

УДК 37.017.924

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИЗАЦИИ И ГУМАНИТАРИЗАЦИИ
ВОЕННО-ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ****Караванов А.А., Устинов И.Ю.***Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», Воронеж, e-mail: karal15@ya.ru*

В статье рассмотрены концептуальные положения и перспективы гуманитаризации образовательного процесса подготовки будущих офицеров. Проанализированы исторически сложившиеся представления о сущности и содержании гуманизации и гуманитаризации высшего военного образования. Исходя из многоуровневой структуры культурных феноменов, в гуманитаризации высшего военного образования выделены ценностно-коммуникативный, мировоззренческий и генетический уровни, описаны специфические признаки, присущие категориальному ряду «всеобщее-общее-особенное-единичное», определены важнейшие функции гуманизации высшего военного образования. Рассмотрены цели, идеология и основные направления гуманитаризации высшего военного образования, проведен анализ некоторых атрибутов и качеств социального мышления современного военного специалиста. Описаны ведущие педагогические условия гуманизации и гуманитаризации военного образования. Дано обоснование гуманизации организуемого в высшем военно-учебном заведении учебно-воспитательного процесса, осуществляемой посредством гуманитаризации образования, как исторически обусловленной тенденции.

Ключевые слова: гуманизация и гуманитаризация, образовательный процесс подготовки будущих офицеров, сущность, содержание, цели, идеология и основные направления гуманитаризации высшего военного образования

**ACTUAL PROBLEMS OF HUMANIZATION AND HUMANIZATION OF MILITARY
ENGINEERING EDUCATION****Karavanov A.A., Ustinov I.Y.***Military Air Force Education and Research Center «The Zhukovsky and Gagarin Air Force Academy», Voronezh, e-mail: karal15@ya.ru*

The article discusses concepts and perspectives of humanization of education prepare future officers. Analyzed historical presentation on the essence and content of humanization and humanization of higher military education. Based on multilevel structure cultural phenomena, the humanization of higher military education the allocated value-communicative, ideological and genetic levels, describes the specific signs of inherent in the allotted number of General-General-special-single, identified critical features of humanization of higher military education. Examine the objectives, ideology and the main directions of the humanization of higher military education, analysis of some attributes and qualities of the social thinking of modern military specialist. Describes the leading pedagogical conditions of humanization and humanization of military education. The substantiation of the humanization of organized at the higher military school of the educational process, carried out through the humanization of education historically caused by trends.

Keywords: humanization and humanitarization of educational process, training future officers, substance, content, purpose, ideology and the main directions of the humanization of higher military education

«Я мыслю себе XXI век как век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил...»

Д.С. Лихачев

Сегодня все более явным становится кризис военного образования, порождаемый его технократической перегрузкой и гуманитарным голодом, поскольку человечество долго измеряло свои успехи исключительно количеством пройденных ступеней научно-технического прогресса. Новая глобальная ситуация убеждает, что сам этот прогресс – производная от образования и культуры. Поэтому необ-

ходимость гуманитаризации военного образования детерминирована практически планетарными изменениями, наблюдаемыми в жизни современного общества, в характере мышления человека XXI столетия. Ее актуальность обуславливается отказом от технократических тенденций, которые за последние 200 лет под влиянием рационалистического взгляда на мир сложились в системе образования вообще, стремлением преодолеть ясно обозначившийся раскол культуры на гуманитарную и техническую составляющие.

Главная цель современного военного образования заключается в воспитании творческой личности, подготовке активного и конкурентоспособного военного специалиста, обладающего высоким уровнем общей и профессиональной культуры, способного

к саморазвитию и самообразованию. Естественно, вне гуманизации и гуманитаризации учебно-воспитательного процесса военного вуза она недостижима. На наш взгляд, обсуждение проблемы гуманизации и гуманитаризации высшего военного образования невозможно без обращения к краткому анализу исторически сложившихся представлений о сущности и содержании данных понятий.

На современном этапе развития цивилизации термин «гуманизм» (от лат. *humanus* – человеческий, свойственный человеку; человеческий, человеколюбивый; высокообразованный) имеет несколько значений [63; 64; 66]:

- это система ценностей, возвышающая человеческую личность, ставящая в основу любого проекта или действия благо и счастье человека, его неотъемлемые и естественные права на достойную жизнь;

- название области теоретического знания, которая отдает предпочтение гуманитарным наукам;

- определение важнейшего фактора всестороннего развития личности;

- название практической деятельности, направленной на достижение общечеловеческих идеалов;

- исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки общественных отношений;

- культурное движение эпохи Возрождения (XIV–XVI вв.) в Европе и т.д.

Результаты этимологического анализа слова «гуманизм» позволяют утверждать, что своим происхождением и смысловым наполнением оно обязано греческой и римской античной культуре. В Греции высшим культурным и моральным идеалом считалась воспитанность (от др.-греч. παιδεία – воспитание), позднее интерпретированная в латинском языке как добродетель, нравственное совершенство, душевное благородство, воинская доблесть (от лат. *virtus* – доблесть), а также, благодаря оформлению гуманизма в качестве общеевропейского движения, сложившегося в эпоху Возрождения, как образованность и духовная культура (от лат. *humanitas*). В эпоху античности понятие «*humanitas*» очень часто применялось в значении «высшее образование», как «обязательный для знати образ жизни». Имелась даже формула: «Гуманизм в республике = παιδεία, гуманизм в империи = φιλανθρώπια». Как всякая формула, она представляет некоторое упрощение, но в своей сущности верна.

Существительные «гуманизм» и «гуманность», а также прилагательные «гуманистический», «гуманный», «гуманитарный» образуют две группы однокоренных слов, паронимов (от греч. παρά – при, около, возле и ὄνομα – имя). С ними связаны и базовые принципы современного образования – гуманизация и гуманитаризация¹.

По мнению В.И. Кузищина, слово «гуманизм» впервые было использовано Марком Цицероном, обозначившим с его помощью «идеал образования знатных римлян, содержанием которого было... воспитание людей... по греческому образцу...». Далее ученый пишет: «Во времена империи, особенно благодаря влиянию Стои, гуманизм все больше приобретает значение разумного человеческого поведения по отношению к другим людям, независимо от уровня образования» [62, с. 169].

Цицероновский идеал гуманности (*humanitas*) объединил в себе искусство доброй жизни и правила создания прекрасного искусства, особенно в области языка и литературы. Поэтому значение гуманизма как изучения языков и литературы античного Рима и, позднее, античной Греции стало достаточно распространенным. «Пока ренессансный гуманизм не сделался снова просто обозначением круга учебных дисциплин, он был неразделимым единством упорной работы (*studium*), изучения классики как жизненно-нравственного завета – и свободного поступка. Искусство слова становилось ключом к образованию человеческого существа», – пишет в монографии, посвященной культуре Возрождения советский и российский философ В.В. Библихин [13, с. 288].

Идея гуманизма, возникшая в XIV в. в Италии, к концу XV в. распространилась по всей Северной Европе. Ее родоначальниками по праву считаются Франческо Петрарка, Колюччо Салютати, Леонардо Бруни, Джованни Мирандола, Марсилио Фичино и Эразм Роттердамский, поспособствовавшие тому, что центром гуманистической мысли стала созданная в 1462 г. во Флоренции Платоновская академия. В своих рассуждениях о сущности человеческой природы гуманисты эпохи Возрождения отталкивались от постулатов моральной философии. Обращаясь к произведениям Цицерона, Сенеки, Платона, Сократа, Аристотеля, они акцентировали внимание на проблемах этики. В частности, трактат Леонардо Бруни «Введение в моральную этику» можно считать неким продолжением развития положений, представленных в пе-

¹Педагогическая практика последних десятилетий убеждает нас в том, что гуманитарное образование есть путь к гуманизации общества.

реведенных им трудах Аристотеля «Поли-тика» и «Никомахова этика». Именно в период Возрождения утвердилось отношение к человеку как высшей ценности, обуславливающее, в первую очередь, признание его неотъемлемых прав на свободу, счастье, развитие и творческую реализацию. С начала XV столетия специализация в области гуманизма стала называться изучением человечности (*studia humanitatis*). В узком смысле слово «гуманист», обозначающее специалиста в латинском и греческом языке и литературе, который в *studia humanitatis* использовался еще и как технический термин, скоро распространилось далеко за пределами Италии.

