесь, что философ, рассуждающий об истории, о направлении ее развития, о ее законах, об исторической необходимости, вовсе не чувствует себя состоящим на службе у политика, даже если он и получает от него заработную плату. Он следует моральному кодексу ученого, который заставляет его “строго следовать фактам”. “Научная совесть” не позволяет ему грубо искажать и замалчивать эти факты. Бывают случаи, когда изучение истории, знакомство с реальными фактами настоящего и прошлого заставляли философа отказаться от собственной концепции исторического прогресса, радикально пересмотреть ее. Однако и в этом случае окажется, что он теоретически обосновывает определенную политическую картину, правда, нарисованную уже политиком другой ориентации. Впрочем, любой философ, занимающийся написанием философии истории, всегда был политиком сам – в том смысле, что у него всегда было собственное представление о ближайшем будущем общества, в котором он живет.

власти или надеющийся эту власть завоевать, прямо заинтересован в распространении совершенно определенного мировоззрения – именно того, естественным продолжением и завершением которого является его политическая доктрина. Он всячески способствует насаждению этого мировоззрения через систему государственного образования и активно препятствует попыткам пропаганды мировоззрений иного толка, продолжениями которых оказываются политические доктрины его противников [8].

Именно в этом и заключается суть образовательной политики. Философ XVII века Ф. Бэкон выдал тайну связи политики и образования как формирования мировоззрения, сформулировав известный тезис: “Знание – сила!” Таков привычный для нас перевод. Однако “сила” в этой формуле Ф. Бэкона на самом деле обозначает не только силу, но и власть. “Знание – это власть!” Мировоззрение как знание обеспечивает власть политику, подводя прочное глубинное основание под его политическую доктрину.

Господствующие политические силы, контролирующие исполнительную государственную власть, и, в частности, Министерство образования страны, стремятся по этой причине определять *государственную образовательную политику*, отстаивая свои политические интересы. Однако оппозиционные силы тоже пытаются вмешиваться в процесс образования, стремясь проводить *образовательную политику оппозиции*. Таким образом, сфера образования так же, как и все иные сферы общественной жизни, являлась и является полем состязания различных социальных сил в обществе, полем столкновения различных общественных интересов [6, с. 143].

Оппозиция может влиять на образовательную политику в той мере, в какой она обладает реальной политической силой и интеллектуальным потенциалом. Если эта сила достаточно велика, она может добиваться создания коалиционного правительства и пытаться захватить через своих представителей в министерстве образования контроль над образованием. Если эта сила менее велика, оппозиция пытается воздействовать на содержание образования посредством принятия законов, проекты которых выносятся на рассмотрение законодательных органов страны через ее представителей в этих органах. Если же оказывается, что реальной силы оппозиции не хватает и на то, чтобы провести своих представителей в законодательные органы, она пытается влиять на общественное мнение, явочным порядком внедрять своих представителей в государственные образовательные учреждения или создавать свои собственные, а также распространять в обществе такую “просветительскую” литературу, которая содержит изложение таких мировоззренческих представлений и обоснование таких стратегий деятельности, которые отвечают интересам оппозиции. Если принять во внимание, что оппозиционные силы весьма неоднородны, то возникает весьма сложная картина.

Эта картина еще более осложняется тем, что сами политики преподают крайне редко. Конечно, каждый политик в какой-то степени является педагогом. Однако практика показывает, что во все времена, а особенно – в эпоху разделения труда, политики не могут снискать педагогических лавров: когда они пытаются преподавать сами, они чаще всего терпят поражение. Дело не только в том, что преподавание требует знаний и навыков, которые приобретаются только благодаря долгой профессиональной работе в образовательных учреждениях. Дело и в том, что воспитание требует непрерывного, постоянного воздействия на воспитуемых, постоянного отслеживания результатов и корректировки собственной педагогической деятельности, методов и приемов освоения того, что сегодня, в эпоху тотального техницизма, цинично именуется *образовательными технологиями* – по аналогии с технологиями производственными, обеспечивающими массовое производство определенного продукта.

