

ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ СОЦІОЛОГІЇ

УДК 316.2

Т.Г. КАМЕНСКАЯ

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ

В статье понятие “социально-гуманистическая реальность” определяется как реальность субъекта, познающего и преобразующего на основе гуманитарных знаний окружающий его мир. Распределение знаний отражается на современных образовательных технологиях. Появляются как развивающие образовательные технологии, так и сдерживающие.

Ключевые слова: социально-гуманистическая реальность, образовательные технологии, технологии противодействия знанию, критическое мышление.

Существует несколько трактовок социальной реальности, а в современной неклассической (социальной) эпистемологии уже разрабатывается понятие “социально-гуманистической реальности”. Из значений слов, составляющих название этой реальности, просматриваются преимущественно благообразные ее свойства: в центр внимания ставится человек и человеческие ценности. В то же время “реальное” положение дел указывает на массу антигуманных явлений и процессов в современном обществе. Данное противоречие между вербальным обозначением и сущностью происходящего в современном обществе актуализирует изучение истоков расхождений в наименовании и реальном явлении, а также причин трансформации гуманистических начал в прагматические, например, в системе образования.

Цель статьи – на категориальном уровне рассмотреть феномен социально-гуманистической реальности, выявить его обусловленность и сущностные характеристики, а также специфику связи социально-гуманистической реальности с образовательными технологиями.

Социальная реальность – социологическая категория, часто используемая для обозначения в более общем виде многообразного и изменчивого предмета социологической науки. М.О. Мнацакян определяет социальную реальность, подчеркивая, что “это не внешняя среда, а органическая часть того мира, в котором живут и взаимодействуют индивиды и их общности, в том числе через социальные институты, организации, культурные объекты, политико-экономические структуры. Это такая межиндивидуальная реальность, в которой существуют многообразные связи и сети привязанностей,

зависимостей, чувственных, родственных и иных отношений, данных в самосознании индивидов и сплетенных в “узлы”, “комплексы”, именуемые, с одной стороны, семьями, группами, классами, нациями, сообществами и т. д., с другой стороны – социальными институтами, государствами и т. д. Социальная реальность – это и структуры, и феномены, и процессы, в которых определенным образом взаимосвязаны и взаимодействуют люди [9].

Такой синтезированный взгляд более соответствует тому, как высказывается о социальной реальности А. Шютц. Под термином “социальная реальность” он понимает “ всю совокупность объектов и событий внутри социокультурного мира как опыта обыденного сознания людей, живущих своей повседневной жизнью среди себе подобных и связанных с ними разнообразными отношениями интеракций. Это мир культурных объектов и социальных институтов, в котором все мы родились, внутри которого мы должны найти себе точку опоры и с которым мы должны наладить взаимоотношения. С самого начала мы, действующие лица на социальной сцене, воспринимаем мир, в котором мы живем, – и мир природы, и мир культуры – не как субъективный, а как интересубъективный мир, то есть как мир, общий для всех нас” [18, с. 530]. Однако несмотря на тесную “сплетенность и слиянность” всех элементов социальной реальности, автор отдельно выделяет, что в этом общем для всех социальном мире по тому, как мы “глубоко понимаем”, “знаем о...”, имеем “ознакомительное знание или просто осведомленность”, или “слепо верим”, образуются “значительные различия между различными людьми и различными социальными группами” [18, с. 532].

На том, что социальная реальность – это когнитивная, познавательная часть реальности, настаивает и классическая позитивистская традиция. В определении Э. Дюркгейма – это реальность совершенно нового рода, высшая форма реальности, не прикованная к определенному участку пространства, не подчиненная строго ограниченному условиям существования, что и делает ее гибкой, мягкой, изменчивой, автономной по отношению к индивидуальной (биопсихической реальности, воплощенной в индивидах) и “открытой для науки, для познания посредством внутреннего анализа” [6, с. 243]. Ее создают индивидуальные сознания, ассоциируясь между собой устойчивым образом. Индивидуальные сознания порождают, благодаря сложившимся между ними отношениям, новую жизнь, весьма отличную от той, которая была бы, если бы они оставались изолированными друг от друга. Благодаря факту такого синтеза создаются “религиозные институты и верования, политические, юридические, моральные, экономические институты – словом, все, что образует цивилизацию”, Э. Дюркгейм называет социальной реальностью [6, с. 271].