С 1808 г., благодаря деятельности немецкого просветителя Фридриха Нитхаммера, понятие «гуманизм» стало ассоциироваться со складывающейся в Германии системой образования «*Studium der Humaniora*» (от лат. *humaniora* – гуманитарные науки и знания)², ориентированного на формирование всесторонне развитой личности на основе совокупного знания о классической древности. Непосредственно Ф.И. Нитхаммер подразумевал под гуманизмом «высшую самодостаточную и самосознающую значимость человека» и полагал античеловеческим все, что способствует его отчуждению и самоотчуждению [32, с. 272]. В 1841 г. прусский химик, ботаник и философ Карл Хаген существенно расширил границы концепта «гуманизм», предложив использовать его для обозначения духовного движения в сфере образования, направленного против схоластики. Практически до середины XIX в. в Европе гуманизм рассматривался как направление и цель образования. В работе «О гуманизме», изданной в 1858 г. датским философом Габриэлем Сибберном, данное понятие использовалось для обозначения определенного взгляда на жизнь и сохранило эту трактовку вплоть до середины XX века.

Уже в начале предыдущего столетия представители различных сфер духовной культуры стали вести речь о кризисе гума-

²«*Studium der Humaniora*» восходит к «*studia humanitatis*» – так последователи Ф. Петрарки называли новое движение в образовании, опиравшееся на идеи М.Т. Цицерона. У М.Т. Цицерона «*humanitas*» является важнейшим понятием и встречается 340 раз. Как нами уже отмечалось ранее, помимо основного значения – человеколюбие, человеколюбие (эквивалентных греческому «филантропия» (от греч. *φιλέω* – любить и *ἄνθρωπος* – человек)), «*humanitas*» имеет у М.Т. Цицерона также смысловое значение, относящееся к образованию, культуре, т.е. означает то, что греки называли «*παιδεία*». В эпоху Просвещения за «*humanitas*» устанавливается значение «человечность, основанная на учености, образовании», которое и легло в основу термина «гуманизм» у Ф.И. Нитхаммера.

низма. Так, русский поэт Александр Блок отмечал трагическую особенность культуры, заключающуюся в дифференциации человеческих интересов и росте отчуждения: «Просвещенное человечество, пошло сразу сотней путей – политических, правовых, художественных, философских; каждый из этих путей все более удалялся от другого, некогда смежного с ним; каждый из них, в свою очередь, разбивался на сотни маленьких дорожек, уводящих в разные стороны» [14, с. 338]. Он указывал на аналогичное разделение в науке и искусстве: научные работники превращаются «в машины для производства разрозненных опытов и наблюдений», а в искусстве происходит «дробление на направления и школы, на направления в направлениях» [14, с. 39].

Среди источников и оснований такого дробления А. Блок упоминал всеобщее разделение в системе материального и духовного производства. Согласно его мнению, духовное производство не существует отдельно от производственных и социальных отношений, поэтому в нем развиваются аналогичные процессы: деятели науки «становятся во враждебные отношения друг к другу, натуралисты воюют с филологами, представители одних дисциплин с представителями других ... скульптор уже не понимает живописца и все трое – писателя ... Наконец каждый отдельно и все вместе перестают понимать ремесленника» [14]. В конечном итоге, в обеих сферах человеческой деятельности возникает и утверждается узкая специализация. Вместо потенциальной универсальности индивид обретает свойство «частичности». Кроме того, духовное производство создает для себя специфического «частичного» потребителя, ориентируясь на его обслуживание. В системе образования такое положение поддерживается тем, что и оно направляется на формирование «частичного» человека. Ранняя и узкая специализация, разрушение целостной картины мира довершают кризисный процесс. Как отмечает П.А. Сапронов: «Материальному производству и рынку не нужна целостная личность» [47, с. 39]. Нельзя не признать правоты этого мнения. Однако нельзя и не увидеть трагической перспективы подобной ненужности: личность, теряющая себя вследствие некроза заложенной в ней спецификой бытия человеческой универсальности, в перспективе обречена на самоуничтожение [19, с. 27].

Возвращение утраченной целостности человеку до сих пор остается функцией системы образования. Сама же задача формирования целостного человека не может быть осуществлена без идеи гуманизма как

основной составляющей данной системы. Эта мысль в различном виде присутствует в многообразных культурно- и философско-педагогических концепциях современности. На наш взгляд, совершенно прав был русский педагог и философ-неокантианец С.И. Гессен, считавший, что количество культурных ценностей в обществе определяет и количество типов образования. В этой связи целью образования, по С.И. Гессену, является приобщение ученика к культурным и научным достижениям, формирование высоконравственной, свободной и ответственной личности [24, с. 36]. Заметим, что в данном суждении С.И. Гессена сфокусированы цели двух основных теорий, сохранившихся в педагогике до сегодняшнего дня: традиционализма немецкого философа, психолога и педагога Иоганна Гербарта и прогрессивизма американского философа и педагога, представителя прагматизма Джона Дьюи.

На рубеже XX и XXI вв. теоретиками гуманизма был актуализирован вопрос о его социокультурном статусе. В результате он получил интерпретацию глобального феномена современной мировой культуры, высоко значимого элемента гражданского общества практически во всех демократических странах [59; 79; 80].

Начало нового тысячелетия ознаменовалось активизацией гуманистического движения: в 2005 г. состоялись два мировых конгресса – во Франции (5-7 июля, Париж) и США (27-30 октября, Буффало, штат Нью-Йорк). На XVI-м Всемирном гуманистическом конгрессе в Париже обсуждались вопросы свободы совести, проблемы секуляризма, научного и гуманитарного образования, распространения идей гуманизма в развивающихся странах [82]. В заседаниях X Всемирного научного конгресса «К Новому Просвещению» в Буффало приняли участие активисты гуманистического движения из США (П. Куртц, Д. Кепселл, О. Дейси, Д. Триггл, В. Гринер), Великобритании (Р. Докинс, П. Аткинс), России (В. Кувакин), Канады (Дж. Новак), Греции (Д. Разис), Франции, Пакистана, Египта, Ирана, Бангладеш, Индии и других стран, видные ученые в гуманитарной и естественнонаучной сферах, в том числе, лауреат Нобелевской премии Херберт Хауптман. Здесь обсуждались такие проблемы, как «Секуляризм и угроза фундаментализма», «Образование, массмедиа и общественный контроль», «Разум и ценности», «Будущее гуманизма», «Научная экспертиза религии», «Новое Просвещение в исламском мире» и др.

В концепциях современных зарубежных и отечественных исследователей гуманизм

определяется как принцип мировоззрения и нравственности, явление, характеризующее поведение человека, – человечность [75] и т.д. На наш взгляд, достаточно емкое определение гуманизму дано в работе В. И. Горовой «Гуманитаризация образования и профессиональная культура специалиста» (2004). Она дефинирует его как «совокупность идей и ценностей, утверждающих универсальную значимость человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности» [25, с. 11]. Данная трактовка позволяет рассматривать человека как высшую цель общественного развития, в процессе которого создаются необходимые условия не только для достижения им гармонии во всех сферах жизни, но и для полной реализации всех его субъективных потенциалов.

Как нами уже отмечалось ранее, термин «гуманизм» часто сопоставляется с термином «гуманность». Так, например, З. Г. Нигматов в своем исследовании представляет гуманность как «нравственное проявление гуманизма». Он пишет, что «выделение этого термина как интегрального идейно-нравственного качества показывает, что в морали существуют особые специфические признаки гуманизма, реализующиеся в отношениях человека (к обществу, природе, человеку, самому себе)» [44]. Безусловно, данные понятия нельзя рассматривать как синонимичные, поскольку между ними обнаруживается принципиальное отличие, состоящее в том, что гуманизм есть категория философского плана, означающая некую тенденцию, парадигму, ориентацию развития общественных отношений, а гуманность более соответствует категории психологической науки, отражающей характеристику личности [51, с. 34], обусловленную нравственными нормами и ценностями системы ее установок на социальные объекты (человека, группу, живое существо), которая представлена в сознании переживаниями сострадания и сорадования, реализуется в общении и деятельности, в аспектах содействия, соучастия и помощи [54, с. 21].