Поскольку политики не владеют *образовательными технологиями* и не обладают достаточным временем для того, чтобы вести непрерывную образовательную деятельность (в противном случае им пришлось бы оставить политическую деятельность и перестать быть политиками), они вынуждены мириться с тем, что существует громадный слой педагогов-профессионалов, занятый образованием огромной массы учащихся в пределах всего государства.

Любой политик, разумеется, хотел бы, чтобы этот слой представлял собой простой и послушный механизм, обеспечивающий ему влияние в обществе, готовящий это общество к восприятию его политических взглядов. Мечта любого политика сегодня – просто включить такой механизм одним нажатием кнопки и получить в результате массу *образованных*, то есть *сформированных* по его заказу единомышленников – завтрашних своих избирателей и сторонников [6].

Однако на практике дело обстоит далеко не так. Образовательный механизм государства на самом деле – вовсе не механизм. Во-первых, он состоит из действующих людей, которые наделены сознанием и способны самостоятельно определять цели и задачи собственной деятельности. Эти люди вовсе не намерены выступать в роли послушных орудий в руках политиков даже в тоталитарных государствах, в которых существует масса рычагов для контроля над их деятельностью. Во-вторых, точно так же, как политик в какой-то степени является педагогом, педагог тоже является в какой-то степени политиком. Он имеет свои определенные политические убеждения, которые могут совпадать, а могут не совпадать с убеждениями политика, находящегося в данный момент у власти. В-третьих, люди, занимающиеся образованием, обладают, как и представители любых профессий, специфическим “профессиональным сознанием”, которое Ф. Энгельс именовал “перевернутым”. Это сознание заставляет любого специалиста представлять ту узкую область, в которой он занят, наиболее важной для общества, формирующей его основы и весь облик. Точно так же, как бизнесмену кажется самым главным и определяющим в обществе бизнес, а писателю – литература и ее влияние на умы, педагогу представляется самым важным в обществе именно образование. Образование, по его мнению, есть сила, конституирующая общество, заставляющая его развиваться, определяющая его лицо [4]. В-четвертых, педагог, в отличие, скажем, от рабочего или от бизнесмена, в силу своей профессии должен уметь внятно и убедительно излагать свои мысли. Он имеет богатую ораторскую практику, и свои профессиональные навыки он с успехом использует в публичных выступлениях и в статьях, рассчитанных на массовую аудиторию, имея возможность убедить общество в важности той деятельности, которой он занимается. В-пятых, педагог причастен к великой традиции науки, для которой всегда был характерен дух независимости и свободы мысли, не останавливающейся ни перед какими препятствиями и ограничениями.

Все это вместе взятое позволяет профессиональному педагогу более, чем представителю какого-либо иного рода занятий – чувствовать себя независимым от политика. Гордое профессиональное педагогическое сознание отказывается признать, что воспитание есть лишь один из видов деятельности в общественном разделении труда, не более и не менее важное, чем, скажем, производство товаров, торговля или финансовая деятельность. Финансисту или торговцу никогда не придет в голову, что его работа является чем-то возвышенным, боговдохновенным, своеобразной формой служения великой общественной цели, а если и придет, то он не сумеет это выразить с таким мастерством и пафосом, что убедит в этом общество. Между тем, любой педагог исходит именно из этого убеждения. Он убедил в этом не только общество, но и себя самого, опираясь на традицию, существующую на протяжении веков. А потому он полагает, что сам не вправе определять содержание образовательной политики государства, не доверяя это профессиональным политикам.

Таким образом, сфера образовательной политики оказывается весьма специфической сферой. Здесь не только сталкиваются интересы политиков, которые представляют различные социальные силы, но и интересы педагогов, которые полагают, что они сами способны вырабатывать и осуществлять принципы образовательной политики государства – значительно лучше, чем профессиональные политики. Педагог чувствует себя совершенно независимым от мнений политиков, он полагает, что стоит выше политики и служит только интересам Истины, Науки, Бога и т. п. Он свысока смотрит на циркуляры политиков, касающихся содержания образования. Он полагает, что политики приходят и уходят, а образование остается. Политики самых различных партий могут сменять друг друга у кормила власти, а образование не должно меняться – как вечная ценность. В конечном счете, педагог начинает полагать, что именно ему должна принадлежать верховная политическая власть в обществе. Ведь все без исключения политики, финансисты, торговцы, юристы, писатели, рабочие и крестьяне в современном обществе получили образование, а, следовательно, прошли через школу, были учениками педагога, испытали его влияние. Торговец не считает, что все люди испытали его влияние, поскольку покупали что-то в магазине, а потому он вправе руководить ими всеми до глубокой их старости. Рабочий не придерживается такого же мнения на основании того, что множество людей пользовались предметами, изготовленными его руками. Нет миссии торговца, нет миссии рабочего – но есть *миссия педагога*, в которую педагог свято верит (как, впрочем, верит и инженер, юрист, писатель, художник). А потому педагог уверен, что он вправе продолжать учить