Философы понимают социальную реальность как “гносеологическую категорию, фиксирующую особенности общества как объекта познания”. Специфика социальной реальности, по мнению Г.С. Баранова, заключается в характерной чувственной невосприимчивости, “ненаблюда-

емости” уже на эмпирическом уровне отражения большинства образующих ее явлений и процессов [1]. И, несмотря на то, что природа социальных фактов определялась Э. Дюркгеймом как наиндивидуальная, он указывал на возможность конструктивного влияния на них. Он объяснял социальные факты как “твердое знание” об общественных явлениях и определял их происхождение из коллективных привычек, которые непроизвольно формируются в обыденном, повседневном течении жизни. Вместе с тем, как педагог, он считал, что организацию общественного знания нельзя оставлять на самотек. Этим процессом необходимо сознательно управлять.

Ю.В. Маркова называет социальную реальность “посредником” между социальной действительностью (все то, что существует до и вне всякого социологического исследования) и социальным миром (совокупность явлений, изучаемых социологией, модель социальной действительности) [8, с. 44].

Активная познавательная деятельность человека, как считают философы, психологи и социологи, привела к эффекту так называемой раздвоенности, расщепленности в психике и в сознании индивида. Ф.В. Гегель писал: “Дух отныне раздвоенный внутри себя самого на: царство образованности и мир веры, царство сущности”. “Образованность – как отчуждение природного бытия” [4, с. 235, 263]. О расщепленности сознания писал и З. Фрейд, но как о патологии. Другие исследователи видели в этом психическом явлении, наоборот, созидающее начало. Например, Ф. Полак приписывает людям с художественным мышлением специфическую способность. С появлением культуры у части людей появляется расщепленное мышление как способность дистанцироваться от реальности и приближаться к иной реальности и также соединять эту иную реальность с существующим миром [3, с. 209]. Аналогичным образом можно сказать и о социальной реальности, которая существует только у специально познающего субъекта, обладающего такой же способностью к “разъединению в своем сознании”. Ж.Т. Тощенко считает одной из главных причин современного “искаженного восприятия действительности с последующим превращением его в... виды неадекватного и отклоняющегося поведения” “расколотое, разорванное” общественное сознание. Иными словами, для части людей жизнь протекает в одной единственной повседневной реальности, для другой части – в двух реальностях: повседневной и социальной.

В рамках различных гуманитарных наук и традиций, сосредоточенных на познании человека и окружающего его мира, за познающим субъектом закрепляется обособленный статус – статус субъекта, способного к высокоабстрактному мышлению, сознательно контролирующего свою повседневную жизнь и конструирующего ее и внешний социальный контекст. Как правило, такой субъект наделяется способностью подниматься над повседневной реальностью и вычленять из нее в своем сознании так называемую “социальную реальность”.

Отталкиваясь от дискурсного определения социальной реальности Ю.В. Марковой, что социальная реальность представляет собой “посредника” между социальной действительностью (все то, что существует до и вне всякого социологического исследования) и социальным миром (совокупность явлений, изучаемых социологией, модель социальной действительности), а также от философского представления ее как когнитивной, познавательной части реальности, постараемся уточнить особенности несколько иного феномена – “социально-гуманистической реальности”.

Прилагательное “гуманистическая” в нашем словосочетании “социально-гуманистическая реальность” требует тщательного истолкования и определения. Просто перевод, приведенный в словаре иностранных слов, предлагает следующее: лат. *humanus* – человеческий, лат. *humanitas* – человеческая природа; образованность; духовная культура [15, с. 145]. Однако, давая не только перевод, но и устойчивые смыслы в русскоязычном словоупотреблении, авторы словаря указывают, что, например, образованное на основе этих латинских корней слово “гуманизм” означает мировоззрение, основанное на принципах равенства, справедливости, человечности отношений между людьми, уважении к человеческому достоинству ..., что, собственно, отражено и в философских словарях по поводу данного мировоззрения [16, с. 196–197]. Философско-историческая справка о гуманизме устанавливает его начало в эпоху Возрождения (15–16 вв.) в Италии, Германии, Голландии и Франции, приводит весь спектр его трансформаций за большой исторический период и подытоживает: “Глубокие катаклизмы XX в. поставили под сомнение ключевые установки европейской цивилизации, показав, что сам по себе научно-технический прогресс не только не обеспечивает гуманистического хода истории, но и неизбежно покушается на будущее, поскольку человек все более отчуждается от общества, превращается в “одномерное существо”, в легко манипулируемого робота, в “винтик” огромной социальной машины. Происходит как бы возврат к ситуации эпохи Возрождения” [16, с. 197].