Идея гуманизации получила широкое распространение во многих областях человеческой жизнедеятельности. В конце 80-х гг. XX в. она проникла в техносферу (гуманизацию техники начали изучать как цель инженерной психологии, заключающуюся в достижении соответствия техники требованиям, особенностям человека и его деятельности [35, с. 21]), а также вернула себе ранее утраченные позиции в сфере образования.

На сегодняшний день проблема гуманизации образования исследуется не только педагогами, но и философами, психолога-

ми, социологами. В связи с этим само словосочетание «гуманизация образования» интерпретируется далеко неоднозначно, например, как:

- один из общих принципов профессионального обучения (А.М. Столяренко);
- максимальная индивидуализация и дифференциация в самом широком смысле (А.А. Коркмазов);
- один из важнейших принципов функционирования всех образовательных систем современного образовательного пространства (Т.С. Полякова);
- очеловечивание человека (В.П. Свечников);
- способ конструирования содержания, форм, методов обучения и воспитания, которые обеспечивают эффективное развитие индивидуальности каждого студента (Т.С. Козлова);
- поворот к личности, формирование высокой культуры, эвристического мышления, коммуникативности (Т.И. Котло);
- направленность образовательного процесса на признание человека высшей ценностью и высшим смыслом жизни, ориентация на уважение свободы каждого человека [52, с. 20].

С точки зрения Е.Н. Шиянова, гуманизация высшего образования – это методологический принцип организации процесса формирования из обучающегося не только профессионала в соответствующей области деятельности, но и человека культуры, обладающего лучшими человеческими качествами (творческими способностями, уважением к себе и другим людям, ответственностью, честностью, добротой и т.д.) [76]. В.А. Мейдер считает, что гуманизация образования предполагает выявление связей и взаимодействий изучаемых дисциплин с общечеловеческой культурой [40]. А.М. Новиков представляет гуманизацию профессионального образования как его переориентацию на личностную направленность, воспитание человека профессиональной культуры, способ выразить конкретные цели и содержание обучения на языке развития личности, освоения основ человеческой культуры [45]. Ш.А. Амонашвили, В.И. Загвязинский и А.Ф. Закирова отмечают, что в гуманизме обнаруживается историческая роль высшего образования как фактора достижения гармонии, продуктивного взаимодействия будущего специалиста и окружающего его мира [4].

Современные проблемы гуманизации образования освещаются и в работах Е.В. Бондаревской [17]. Автор подчеркивает востребованность в научно-педагогической деятельности теоретических положений

гуманной педагогики, отмечает гуманизирующий характер образования, наполнение его содержания культурными ценностями и смыслами. Рассуждая о содержании возможной программы гуманистического просвещения, кандидат философских наук Ирина Владимировна Кудашова полагает его целью «... развить человека в человеке и заложить в него механизмы самореализации, саморазвития, саморегуляции и др., необходимые для становления самобытного образа личности...» [36].

К настоящему времени опубликовано много работ, связанных с проблемой гуманизации образования, например: Г.В. Гивишвили «Гуманизм и гражданское общество» (2003), В.А. Кувакин «Философские, психологические и педагогические проблемы современного гуманизма» (2003), Б.Б. Родоман «Под открытым небом: О гуманистичном экологическом воспитании» (2004), В.Д. Жукоцкий «Основы современного гуманизма» (2005), И.М. Борзенко, В.А. Кувакин, А.А. Кудишина «Человечность человека: Основы современного гуманизма» (2005), и др. В Центре образования Российского гуманистического общества (ЦОРГО) подготовлен ряд учебно-воспитательных программ для вузов: «Гуманизм – общечеловеческая основа культуры», «Гуманизм, его экономическая и социально-политическая практика», «Гуманистическая психология личности» и др.

Учитывая существующие подходы к изучению проблемы гуманизации образования, можно констатировать, что она предполагает:

- формулировку цели и содержания образования с опорой на такие понятия, как «культура», «нравственная культура», «гуманитарная культура», «техническая культура» и т.д. (Е.В. Бондаревская, В.А. Мейдер и др.);
- перевод «знаний» со стратегического на тактический уровень (Г.В. Шевцова);
- переход на концепцию открытого содержания образования, когда централизованно задается проект содержания, единый лишь в общих, основных компонентах (стандарте образования, типовой учебной документации), допускающий возможность широкого варьирования учебного материала педагогом в его конкретизации (А.М. Новиков).

Принимая во внимание сказанное, высшее военное образование можно рассматривать в качестве ретранслятора и транслятора не только общей, но и особой военной культуры. Совершенствование технологии их воздействия на будущих военных специалистов зависит, прежде всего, от утверждения

гуманистических идей в теории и практике данной отрасли образования, способных привести ее к смене знаниевой парадигмы на парадигму личностно ориентированную, личностно-смысловую [37].

Следует отметить, что постановка проблемы гуманизации военного образования связана с определенными трудностями, поскольку формирование военного специалиста, специфической профессиональной группы – офицерского корпуса – это, прежде всего, формирование личности и коллектива, обладающих правом использования силы, легитимного насилия. Более того, будучи включены в систему строго нормированных дисциплинарных отношений, военнослужащие в некотором смысле теряют всякую самостоятельность и личностную идентичность, действуют как автоматы в целях, противоположных общепринятому пониманию культуры, гуманизма и гуманности. Однако не все столь печально, как кажется на первый взгляд.

Еще в начале XX в. выдающийся российский философ И.А. Ильин, анализируя причины провала белого движения, в работе «О сопротивлении злу силою» (1925) опроверг идею о недопустимости защиты правды и истины посредством применения силы. Задавая себе вопрос: «Может ли человек, стремящийся к нравственному совершенству, сопротивляться злу силою и мечом? Может ли человек, верующий в Бога, приемлющий Его мироздание и свое место в мире, не сопротивляться злу мечом и силою?», он отвечает: «Понуждение, направленное против злодея, и злобное насилие, против кого бы то ни было оно направлено, – не одно и то же: смешение их непредметно, несправедливо, пристрастно и слепо... Противодуховно и противолюбовно не понуждение и не пресечение, а злобное насилие: совершая его, человек всегда неправ... Тот, кто сопротивляется злодеям силою и мечом, – тот должен быть чище и выше своей борьбы; иначе не он поведет ее и не он завершит ее победою, а она увлечет его, исказит его обличье и извергнет его, сломленного, униженного и порочного. Владеть силою и мечом может лишь тот, кто владеет собою, т.е. своими страстями и своим радением...». На наш взгляд, это означает, что военный гуманизм, военная культура есть налаживание военнослужащим на себя груза ответственности за человеческие жизни, умение управлять собой ради общечеловеческих, а, следовательно, гуманных целей и идеалов. С этой точки зрения, военный специалист не раб обстоятельств, дисциплины и воинского долга, а личность, осознавшая и принявшая в качестве ценности

суровую необходимость защиты отечества, родных и близких, свободно жертвующая собой, многими жизненными благами ради подобных убеждений³. Поэтому диалектика воли и неволи, свободы и добровольно принятой ограниченности, может быть не только возведена в ранг высшей этической ценности человека в погонах, но и рассматриваться в числе ведущих целей военного образования.

Исходя из многоуровневой структуры культурных феноменов, в гуманизации высшего военного образования можно выделить ценностно-коммуникативный, мировоззренческий и генетический уровни.

Ценностно-коммуникативный уровень составляют:

- гуманистические ценности и духовно-нравственные образцы поведения, определяющие отношение преподавателей, курсантов и слушателей к образовательной деятельности и ее характер;

- нормы и правила взаимоотношений субъектов учебно-воспитательного (военно-педагогического) процесса;

- традиции и новации;

- общественное мнение, настроения по поводу доступности, качества и эффективности военного образования, его соответствия предъявляемым социумом и государством требованиям, а также личностным интересам обучающихся;

- морально-нравственная атмосфера и социально-психологический климат, сложившиеся и наличествующие в военном вузе;

- коммуникативная деятельность обучающихся и обучающихся по передаче и усвоению знаний, умений и навыков;

- совокупность принципов, методов, средств, методик и технологий обучения и воспитания и др.