своих бывших учеников, учеников даже после того, как они вышли из стен школы. Следовательно, именно ему и должно принадлежать право определения образовательной политики государства.

За это право – право определять образовательную политику – между политиками и педагогами разворачивается настоящая война, которая идет с переменным успехом. Сильная государственная власть может потеснить педагогов, наведя чисто политическими мерами “порядок в школах”. Но если политическая власть слаба, если в политике царит “двоевластие” или “многовластие”, если политики не выработали единой государственной образовательной политики и не проводят ее в жизнь, то педагоги быстро восстанавливают свои позиции. “Образовательный аппарат” государства выходит из повиновения политикам и начинает жить собственной жизнью, самостоятельно определяя цели и задачи собственного функционирования.

Однако здесь-то и обнаруживается, что на самом деле образовательная политика есть все же *политика*, подчиненная решению вопроса о власти в обществе, а образовательный аппарат государства – лишь средство для ее проведения, и, будучи лишь *средством*, он не может самостоятельно определять *цель* своего функционирования. Единственной его “целью” в периоды, когда политические перспективы общества оказываются неопределенными, может стать только самосохранение. (Точно так же действует и бюрократический, чиновничий аппарат государства: в периоды политической неопределенности, не получая от политиков однозначного определения цели своей деятельности, он начинает заботиться только о самосохранении, резко увеличивая количество бумаг, заводя многочисленные формы бессмысленного учета, противясь всяческому сокращению и развивая бурную деятельность как доказательство своей общественной необходимости, что справедливо отмечено в афоризме “Слабое правительство – сильная бюрократия”).

Доказательством неспособности образовательного аппарата государства жить собственной жизнью, быть самодостаточным, оказывается невозможность определить смысл собственной деятельности. Точно так же как чиновник, лишившийся определенного политического руководства, продолжает, словно машина, воспроизводить свою формальную деятельность как при “старом режиме”, объективно создавая тем самым предпосылку для его возвращения, образовательный аппарат государства просто воспроизводит, не получив “сверху” определенных политических целей, свою деятельность по старым образцам. Преподается прежний набор предметов, усиливается бюрократическая активность органов управления образованием, заводятся новые формы контроля и отчетности – и тем больше, чем меньше обнаруживается собственной способности определить самостоятельно, без политика, цели образовательной деятельности. Оказывается, что “просто заниматься образованием”, “не вникать в политику” – невозможно. Простое воспроизведение привычных форм сложившейся образовательной деятельности объективно создает условия для реставрации прежнего политического режима, для возвращения к власти прежних политических сил. Если же педагог пытается находить свои собственные, новые направления образовательной деятельности, то сразу же оказывается, что они представляют собой реализацию той или иной политической стратегии, и тогда педагог волей-неволей оказывается политиком сам.

Таким образом, мы очертили контуры образовательной политики как предмета исследования данной статьи, но определение основных понятий, строгое их разграничение, позволит представить процесс формирования образовательной политики в государстве. Но это тема дальнейших исследований.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Политика. Советский энциклопедический словарь. – М., 1982. – С. 1026.
2. Калиновский Ю. И. Философия образовательной политики. М.: Вита-Пресс, 2000. – С. 425.
3. Перцев А. В. Идея демократической школы // Права человека и гражданское образование в школе: теория, методология, опыт, документы. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999.
4. Андрущенко В. П. Філософський вимір освітнянського процесу // Нова парадигма. – 2001. – Вип. 19. – С. 6-12.
5. Зайцев В. Эскиз методологии для министра // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 51.
6. Кусжаков А. Ж. Государство и образование // Теоретический журнал CREDO. – 1998 – №5. – С. 14.
7. “Круглий стіл”. Інтенсифікація освіти як ведуча тенденція саморозгортання інформаційної цивілізації // Нова парадигма. – 2001. – Вип. 20. – С. 7-15.