На основе этого латинского корня “*humanus*” образовано и слово “гуманность” – “обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), которая представлена в сознании переживаниями сострадания и сорадования и реализуется в общении и деятельности, в актах содействия, соучастия, помощи” [12, с. 91].

В работах европейских социальных философов, психологов, социологов конца XIX–начала XX ст. формируется метод, а затем и междисциплинарная “гуманистическая традиция”, т. е. гуманистическая парадигма. Как отмечает Гадамер, выделение гуманитарных наук с подачи Дж. Стюарта Милля в немецком языке получило обозначение во множественном числе как “*Geisteswissenschaften*” (буквально – науки о духе) [4, с. 44]. И далее автор пишет, что образование человека (в виде нового идеала) под-

готовило почву, на которой могли развиваться гуманитарные науки [4, с. 50]. Он еще называет образование “стихийей”, в которой стали возвращаться сугубо человеческие акты: искусство убеждать, комбинировать способности суждения и рассуждения, управлять разумом, человеческими страстями, налаживать взаимопонимание, руководить отношениями с людьми и т. п. При этом, естественно, особую роль играет язык, философия языка, риторика, топика.

Приращиваемое знание, как и в эпоху жрецов, оказывается сосредоточенным в узком кругу “посвященных”. Поэтому образованные и оснащенные знаниями индивиды составляют определенную прослойку общества, оказывают на него влияние. В этой связи для более точного отражения сущности социального в современном мире начинает применяться понятие “социально-гуманистическая реальность”. Под социально-гуманистической реальностью можно понимать ту же социальную реальность, присутствующую в понимании и мышлении определенной группы индивидов, но при этом еще и способных применять по отношению к общностям, обществу и людям гуманитарные знания. Социально-гуманистическая реальность – это реальность познающего и преобразующего на основе гуманитарных знаний субъекта, в то время как социальная реальность – это только реальность познающего субъекта.

В понятии “социально-гуманистическая реальность”, на наш взгляд, получает отражение весь комплекс современных проблем, связанных с индивидуализацией; научно-техническими достижениями и их внедрениями; с прагматизацией и рационализацией жизни, приводящих к отчужденности индивидов от общества и пр. Непосредственно “социально-гуманистическое” качество свидетельствует о том, что системное свойство социальных отношений основывается на доминировании индивидуалистских принципов тех индивидов, которые преуспевают в образовании, в овладении, прежде всего, гуманитарными знаниями. И обеспечивается это социально-гуманистическое качество современной реальности средствами социо- и психоинженерной деятельности, в том числе социальными технологиями.

Современный исторический аспект гуманизма, о котором философы говорят как о возврате времен эпохи Возрождения, отражается в том, что накопленные знания о сущности человека, о социальных формах сосуществования активно задействуются определенной группой в социальной организации и реорганизации, что свидетельствует о специфической форме распределения знаний в обществе. Стремления представителей эпохи Просвещения – прийти на основе все усиливающегося и расширяющегося на массы людей знания к рациональной, демифологизированной картине мира – к сожалению, не достигли тех истинно гуманных целей. Всеобщего и равного просвещения не произошло. В условиях конкуренции знание как сила, как властный ресурс также подпало под распределение в качестве благ. В современной социальной системе мы наблюдаем, что те, кто имеет знания, со-

ответственно обладают силой, занимают высокие социальные позиции. Те, кто их не имеет, оказываются слабыми. Интеллектуальный потенциал личности оказывается напрямую связанным с наличием “расщепленного инженерного мышления”, наличием “адекватного сознания”, а следовательно, и способности манипулирования, различного рода воздействий на другую часть населения, наивно “вжитого в повседневный мир”.