Мировоззренческий уровень представляют:

- принципы гуманизма как основы мировоззрения и определенной идеологии;

- сущностные характеристики военного образования как теории и практики разви-

³Следует признать, что сама по себе военная и всякая вообще принудительная организация есть не зло, а только его следствие и признак. Безусловно, неправо только само начало зла и лжи, а не такие способы борьбы с ним, как оружие война или перо дипломата. Эти орудия, по взглядам русского философа и богослова Владимира-ра Сергеевича Соловьева, должны оцениваться по своей действительной целесообразности в данных условиях, и «... каждый раз то из них лучше, которого приложение уместнее, то есть успешнее, служит добру». Лишняя военных уверенности в нравственной правоте своего дела, общество оставляет себя без надежной защиты, ибо невозможно поддерживать на высоком уровне морально-психологическое состояние военнослужащих, боевые качества солдат и офицеров, сомневающих в нравственности своих действий.

тия и саморазвития человека и человечества, этика и эстетика гуманизма и т.д.

Генетический уровень как отражение глубинного слоя человеческой культуры формируется за счет ее информационных матриц, первообразов, архетипов, обладающих, как правило, подсознательным характером⁴, и генерирующих принципы и нормы, находящиеся на ценностно-коммуникативном и мировоззренческом уровнях.

Рассмотрение гуманизации высшего военного образования через призму категориального ряда «всеобщее-общее-особенное-единичное» позволяет выделить специфические признаки, присущие каждой из упомянутых категорий.

Категория всеобщего в гуманизации военного образования отражает родовую сущность человека и человеческой природы в противоречивых онтологических и бытийных процессах.

Категория общего обуславливается социальной потребностью в очеловечивании всех сторон жизнедеятельности общества, утверждении идей гуманизма в качестве основополагающих принципов и законов развития цивилизации, фиксации их в общественном сознании.

Категория особенного связывает всех участников военно-педагогического процесса (особенно в звене «преподаватель-обучающийся») общими принципами, нормами, ценностями и правилами совместной деятельности.

Категория единичного охватывает осознание конкретным участником военно-педагогического процесса самоценности, потребности в воплощении своего творческого потенциа-

ла, самосовершенствовании, саморазвитии, самообразовании и самореализации.

Гуманизация высшего военного образования, объективируясь, выполняет несколько важнейших функций: мировоззренческую, аксиологическую, познавательную, интеллектуального и культурного развития, а также личностной самоидентификации.

Мировоззренческая функция заключается в том, что формирование гуманистического мировоззрения военного специалиста является началом реализации его человеческого потенциала, когнитивной ступенью гуманизации. Получая человеческое представление о сущем, будущий офицер познает собственную человечность. Воспринимая идеалы и нормы гуманизма, оценивая их личностную значимость, он, как субъект образования, ощущает потребность в их интерпретации, осмыслении, интериоризации, а также последующем включении в структуру собственных личностных черт и способностей, позволяющих ему стать автономным участником всех типов деятельности, свободным и ответственным творцом не только своего «Я», но и общественных отношений. Обретая социотворческое, культурно ориентированное мировоззрение, курсанты и слушатели формируются как компетентные специалисты, соответствующие антропоцентристским реалиям XXI века.

Аксиологическая функция призвана с одной стороны – приобрести обучающегося к высшим человеческим ценностям, а с другой – показать, что к числу таких ценностей относится полноценное развитие творческой личности. Гуманизация военного образования в конечном итоге должна привести всех участников военно-педагогического процесса к осознанию человека как его базовой, определяющей ценности. Именно такое понимание предполагает переход от знаниецентрированного к личностно ориентированному образованию.

Познавательная функция обеспечивает как глубокое изучение человека, условий его природного и социального существования, так и анализ самого образования в контексте принципов гуманизма, позволяющий вскрыть в нем проблемы, выявить их причинно-следственные связи, а также пути эффективного разрешения. Данная функция обладает и прогностическим свойством, поскольку на теоретическом уровне устанавливает, каким может и должно быть военное образование по факту его преобразования, какие личностные и профессионально значимые качества должны быть присущи его субъектам.

Функция интеллектуального и культурного развития детерминирует формирование у обучающихся ориентации на такие

⁴Архетипы, коренящиеся в коллективном бессознательном, представляют собой некую абстрактную схему, структуру, которая, наполняясь присущей той или иной эпохе, обществу, социальной или профессиональной группе живой тканью человеческой мысли, выражается в конкретных духовно-нравственных идеалах, а затем – в системах норм и ценностей. Таким образом осуществляется осмысление и упорядочение социальной жизни, превращение ее из хаотического потока событий в определенную последовательность переживаемых ситуаций. Любые преобразования в духовной, политической, экономической, военной и иных сферах жизни общества не могут реализовываться путем разрушения или тотальной смены традиционной культуры. Данные процессы могут происходить исключительно посредством ее сохранения и приумножения. Представители одного народа, одной социальной общности, одной исторически сложившейся профессиональной группы обладают сходными личностными образованиями, однотипным менталитетом, возникающими как проявления общекультурных архетипов, духовно-нравственных идеалов, норм и ценностей. Именно в этом и заключается неявно выраженное, опосредованное, многоэтапное влияние культуры, изнутри определяющее содержание деятельности человека и всего общества.

культурные ценности как истина, правда и добродетель, способности не обходить познавательные противоречия, не пасовать перед ними, а стремиться разрешить, преодолеть посредством интеллектуальной актуализации, имеющейся частнонаучной информации, приложения всей продуктивной мощи самостоятельного и нестандартного мышления.

Функция самоидентификации направлена на создание условий для реализации будущим военным специалистом всех своих лучших качеств, раскрытия творческого потенциала личности, понимания своего истинного места не только в системе общественных отношений и различных видах деятельности, но и в глобальных процессах развития человечества.

На наш взгляд, ведущим средством усиления гуманизации военно-педагогического процесса, практической реализации идей гуманизма следует считать гуманитаризацию образования, трактуемую как система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и, таким образом, на формирование личностной зрелости обучающихся [29]. По мнению Л.И. Новиковой, гуманитаризация образования представляет собой систему формирования у обучающегося совокупности отношений к самому себе, своей собственной деятельности (эстетическое воспитание), другим людям и обществу (этическое воспитание), производству (экономическое воспитание), природе (экологическое воспитание) и государству (правовое воспитание) [46].

Принято считать, что этимология термина «гуманитаризация» связана со словосочетанием «гуманитарные науки»⁵, впервые

⁵Гуманитарные науки (от лат. *humanus* – человеческий, *homo* – человек) – дисциплины, изучающие человека в сфере его духовной, умственной, нравственной, культурной и общественной деятельности. По объекту, пред-мету и методологии изучения часто отождествляются или пересекаются с общественными науками, противопоставляясь при этом естественным и абстрактным наукам на основании критериев предмета и метода. В гуманитарных науках наиболее важна ясность понимания. В отличие от естественных наук, где преобладают субъект-объектные отношения, в гуманитарных науках речь идет преимущественно о субъект-субъектных отношениях (в связи с чем постулируется необходимость диалога, общения с другими). Гуманитарные науки начали складываться в институализированные (университетские) дисциплины только в XIX веке. В это время комплекс т.н. гуманитарных дисциплин объединился под названием «науки о духе» (*Geisteswissenschaften*). Впервые понятие «науки о духе» встречается в переводе «Системы логики» Джона Стюарта Милля, сделанного Шилем (перевод выражения «*moral science*»), но некоторые немецкие исследователи считают, что формирование этого понятия началось еще до данной работы. Широкое употребление понятие «на-

использованным М.Т. Цицероном. Исходя из этого, под гуманитаризацией образования (от лат. *humanitas* – человеческая природа, человеческое достоинство; человеколюбие, гуманность, доброта, обходительность; образованность, духовная культура; утонченный вкус, тонкость обращения, изящество манер, изысканность речи, учтивость, воспитанность) понимают, прежде всего, его «очеловечивание» как путем внедрения большего числа новых социальных и культурологических дисциплин, так и путем усиления социальной направленности уже преподаваемых (математики, физики, химии, истории, литературы и др.). Как известно, в античные времена основой образования являлись «семь свободных искусств» (от лат. *septem artes liberales*): грамматика, риторика, диалектика, геометрия, арифметика, астрономия и музыка. Все они полагались взаимодополняющими друг друга, исходя из убежденности в многогранности потенциала человека. Однако, безусловно, гуманитаризация соотносится с гуманизмом, по своей сущности во многом совпадает и зачастую даже отождествляется с ним.