8. Бестужев-Лада И.В. Школа XXI века: размышления о будущем // Педагогика. – 1993. – № 6.
9. Огнев'юк В.О. Сталий розвиток суспільства і цінності освіти // Нова парадигма. – 2003. – Вип. 33. – С. 25-33

МЕГРЕЛИШВИЛИ М. А.

ФОРМЫ БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ЕГО ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Проблема форм бытия человека является составной частью проблемы бытия человека как бытия возможностей. Бытие человека как бытие возможностей мы определяем как процесс жизнедеятельности человека, в котором он посредством деятельности реализует доступные ему возможности и тем самым самоосуществляет себя.

Актуальность исследования форм бытия человека обусловлена тем, что в их рамках происходит зарождение, реализация и гибель возможностей бытия человека. Изучение форм дает возможность раскрыть содержание развития социального бытия человека.

Данная проблема рассматривалась в контексте исследования общих проблем развития личности, онтологических основ деятельности человека, сущностных сил человека, самореализации личности. Она получила раскрытие в работах представителей советской и отечественной философии Б.Г. Ананьева, Р.А. Ануфриевой, Г.С. Батищева, Е.К. Быстрицкого, Е.И. Головахи, А.И. Горак, Е.А. Донченко, В.В. Давыдова, М.С. Кагана, А.С. Кирилюка, В.И. Муляра, В.Г. Нестеренко, В.Н. Сагатовского, В.И. Шинкарука, в зарубежной – Н. Аббаньяно, Ж.П. Сартра, В. Франкла, Э. Финка и др. Большое внимание уделялось при этом исследованию категорий деятельности, творчества, экзистенции, трансцендирования, общения, игры. Однако они не рассматривались как формы бытия человека во взаимосвязи с его возможностями. В связи с этим **целью** нашего исследования является раскрытие взаимосвязи возможностей и форм бытия человека, способствующей реализации его сущностных сил.

Реализация этой цели требует решения следующих исследовательских задач:

- уточнить ключевые понятия исследования: «бытие человека», «форма», «формы бытия человека»;
- выяснить, какие изменения происходят в бытии человека в процессе и результате реализации возможностей в рамках указанных форм его бытия;
- обосновать взаимосвязь возможностей и форм человеческого бытия.

Бытие человека есть действительность, которая выступает как реализованная возможность и содержит в себе возможности своего дальнейшего изменения, развития. Действительность есть такое многообразие, которое проникнуто внутренними взаимосвязями, образующими целостную систему с ее основой, закономерностями функционирования, логикой развития, т.е. выступает как единство сущности и существования. Различные аспекты проявления сущности обуславливают многообразие человеческой действительности. Это многообразие может рассматриваться и с точки зрения внутренней структуры сущности человека и с точки зрения многообразия взаимосвязей человека с условиями его существования, то есть как форм его бытия.

Человек – «бесконечная, открытая потенциальность, с огромной, в сравнении со всеми остальными существами, степенью свободы... Он **формируется** (выделено нами. – М.М.) «здесь», в мире, и число вариантов осуществления его жизни практически безгранично, как бесконечно количество условий, его формирующих» [7,159].

Вопрос о формах бытия человека является одним из сложных и наиболее запутанных в философской литературе. И это естественно. В нем воплощены проблемы, не имеющие однозначного решения: проблема бытия, проблема человека и проблема их взаимосвязи. Решение этой по существу глобальной проблемы означает дальнейшее развитие ее исследований.

Традиционным в истории философии является классификация бытия по способам, формам, видам и уровням. И не менее традиционным является также некорректное использование этих понятий. Отдельные авторы отождествляют способы, виды и формы бытия [2, 421].

Шоркин А.Д. выделяет формы бытия человека - предметно-практическая деятельность; практика социальных преобразований; самотворчество [15,188-189].

Горак А.И. предлагает интересную классификацию способов бытия человека, «которые