В современных условиях нам опять как бы приходится стремиться к широкому просвещению масс, но на ином уровне. Обустроенная и технически оснащенная на высоком научном уровне современная жизнь по-прежнему протекает в социально иерархизированном (дифференцированном) обществе, в котором открытые и полученные знания в большинстве своем доступны каждому заинтересованному человеку. Борьба за доступность этих знаний нет необходимости, они действительно опубликованы, растиражированы, переведены на многие языки. Однако широкие массы остаются без знаний, причем самых жизненно важных, в частности, без знаний о том, что они потребляют в пищу, чем может быть загрязнен воздух или вода, что есть те лекарственные препараты, за которые они платят порой большие деньги и т. п.

Не менее парадоксальная проблема возникла в современном обществе и с гуманитарными знаниями. Развитие социально-гуманитарной научной сферы оснастило человечество основательными знаниями о человеке, о социальных группах и об обществе. Однако, как показали последние события с цветными революциями на постсоветском пространстве и в странах Юго-Восточной Азии, от наличия этих знаний для основной массы населения возникает больше негативных последствий, чем позитивных. Все процессы коллективного заражения, подражания, управления коллективным бессознательным, основательно описанные на стыке XIX и XX ст. Г. Лебоном, Г. Тардом и др., задействовались в этих социально-политических технологиях. Однако большинство населения вновь управляется этими технологиями уже в XXI в. практически беспрепятственно. И выводы научных экспериментов, и опыт прошлых революций однозначно позволяли сделать прогноз о бесперспективности смещения одних политиков ради прихода других (таких же самых). Тем не менее, мы видим, что знания о коллективном психическом поведении масс и об управлении ими (уже оформленные наукой, имеющиеся в свободном доступе и незасекреченные) были осмыслены только узким кругом специалистов – социальных технологов. Массы же людей покорно выполняли запрограммированные и навязанные им действия.

В чем на сегодняшний день может заключаться решение проблемы “непросвещаемых” масс в условиях, когда знания наличествуют, когда они активно используются определенной прослойкой специалистов и заказчиков из властных структур? Как, собственно, указывает Гадамер, привнесение истинной гуманности в человеческие отношения, а не только использование гуманитарных знаний для управления индивидами и социу-

мом, лежить в сфері образования (или просвещения). Вернее сказать – в сфере политики образования и практики оснащения индивидов знаниями.

Исторический опыт воплощения идей гуманизма показал, что человеческий просвещенный разум вполне оказался совместимым и со злодейством. Как сознательно, так и непреднамеренно, “человек интеллектуальный” силой своей мысли и научных изобретений привносит в жизнь, в том числе, и разрушительные, антигуманные технологии. Если мы выходим на новый виток осуществления просвещения широких масс, то нам необходимо учитывать все просчеты, совершенные человечеством в прошлом.

Сегодня уже очевидно, что заниматься образованием людей необходимо на международном уровне, либо хотя бы на государственном. Забота государства об интеллектуальном уровне своих граждан должна быть возведена в самую высокую степень ответственности. Необеспечение населения знаниями и доступным образованием в условиях высоких научных внедрений в жизнь должно рассматриваться как самое прямое нарушение прав человека.

Либерализация и рыночная переориентация в Украине не способствуют усилению гуманистических принципов в учебном процессе. Современный образовательно-воспитательный процесс сводится преимущественно к обучению. Процесс воспитания (целенаправленного воздействия субъекта воспитания на объект) в образовательных институтах становится все более формальным, без морального и эмоционального подкрепления. В целом, в обществе доминирует культ свободы, которая трактуется как освобождение от традиций, норм, дисциплинирующих рамок поведения. Требования воспитателей, связанные с необходимостью усидчивости, дисциплинированности, выдержки и прочих волевых усилий, ослабляются до процесса “удерживания в границах дозволенного”. Воспитание сегодня все больше сводится к процессу узнавания, ознакомления с требованиями все разрастающихся правовых норм.

В общих чертах можно обозначить, что современный учебный процесс для молодежи Украины осуществляется в условиях:

- доминирования учебной и тренировочной деятельности;
- высокой зависимости учебно-познавательного процесса детей от микросоциального семейного контекста;
- эмоциональной раскрепощенности (эмоциональной неразборчивости);
- когда объем и направление познания определяются сферой рыночного потребления;
- сокращением деятельности развивающего характера (высокий уровень технической и технологической оснащенности, активность агентов и интерпретаторов упреждают любое желание, лишают возможности поиска, удивления);

– субдоминантной позицией молодежи в социально-конструкторской деятельности (молодежный возраст – это период, согласно утверждению Юнга, эмоциональных впечатлений, а не идей или замыслов) [20].