На наш взгляд, солидаризирующийся с мнением А.Л. Черницкой, гуманитарное обладает различной степенью гуманизма, вернее, гуманности. Гуманитарное указывает на область, содержание тех или иных процессов и явлений, которые каким-либо образом связаны с человеком. Гуманное же определяет качество этого содержания, обусловленное конкретными – гуманными – критериями эволюции.

Относительно системы военного образования представленные суждения позволяют сделать вывод о том, что гуманитаризация военно-педагогического процесса определяется наличием в учебных планах военных вузов гуманитарных дисциплин, непосредственно связанных с человеком, его деятельностью, ценностями, потребностями, реализацией потенциалов, достижением целей, а гуманизация характеризуется наполнением всего процесса обучения и воспитания и всех учебных дисциплин гуманистическим содержанием, подходами и аспектами, позволяющими рассматривать любую

уки о духе» приобрело благодаря труду Вильгельма Дильтея «Введение в науки о духе» («*Einleitung in die Geisteswissenschaften*», 1883), в котором проводится обоснование их методологических принципов. В. Дильтей рассмотрел ряд вопросов, лежащих в основании «наук о духе» (например, историчность этих наук, их языковая природа, а также проблемы переживания и понимания). В самом начале «Введения в науки о духе» он отмечал, что если до начала XVIII в. над науками об обществе и истории довлела метафизика, то уже с середины этого же столетия они попали в столь же безысходное подчинение к естественным наукам.

проблему сквозь призму ее значимости для человека, человечества и их развития. Следовательно, как нами уже отмечалось ранее, гуманитаризация военного образования служит целям его гуманитаризации. В то же время гуманитаризация является смыслообразующей категорией для гуманитаризации.

В XIII-XIV вв. в Западной Европе в процессе цивилизационного и научно-технического развития произошла переориентация в системе мировоззрения общества, в результате чего на первое место была выдвинута техническая деятельность человека. В это же время начал активно использоваться термин «инженер» (от лат. *ingenium* – ум, изобретательность, а позднее, фр. *ingenieur*). Постепенно идея научно-технического прогресса в системе общечеловеческих ценностей стала занимать доминирующую позицию и, в конце концов, в XVII в. оформилась в концепцию «философии индустриальной науки», предложенную Фрэнсисом Бэконом и направленную им на получение предметного, объективного знания о мире. Восприятие деятельности человека как рационального процесса, ориентированного на преобразование объектов внешнего мира, привело к тому, что в сфере науки и образования приоритет был отдан естествознанию.

Изменение образовательной парадигмы обусловило активное открытие в Европе и Америке высших технических школ нового типа: Парижская политехническая школа (1794), Строительная академия в Берлине (1799), Политехнический институт в Вене (1815), Ремесленный институт в Берлине (1821), кафедры механики, машиностроения и гражданского строительства в Лондонском университетском колледже (1841). По решению Конгресса США в 1802 г. было создано первое военно-техническое учебное заведение – Военная академия в Уэст-Пойнте, в 1854 г. открылся Бруклинский политехнический, а в 1861 г. – Массачусетский технологический институт.

Иллюстрацией того, каким образом могло развиваться отступление от основных положений гуманизма, заложенных Яном Коменским, и постулатов традиционализма, сформулированных И.Ф. Гербартом, может служить система образования, сложившаяся в России XIX века. В 1804 г. был создан Устав, утвердивший единую образовательную систему Российской Империи, включавшую четыре ступени обучения: приходское училище, уездное училище, гимназию и университет. Данный документ декларировал получение широкого круга знаний, включая логику, философию и языки. Одновременно с этим практиковалось довольно

мягкое (в сравнении с европейским) отношение к ученикам, а также возможность образования для различных сословий. На наш взгляд, именно благодаря созданной в начале XIX в. системе образования, оформилась разночинная интеллигенция, позднее сформулировавшая идею народного просвещения. Однако через совсем небольшой промежуток времени доступ к среднему и высшему образованию был ограничен посредством введения платы за обучение, запрещения преподавания многих мировоззренческих наук. Пансофизм европейской традиции образования в гимназиях преимущественно свелся к изучению античных языков. В результате гуманистическая мысль российской системы образования вынуждена была пробивать себе дорогу сквозь толщу политических и социальных традиций, отыскивая своих сторонников сначала среди дворянской (Н.М. Карамзин, П.Я. Чаадаев, В.А. Жуковский, М.М. Сперанский, Н.И. Лобачевский и др.), а впоследствии разночинной интеллигенции.

Необходимо заметить, что гуманизм в системе российского образования завоевывал свое пространство параллельно с развитием идей освобождения народа от крепостного права, в контексте политических, социальных и общенациональных оппозиций. К примеру, министр просвещения пушкинской эпохи Михаил Михайлович Сперанский считал систему образования принадлежащей, в основном, политическому дискурсу, поскольку, с его точки зрения, управлять при посредстве законов можно только просвещенным народом. Русский математик, один из создателей неевклидовой геометрии, деятель университетского образования и народного просвещения Н. И. Лобачевский рассматривал образование с исключительно гуманистической позиции: для него человек – высшее начало в мире, он наделен бесценными природными дарами, которые должно развивать и совершенствовать образование.

Наиболее яркой фигурой в российской педагогике в середине XIX в. стал К.Д. Ушинский. В его дидактике соединились многие мечты прогрессивной российской интеллигенции о гуманистическом образовании. К.Д. Ушинский считал, что образование (просвещение, обучение) и воспитание должны представлять собой неразрывное единство, в котором каждая составляющая обладает относительной самостоятельностью и специфической ролью: образование несет в себе объективное научное знание с установкой на практическое его применение и усовершенствование практики; воспитание призвано совершенствовать

физические и психические задатки человека, с тем чтобы он с успехом «противостоял бы напору случайностей жизни... спасал бы от их вредного растлевающего влияния, давал возможность извлекать отовсюду только добрые результаты» [71, с. 56].

Несмотря на прилагаемые педагогами усилия, к концу XIX в. экспансия естественнонаучной и технической рациональности породила технократию (от греч. τέχνη – ремесло и κράτος – власть) как направление общественно-политической мысли, позволяющее регулировать общественные процессы на основе принципов технико-организационной реальности. Техническое знание и базирующаяся на нем инженерная деятельность постепенно стали играть роль движущей силы эволюции, главных факторов, определяющих изменения, происходящие в системе общественных отношений на пути обретения обществом формы и признаков техногенной цивилизации [69].

В 20-е гг. XX в. американский социолог и экономист Торстейн Веблен предложил заменить теорию капитализма теорией технократизма и попытаться выстроить на основе инженерного подхода не только рациональное управление промышленностью, но и всей системой общественных отношений. Данная идея была воспринята современниками далеко неоднозначно. Так, немецкий философ Освальд Шпенглер в книге «Человек и техника» (1931) утверждал, что техника способна подчинить человека собственному ритму, тем самым уничтожив его [77], а русский философ Н.А. Бердяев в своей работе «Человек и машина» (1933) писал, что «иногда представляется, что мы живем в эпоху окончательного преобладания техники над мудростью в древнем, благородном смысле слова. Технизация духа, технизация разума... Эсхатология техники ждет окончательного овладения миром и землей, окончательного господства над ними при помощи технических орудий». Кроме того, один из виднейших отечественных гуманистов подчеркивал, что «... когда человеку дается сила, которой он может управлять миром и может истребить значительную часть человечества и культуры, тогда все делается зависящим от духовного и нравственного состояния человека, от того, во имя чего он будет употреблять эту силу, какого он духа» [12].

Сегодня относительно сущности и характера технократического мышления высказываются зачастую диаметрально противоположные мнения. Так, Н. Г. Багдасарьян считает, что «для технического мышления не существуют категории нравственности, совести, человеческого пережи-

вания и достоинства» [7]. Г.А. Котельников и И.А. Гричаникова утверждают, что технократическое мышление имеет место только там, где «техника первенствует над человеком и его ценностями» [34].

На наш взгляд, научно-технический прогресс несет в себе не только позитивные, но и серьезные негативные последствия, в том числе и относительно гуманитарной составляющей образования. Мы солидарны с точкой зрения известного французского социолога и философа Жоржа Фридмана, который в конце 50-х гг. XX в. писал: «Головокружительное развитие науки и техники оказывает губительное, разлагающее влияние на интеллект, притупляет критическое мышление, инициативу, чувство ответственности. ... Одно из наиболее эффективных противоядий должно состоять в том, чтобы дать молодому человеку, прежде чем он придет на производство, такую техническую и гуманитарную подготовку, развить и укрепить в нем такие качества, которые позволят ему сопротивляться этому отрицательному влиянию» [67, с. 15].

Еще в начале XIX в. в трудах немецкого историка культуры и философа-идеалиста Вильгельма Дильтея разрабатывалась идея методологического разделения «наук о духе» и «наук о природе» [27]. В конце XIX в. представители баденской школы неокантианцев во главе с Генрихом Риккертом подчеркивали принципиальное различие между гуманитарными и естественными науками. Они считали, что естествоиспытатели познают объективные предметы, их целью является описание общего, типичного, универсального. Гуманитарные же науки изучают проявление человеческого духа, субъективность и уникальность человеческой жизни [57, с. 44-128]. Одним из тех, кто пытался обратить внимание общественности на жесткую оппозицию научно-технической и гуманитарной интеллигенции, был английский писатель, физик и публицист Чарльз Перси Сноу. Его работа «Две культуры» («The two cultures»), изначально увидевшая свет в форме статьи (1956), а затем выпущенная отдельным изданием (1963 (1973 – в России)), – это своего рода сожаление по поводу разрыва между учеными и интеллектуалами-литераторами («художественной интеллигенцией»), представляющего, по мнению автора, серьезную опасность для всей мировой культуры, поскольку «поляризация культуры – очевидная потеря для всех нас» [65, с. 195-226].

Итак, вполне очевидно, что приоритет естественнонаучного знания над гуманитарным привел человеческую цивилизацию к состоянию гуманитарного кризиса, в том

числе и в сфере образования, следствием которого стала абсолютно явно наблюдаемая девальвация нравственных ценностей. С осознанием и актуализацией именно этой проблемы в полной мере связана активизация деятельности педагогической общности, ориентированной на изменение существующей образовательной парадигмы, установление, по крайней мере, баланса между гуманитарными и естественными науками, изучаемыми в системе высшего образования.

На наш взгляд, продуктивные отношения, складывающиеся между естественнонаучным и гуманитарным знанием, можно охарактеризовать как своего рода *alter ego*⁶. Иначе говоря, обеспечить гармоничное развитие способностей человека, формирование структуры его личности они могут только в тандеме, совместно, одновременно исключая, дополняя и корректируя друг друга [6]. Фундаментальная же зависимость цивилизационного развития от профессиональных характеристик и личностных качеств, закладываемых образованием, лишь дополнительно подчеркивает значимость познания действительности на основе интеграции технических и гуманитарных дисциплин [74].

Гуманизм в противовес технократизму акцентирует внимание на достоинстве человека и ценности его сущностного, полезного природе и обществу бытия. Следовательно, содержание гуманитарного знания, связанное с проблемой смысла человеческого существования, способно обеспечить переориентацию сознания военного специалиста инженерного профиля с восприятия факта, вещи на установление их природы и ценности, перевести сознание с уровня репродуктивного отражения знания на уровень его продуктивной интерпретации и творческого использования [39, с. 48].

В исследовании тенденций развития профессионального образования по пути гуманизации и гуманитаризации И.М. Ильинский выделяет его основное назначение, состоящее в «формировании личности, гуманитарные основания которой (нравственные, ценностные) позволяют расширить горизонты понимания специалистом сложного и быстро меняющегося мира, адаптироваться к вызовам эпохи» [31]. Посредством гуманитарных наук оно может преодолеть технократическое и узкопрофессиональное мышление, а значит – способствовать гармоничному становлению и совершенствованию личности человека.

⁶В переводе с лат. – другой Я – реальная или придуманная альтернативная личность человека.

По мнению А.Ю. Белогурова, гуманитаризацию образования следует рассматривать как систему форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, позволяющую сделать обучение составной частью формирования человеческой личности. Именно гуманитаризация призвана обеспечить в образовательном плане синтез технических, гуманитарных и естественнонаучных дисциплин на основе многоуровневой интеграции всего комплекса изучаемых знаний [11, с. 7]. Говоря о гуманитарных науках, Н. В. Бордовская отмечает, что они отвечают своей изначальной функции, «когда открывают в человеке личность, ее неповторимость и уникальность, ее высшую самоценность, когда они служат гуманистическим идеалам» [18, с. 189].

На сегодняшний день в большинстве западных стран гуманитарное знание полагается одним из самых важных элементов общеобразовательной подготовки, ему уделяется особое внимание не только в средних, но и высших учебных заведениях [22, с. 163-164]. Целенаправленно и системно потенциал гуманитарного знания используется в инженерно-техническом образовании.

Так, например, во Франции еще в начале XX в. была создана так называемая Французская Группа Нового Образования (Groupe Francais Education Nouvelle – GFEN), основателями и идейными вдохновителями которой стали психологи Поль Ланжевен, Анри Валлон и Жан Фриц Пиаже. Большой вклад в развитие GFEN внес известный французский педагог, поэт и драматург Анри Бассис. Цель Французской Группы Нового Образования – воспитание свободно и критически мыслящей личности, а также разработка и внедрение интенсивных методов обучения и развития учащихся в ходе преподавания основ естественнонаучных и гуманитарных дисциплин. К концу XX в. идеи, пропагандируемые GFEN, получили широкое признание и распространение во многих странах мира, в том числе и в России.

В Соединенных Штатах Америки, в частности в Массачусетском технологическом институте задействован мощный департамент обществоведческих дисциплин (School of Humanities, Arts and Social Sciences), располагающий тринадцатью кафедрами и тремя междисциплинарными центрами. Данный департамент предлагает будущим инженерам богатый набор курсов, из которых студент в обязательном порядке должен выбрать восемь, а при желании – еще от шести до восьми дисциплин. В этом списке обязательными являются от двух до четырех дисциплин коммуникативной на-

правленности, которые помогают формировать культуру дискуссий, деловой переписки, межличностного общения, грамотной речи и т.д.

Группой специалистов Нью-Йоркского университета разработана программа «Гуманитарные науки в XXI столетии». В настоящее время она действует более чем в двенадцати университетах и колледжах США. Ведущая идея проекта «Гуманитарные науки в XXI столетии» – пересмотр содержания гуманитарной подготовки будущих специалистов с предметно-центрической на четырехблочную систему, состоящую из комплексов глобальных (фундаментальных) наук, обширного психологического практикума, ориентирующего на формирование навыков и умений по самореализации и самоактуализации, психолого-педагогического цикла по гуманистической педагогике и психологии, а также междисциплинарных курсов [8, с. 89].

Значительны объемы гуманитарных дисциплин и в военно-учебных заведениях США и Западной Европы. Так, в американских военных училищах им отводится до 50% учебного времени на 1 курсе, до 30% на 2-м, до 60% на 3-м и до 70% на 4-м. По мнению Министерства обороны США, военные дисциплины не должны превышать 15% общего объема учебного времени. Директива № 5/94 Сухопутных войск США требует: «Кандидат в офицеры должен быть способен и готов с полной ответственностью выполнять функции командира, воспитателя и учителя по отношению к солдатам, верно служить своей родине и образцово выполнять свой долг».

Что касается Российской Федерации, то еще в 1991 г. Подотдел гуманитарного и экономического образования Государственного комитета РСФСР по делам науки и высшей школы направил в вузы информационное письмо № 10-36-9 ин/10-0-9 от 9.01.1991 г. «Возрождение и развитие гуманитарного образования в вузах России», в котором были определены задачи гуманитарного образования:

– формирование системы научных знаний о человеке и обществе, истории культуры и цивилизации;

– обучение специалиста методологии познания и творчества, практической деятельности и социального поведения;

– создание предпосылок для включения новых поколений специалистов в социально-экономические и общекультурные процессы развития России и мировой цивилизации;

– освоение опыта, накопленного человечеством⁷.