Сторонники жесткой критики современной западной системы образования – такие, как П. Бурдье, Н. Смелзер, социологи-феминистки Дж. Томпсон и Дж. Пристли – отмечают дискриминационные процессы в образовании по отношению к малообеспеченным слоям населения. В украинском обществе еще не ведется аналогичных дискуссий, но в целом можно отметить, что произошли изменения во взаимоотношениях между агентами и реципиентами образования. Условия коммерциализации всего общественного организма приводят к усилению в школьном образовательном процессе социальной дифференциации. На первый взгляд, прагматические действия – создание профильных классов – приводят к экономии времени и к учету пожеланий и склонностей учащихся. Детям, не справляющимся с нагрузкой, предлагаются гуманитарные классы с очень ограниченным объемом точных дисциплин. В результате, в современных условиях доминирования компьютерной техники и технологий в украинских школах все большее число детей изучает сокращенный курс по математике и другим точным наукам. В период, когда физика, математика занимают все более важное место в жизни людей, создаются условия, когда от изучения этих дисциплин дети легко могут отказаться.

Еще М. Шелер утверждал, что у всякого знания социологический характер и “выбор предмета знания со-обусловлен перспективой господствующего социального интереса” [17, с. 357]. В условиях, когда знание является значимым в системе общественных благ, не исключено, что в использовании его могут иметь место как технологии содействия знанию, так и технологии противодействия ему. В российской психологии А.Н. Поддьяков посвятил целый ряд научно-исследовательских работ феномену противодействия обучению. Данное явление он обозначает термином дидактогеня – умышленный или произвольный процесс, приводящий к отрицательному эффекту для обучающегося [10, с. 64].

Современные социальные технологии являются инструментальными системами, преобразующими теоретические знания в механизмы внешних и внутренних изменений социальных объектов. Специфическим видом социально-технологической деятельности является рационально-преобразовательная деятельность субъектов образования, которая может осуществляться во имя различных целей, в том числе и таких, которые описал А.Н. Поддьяков, что исследуют психологи А.И. Баев, В.А. Дмитровский (проблемы психологической безопасности в учебных заведениях).

Главное положение технологической парадигмы заключается в том, что отправной точкой в преобразовательной деятельности по отношению к социальным объектам является смысловой компонент (замысел) этой деятельности. Создается или реконструируется социальный объект прежде всего

“во имя чего-то”. Это назначение может не совпадать с целью. Цель, по мнению В.И. Подшивалкиной, имеет модальность должного, желаемого или необходимого и может не совпадать со смыслом [11, с. 98]. В социально-преобразовательной деятельности цель служит ориентиром для организации деятельности субъектов преобразования. За пределами деятельности субъектов лежит более общий эффект от совокупного применения результатов их деятельности. То, о чем пишет А.Н. Поддьяков, следует понимать так: процесс образования, как вид социальной технологии, может иметь формально заданную цель в виде проекта деятельности. И, в то же время, с помощью определенного алгоритма обучающей деятельности можно действовать как во имя содействия в образовании, так и во имя препятствия образованию.

Образовательные технологии имеют целью адаптировать учащегося к знанию. Существует алгоритм работы: сначала сообщение информации, затем организация понимания этой информации, затем перевод ее на уровень владения (выработка суждений с помощью данной информации) и т. д. Добавление в этот алгоритм аффективных компонентов, например, иронии, позитивных или негативных комментариев, сводит целевые установки к различным смысловым полюсам. В современном образовательном процессе в Украине существует множество примеров, когда в рамках одной и той же цели реализуются порой противоречивые замыслы. Особенно в изучении истории прошлого столетия.

Смыслами организации технологий противодействия знанию могут быть:

- сужение круга конкурентоспособных специалистов;
- провоцирование дополнительного финансового или материального поощрения за предоставление знаний (навязывание репетиторских услуг);
- создание условий для рефлексивного и удобного управления в конфликтующих структурах, в тоталитарных структурах;
- привнесение дезориентирующего образа лидера, образа жизни, образа мира (вестернизация молодежной субкультуры, гиперпопуляризация секса и удовольствий);
- монополизация знаний с целью трансформации символического капитала в реальную материальную стоимость (экспертные и консультативные услуги в различных областях).