В это же время были созданы и введены в действие временные Государственные образовательные стандарты высшего образования, разработаны примерные учебные планы и программы по направлениям «Культурная инициатива» и «Обновление гуманитарного образования». На конкурсной основе было подготовлено и издано свыше 160 учебников и учебных пособий по дисциплинам гуманитарного цикла, организована система подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей кафедр гуманитарного и социально-экономического профилей. Ход реализации реформы активно обсуждался на международных и всероссийских конференциях, таких как «Гуманитарные науки в системе высшего педагогического образования», «Проблемы преподавания в высшей школе» и др.

В России начала XXI в. гуманизация и гуманитаризация высшего технического, в том числе и военно-инженерного, образования считается одной из приоритетных целей общественного развития. Так, В.Н. Стегний рассматривает гуманитаризацию как «процесс разработки новой концепции и технологии гуманитарной подготовки инженера в техническом вузе» [68]. В.Г. Горюхов и В.М. Розин, исследуя проблему гуманитаризации инженерной деятельности, акцентируют внимание на изменении характера и ценностных ориентаций инженерного мышления [26]. Для становления в высшей технической школе специалиста, отвечающего современным требованиям, доктор педагогических наук Марина Иосифовна Надеева предлагает включить задачу гуманитарного развития личности в общую программу ее профессионального обучения, где основным способом формирования гуманитарных знаний и умений студентов является интеграция, системообразующим звеном которой выступают так называемые культурологические циклы [42].

На наш взгляд, нельзя не согласиться с мнением А.Г. Антипьева, утверждающего, что «гуманитаризация не есть механическое сложение профессиональных знаний и умений с гуманитарной культурой» [5]. Поэтому гуманитаризацию высшего военного образования следует рассматривать как особую организацию деятельности высшего военно-учебного заведения, в ходе реализации которой происходит проникновение гуманистических идей и гумани-

⁷См.: Основные направления гуманитаризации образования // Высшая школа в 1991 году: ежегод. докл. о развитии высш. и сред. спец. образования. – М.: НИИВО, 1992. – С. 78-87.

тарной культуры в содержание всех сфер жизни профессорско-преподавательского и командного состава, слушателей и курсантов. Исходя из данного понимания, процесс гуманитаризации высшего военного образования не может быть осуществлен только за счет простого увеличения количества часов, отводимых учебным планом на изучение предметов гуманитарного цикла [61]. Необходимо изменение самой идеологии, структуры профессиональной подготовки будущих военных специалистов, все компоненты которой должны ориентировать их на постижение многогранных проявлений социоприродной сущности человека, приобщение к культуре как живому воплощению мира человеческих ценностей, выработку гуманистического стиля общения и взаимодействия с окружающими людьми (в том числе и прежде всего с подчиненным личным составом)⁸.

⁸Примечательно, что преподавание гуманитарных дисциплин в военно-учебных заведениях было впервые признано необходимым элементом офицерской подготовки на основании Устава 1766 года. По факту ввода в дей-ствие данного нормативного акта преподавание в военных учебных заведениях стало преследовать сразу две ведущие цели: общеобразовательную и воспитательную, так как «весьма остерегаться должно, чтобы не сделать молодых людей военными куклами, а вперять им дух, благонравие, бодрость и охоту к наукам». В частности, в Уставе первого кадетского корпуса есть такие строки: «Сделать добродетельными и благочестивыми воспитанников; привить им точное исполнение обязанностей, прочное усвоение учебных дисциплин, чувства долга, преданности государю, повиновение начальству, почтительность к родителям, уважение к старшим, любовь к ближним» (см.: Алехин И.А. Развитие теории и практики военного образования в России XVIII – начала XX века. – М.: ВУ, 2002. – 210 с.). В соответствии с требованиями «Наставления для образования воспитанников военно-учебных заведений», утвержденного в 1848 г., в кадетских корпусах изучались следующие гуманитарные предметы: закон Божий, русский, французский и немецкий языки, естественная история, география, история, статистика, рисование и законоведение. В соответствии с руководящими указаниями Главного управления военно-учебных заведений с 1866 г. основной целью изучения русского языка и литературы в военных учебных заведениях являлось: «... с одной стороны, умственное, нравственное и эстетическое развитие воспитанников, с другой – сообщение им научных знаний о языке и словесности, умение пользоваться своими знаниями...». Исходя из этих установок, будущих российских офицеров знакомили с лучшими произведениями русской и зарубежной литературы, воспитывая чувство глубокого патриотизма, верность воинскому долгу и Отечеству. В советский период отношение к гуманитаризации военного образования определялось постоянно менявшимися взглядами высшего партийного руководства страны, что в итоге привело к сокращению в учебных планах гуманитарных дисциплин было значительно уменьшено, а с 1940 г. они вовсе были ликвидированы, кроме истории ВКП(б). Считалось, что этого достаточно для всесторонней профессиональной подготовки офицеров. Великая Отечественная война убедительно показала вред такого подхода,

Изучение материалов различных психолого-педагогических исследований, а также собственные наблюдения позволяют нам вести речь о том, что гуманитаризация высшего военно-технического образования способствует достижению таких целей, как:

1) гармоничное развитие личности, профессионального и творческого потенциала обучающихся;

2) овладение будущими военными специалистами основами гуманитарной культуры в интересах расширения и обогащения их собственного мышления;

3) формирование военного специалиста, сочетающего в себе качественные профессиональные знания и навыки с гуманистическими ценностями и ориентирами;

4) развитие нравственности и гуманности как характерных черт личности будущих военных специалистов.

Гуманитаризация образования в целом конституируется как междисциплинарная, интегративная область теории и практики [2]. Так, М.В. Буланова-Топоркова, представляя собственную концепцию гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования, акцентирует внимание на основных критериях этих процессов:

1) овладение общечеловеческими ценностями и способами деятельности, содержащимися в гуманитарном знании и культуре;

2) обязательное наличие углубленной языковой подготовки, при этом лингвистический модуль становится составной частью всего комплекса гуманитаризации;

3) доля гуманитарных дисциплин в общем объеме изучаемых дисциплин не менее 15-20% для негуманитарных учебных заведений с постоянным увеличением этого соотношения;

4) устранение междисциплинарных разрывов, как по вертикали, так и по горизонтали [50].

На наш взгляд, синтез естественнонаучных, технических и гуманитарных дисциплин не может быть осуществлен без учета междисциплинарной природы современного знания. Термин «междисциплинарность» обычно рассматривается как понятие, возникшее в XX веке. В реальности же междисциплинарность обнаруживается уже в древнегреческой философии [81]. Так, Джули Клейн в своем исследовании утверждает, что корни этого понятия «лежат в большом

поэтому в послевоенные годы спектр гуманитарных, общественных дисциплин, преподаваемых в военно-учебных заведениях, расширился. Однако гипертрофированная идеологизация приводила к снижению их гуманитарного потенциала. Сейчас трудно поверить, но даже необходимость введения курса военной педагогики и психологии нашим предшественникам приходилось долго доказывать в различных инстанциях.

количестве идей, которые резонируют через современный дискус – идеи объединенной науки, общего знания, синтеза и интеграции знания» [84]. Джэйлс Ганн заявляет, что даже греческие историки и драматурги заимствовали элементы из других сфер знания (таких как медицина и философия) для прояснения собственного материала [83].

Традиционно знание рассматривается как главная ценность образования и его цель: «Прогресс общества ... все более однозначно определяется успехами в области знания» [10, с. 288]. Однако каждая эпоха вкладывает в это понятие свой смысл – и на общефилософском уровне его трактовки, и в реальной образовательной практике. На осмысливание проблемы – знание как ценность современного образования – существенно влияет переопределение самого феномена «знание». К настоящему времени обозначились основные векторы движения в этом направлении:

- подвергнут критике принцип предметной фрагментации знания и его специализации по узким объектным областям, поскольку дробление знания ведет к утрате целостного видения отображаемых в нем областей и объектов;

- обозначена проблема границы допустимой специализации знания;

- устанавлен факт «стирания» предметной специфики знания на более высоких концептуальных уровнях его организации, выраженности на них тенденций к интегрированию знаниевых систем в объемлющее целое;

- достигнуто понимание методологии как типа вне- и надпредметного знания, формируемого за пределами собственно науки;

- акцентируется динамичность знания и его открытость в другие практики за счет возможности переинтерпретации;

- выявлена зависимость требований к знаниям и его параметрам в различных режимах работы с ним (моно-, диа-, полилог) и типах отношений («Я-Я», «Я-Он», «Я-Ты» и т.д.);

- сформулирована исследовательская установка на работу не только со знанием, но и с таким концептом, как «незнание»;

- из анализа взаимоотношений специализированного (научного) и повседневного (обыденного) уровней знания, механизмов взаимопонимания между носителями разных знаниевых систем, как внутри одной культуры, так и в межкультурном взаимодействии, сделаны принципиальные выводы для понимания знания.