Средствами обеспечения целей таких технологий являются множественные психо- и социоинженерные виды деятельности. За последние несколько лет в учебниках по социальной психологии прочное место занимает раздел, посвященный психологическому воздействию, в том числе и психологическому принуждению. В учебнике В.Г. Крысько, в научных статьях О. Гуменюк указывается, что главным средством психологического воздействия является поощрение, построенное исключительно на позитивных эмоциях. Таким же позитивным эмоциональным средством обес-

печивается и технология противодействия знанию, особенно если речь идет о школьном образовании. Это могут быть всевозможные техники, расслабляющие познавательный процесс, – минимизация требований к познавательному процессу или вообще создание консенсуса минимальной взаимной требовательности между субъектом и объектом обучения. С помощью доступной множительной техники и Интернет-сети обеспечивается поверхностная проработка информации и обеспечивается лишь формальная отчетность о проделанной работе, а знания не формируются.

В целях противодействия знанию могут задействоваться и негативные эмоции. Эмоциональная составляющая является главным элементом в системе “учитель – ученик”, и поэтому при самых незначительных усилиях педагог всегда может вызвать у учащегося негативные эмоции и тем самым блокировать процесс восприятия и понимания информации.

Противодействовать множественным ситуациям и технологиям заблуждений может привнесение в образование, в познавательный процесс и в целом в систему повседневных практик критического мышления, формирующего на уровне общественных отношений критическое сознание. Чутко выстроенное критическое отношение к современным процессам может снять множество проблем. В.Р. Ружейро указывает на необходимость “преподавания” навыков мышления и особенно критического мышления [14, с. 17]. Он сравнивает критическое мышление с искусством вырабатывать реальные планы, выстраивать стратегии их реализации и в целом жить с учетом мер предосторожности.

Обучение критическому мышлению – это обучение применять социальные технологии критики во множественных жизненных современных ситуациях. Чтобы люди в большинстве своем ориентировались в происходящем вокруг себя, разбирались и уясняли истинные смыслы субъектов социального воздействия и конструирования, необходимо “гуманизировать” социальную реальность для все большего числа индивидов, т. е. делать ее все более постигаемой, а индивидов – более интеллектуально подготовленными для постижения. На практике это означает, что необходимо научные достижения адаптировать для широкого публичного восприятия, а обучающихся граждан (каковыми должны становиться практически все, независимо от возраста и социального положения) постоянно организовывать на критическое отношение к различным социальным технологиям через публичные дискуссии, социальные экспертизы, оценочные исследования и социальный контроль.

Выводы. В итоге мы уяснили, что по мере накопления в обществе знаний, особенно знаний о сущности человеческой личности, человеческого взаимодействия и взаимовлияния на уровне индивидов, групп и обществ, в современном обществе сформировалась прослойка людей, способных научно осмысливать так называемую “социальную реальность” как фрагмент объективной реальности, вовлеченный в процесс их научного

осмысления и воспроизведения в их мышлении, как правило, лишь в теоретически-абстрактных формах. Социальная реальность в качестве “посредника” между социальной действительностью (все то, что существует до и вне всякого социологического исследования) и социальным миром (совокупность явлений, изучаемых социологией, модель социальной действительности) стала усложняться до уровня социально-гуманистической реальности. Последняя определяется как комплекс гуманитарных знаний и способностей их целерационального использования, присутствующих в понимании и мышлении определенной группы индивидов, применяющих их по отношению к общностям, обществу, индивидам и группам. Социально-гуманистическая реальность – это реальность познающего и преобразующего на основе гуманитарных знаний субъекта.

Тренд на увеличение в обществе прослойки тех, кто знает о человеке, об обществе придавал оптимизм и надежду на постепенное массовое просвещение. Однако, как и предназначено знанию, оно стало привлекаться к использованию в прикладных прагматических и политических целях. В том числе и гуманитарное знание было задействовано в социальных технологиях управления и манипулирования индивидами. Как отмечал П. Сорокин, за исключением нескольких средневековых азиатских стран, практически во всех обществах и во все времена высшие элиты и властные структуры контролируют образование своих граждан. Непосредственно система образования оказалась той сферой, где свойство гуманности стало всего лишь декларироваться, редуцироваться до узкого круга просвещенных и посвященных людей. И сегодня философы отмечают, что человечество вновь вернулось к периоду осознания необходимости активной деятельности по просвещению широких масс. Началом этого процесса должна послужить кардинальная переоценка принципов образовательного процесса в современном обществе. Именно технологии в системе образования оказались первыми на пути к просвещению широких масс населения.

Список использованной литературы

1. Баранов Г.С. Понятие и образ в структуре социальной теории / Г.С. Баранов. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1991. – 172 с.
2. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Медиум, 1995. – 322 с.
3. Впереди XXI век: перспективы, прогнозы, футурологи : антология современной классической прогностики. 1952–1999 гг. – М. : Academia, 2000. – 480 с.
4. Гадамер Х.-Г. Истина и метод / Х.-Г. Гадамер ; [пер. с нем. Б.Н. Бессонова]. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.
5. Гегель Ф.В. Сочинения : в 4 т. – М. : Соцэкгиз : Академия наук СССР : Ин-т философии, 1959. – Т. 4. – 440 с.
6. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм ; [пер. с фр. А.Б. Гофмана]. – М. : Канон, 1995. – 352 с.
7. Манхейм К. Диагноз нашего времени / К. Манхейм ; [пер. с нем. и англ.]. – М. : Юрист, 1994. – 700 с.

8. Маркова Ю.В. Социальная реальность социологического дискурса / Ю. В. Маркова // Социологические исследования. – 2007. – № 1. – С. 42–47.
9. Мнацакян М.О. Социальное поведение, социальные общности, социальная реальность (о природе предмета социологической науки) / М.О. Мнацакян // Социологические исследования. – 2003. – № 6. – С. 21–28.
10. Поддьяков А.Н. Противодействие обучению и развитию другого субъекта / А.Н. Поддьяков // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 3. – С. 61–70.
11. Подшивалкина В.И. Социальные технологии: проблемы методологии и практики / В.И. Подшивалкина. – Кишинев : Центральная типография, 1997. – 351 с.
12. Психология : словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
13. Практическая психология для преподавателей / [под ред. М.К. Тутушкиной]. – М. : Филин, 1997. – 328 с.
14. Ружейро В.Р. Мышление: пятнадцать уроков для начинающих авторов / В.Р. Ружейро. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 440 с.
15. Словарь иностранных слов. – 14-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1987. – 608 с.
16. Философия : энциклопедический словарь / [под ред. А.А. Ивина]. – М. : Гардарики, 2004. – 1072 с.
17. Шелер М. Социология знания / М. Шелер // Теоретическая социология : антология : в 2 ч. – М. : Университет, 2002. – С. 351–373.
18. Шютц А. Формирование понятия и теории в общественных науках / А. Шютц // Американская социологическая мысль: Тексты / [под ред. В.И. Добренькова]. – М. : Издание Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. – С. 526–541.
19. Юнг К.Г. Человек и его символы / К.Г. Юнг, М.Л. фон Франц, Дж.Л. Хендерсон; [под общ. ред. С.Н. Сирелко]. – М. : Серебряные нити, 1997. – 368 с.

Стаття надійшла до редакції 27.07.2013.

Каменська Т.Г. Соціально-гуманістична реальність в освітніх технологіях

У статті поняття “соціально-гуманістична реальність” визначено як реальність суб’єкта, який познає та на основі гуманітарних знань перетворює соціальний світ навколо себе. Висвітлено процес розподілу знань, який відображається на сучасних освітніх технологіях, в результаті чого з’являються освітні технології, що розвивають і що стримують.

Ключові слова: соціально-гуманістична реальність, освітні технології, технології протидії знанням, критичне мислення.

KAMENSKAYA T. SOCIAL HUMANISTIC REALITY IN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

The concept of “social humanistic reality” is determined as the reality of a subject who perceives and modifies his environment basing on humanitarian knowledge. Knowledge dissemination impacts modern educational technologies. Educational technologies that emerge are both of evolving and suppressing type.

Key words: social humanistic reality, educational technologies, technologies on knowledge counteraction, critical mind.