Таким образом, конструктивно-преобразующая роль метазнания – объединенного гуманитарного, технического и естественно научного знания – в жизни общества, в лю-

бом его сегменте определяется как принципиально значимая.

Как отмечает американский социолог, создатель теории информационного общества Дэниел Белл, сам характер знаний в постиндустриальном социуме изменился: «Главным при принятии решений и управлении переменами стало доминирование теоретического знания, превалирование теории над эмпиризмом и кодификация знаний в абстрактные своды символов, которые ... могут быть использованы для изучения самых разных сфер опыта» [10, с. 25]. В связи с этим долгое время бытовавшая в отечественном образовании ориентация, прежде всего, на усвоение заданной системы знаний (отсюда, например, требование неукоснительного соответствия реальных учебных часов, отведенных на изучение темы, указанным в программе) постепенно переосмысливается.

По мнению А.А. Вербицкого, издержки ориентации образования на освоение готовых знаний отражаются в неумении человека видеть получаемые знания в широком контексте: «Человек «обучаемый» находится в страдательной, «ответной» позиции. При этом осуществляется не саморазвитие личности через образование, а усвоение готовых знаний и образцов когда-то совершенных действий, не сотворение с помощью педагога образа мира в себе самом, а формирование интеллекта и деятельных возможностей человека по образцу, т.е., по сути дела, как бы «образцование»» [20].

Точку зрения А.А. Вербицкого поддерживает и М.А. Розов: «Будем исходить из некоторых фактических особенностей нашего образования. Первая из них – дисциплинарно ориентированный характер и дисциплинарная обособленность. Мы изучаем отдельные дисциплины, не получая при этом никакого ясного представления о целостности человеческого знания, о типах связей отдельных его разделов, об арсенале имеющихся средств и подходов, об их разнообразии, об общенаучном характере многих проблем. В дальнейшем это приводит к отсутствию полноценного диалога между специалистами разных областей, к профессиональной ограниченности и снобизму, к антагонизму «физиков и лириков» и т.п. Это не способствует развитию методологического мышления, которое предполагает, как правило, междисциплинарные аналогии и сопоставления. Возникают искусственно возводимые барьеры, препятствующие обмену опытом, наука распадается как бы на отдельные «экологические ниши», где специалист отсиживается, отгородившись представлениями о специфич-

ке своей области. ... Вторая особенность состоит в том, что образование чаще всего имеет характер своеобразной «дрессировки», не предполагающей у студента наличия сознания, целенаправленной деятельности с его стороны. Мы усваиваем знания, не зная, что значит знать, постигаем науку и нередко становимся ее представителями, не имея четких представлений о природе науки. Нам пытаются навязать элементы мировоззрения, не объясняя, на каких основаниях оно зиждется. Иными словами, нам прививают некоторые навыки, натаскивают на решение множества уже давно поставленных и решенных задач, но за пределами образования остается главное – понимание того, что с нами делают и зачем. Нас ведут куда-то с завязанными глазами, а мы почему-то должны верить, что это имеет смысл. Но никто не учит нас вкладывать определенный смысл в то, чем мы занимаемся. Нас не учат целеполаганию, не учат свободе выбора. Цель такого образования – человек умеющий, но не свободная и осознающая себя личность. ... Третья особенность – мы не учим мыслить. Как уже было отмечено, мы натаскиваем на решение типовых задач, что, кстати, и означает передачу готовых знаний. Студент практически никогда не сталкивается с необходимостью искать дорогу вслепую в незнакомой местности. Мы его не тренируем, не учим постановке проблем, не воспитываем логическое чутье...» [58].

На наш взгляд, обозначенное М.А. Розовым противоречие в учебно-воспитательном процессе высшего военно-учебного заведения может быть разрешено посредством разведения феноменов «обучение» и «образование». В данном случае обучение необходимо понимать, как инструмент, предоставляющий обучающемуся возможность накопить «фонд знаний», а образование полагать процессом свободного определения будущим военным специалистом своего собственного смысла, полученного им знания, то есть того места, которое оно должно занять в его жизни и профессиональной деятельности.

По мнению британского философа и общественного деятеля Б. Рассела, практическая ценность знаний, их особая роль в передаче мастерства и развитии технологических процессов может отодвинуть на второй план самоценность знаний, их значение как средства формирования широкого и гуманного мировоззрения и человека и человечества, как «условия утонченного наслаждения жизнью». Действительно, практическое знание весьма полезно каждому и занимает существенное место в жизни лю-

бого человека. Однако цели приобретения знаний, мотивационная база образования, в том числе и военно-технического, значительно шире, чем только их практический смысл. Общекультурная миссия и роль образования заключаются в развитии интеллектуальной свободы личности. Именно эти его функции ценились во все времена.

Взаимосвязь и взаимообусловленность практического и общекультурного смысла знания убедительно раскрыты в книге Б. Рассела «Искусство мыслить» (1999), где он отмечает, что «практичность и культура, когда они понимаются широко, менее несовместимы, чем они кажутся фанатичным защитникам того или другого... Помимо случаев, когда культура и прямая выгода могут сочетаться, существует непрямая выгода в овладении знаниями, которые не требуют технической подготовленности» [55, с. 108]. С точки зрения Б. Рассела как эмотивиста, сосредоточенность только на одной цели негативна и для личности, и для человечества. В связи с этим он пишет: «Культурный элемент в приобретении знаний при условии успешного усвоения формирует характер человеческих мыслей и желаний, побуждая людей, по меньшей мере, частично интересоваться различными имперсональными ценностями, а не только вопросами, имеющими сиюминутную ценность для них лично. Слишком легко было сделано допущение того, что, если человек развивает определенные способности посредством знаний, он будет использовать их социально полезным способом. Узкоутилитарная концепция образования игнорирует необходимость воспитания в человеке, наряду с развитием его способностей, каких-либо устремлений. В невоспитанной человеческой натуре есть очень значительный элемент жестокости, который проявляет себя во многих мелких и крупных вещах.

... И высокообразованные люди иногда жестоки, но я думаю, и в этом плане не может быть сомнений, что они встречаются не так часто, как люди, чье сознание не развито. Это происходит не потому, что умственное развитие порождает позитивно гуманные чувства, хотя это и возможно, а скорее потому, что оно порождает другие интересы, нежели дразни соседей, и другие источники самоутверждения, чем утверждение власти.

... Наилучшее действие – то, что осуществляется на основе глубокого понимания Вселенной и человеческой судьбы, а не только из необузданного страстного импульса романтического, но несоразмерного самоутверждения. Привычка находить удовольствие в мысли более, чем в действии, это гарантия против неблагоразумия и чрез-

мерной любви к власти, средство сохранить спокойствие в несчастье и спокойствие духа среди волнений. Жизнь, ограниченная только личным, вероятно, рано или поздно становится непереносимо тягостной, только окно в большой мир делает многие трагические ситуации жизни переносимыми.

Теперешний мир полон озлобленных эгоцентричных групп, каждая из которых неспособна увидеть человеческую жизнь в целом и предпочитает разрушить цивилизацию, чем уступить хоть на дюйм. Никакое количество технических инструкций не обеспечит противоядия от этой ограниченности. Противоядие в том, что касается индивидуальной психологии, должно быть найдено в истории, биологии, астрономии и во всех тех предметах, которые, не разрушая чувства собственного достоинства, дают возможность личности видеть себя в истинном свете. Что необходимо, так это не та или иная конкретная информация, а такие знания, которые тайно внушают понятие целей человеческой жизни в целом: искусство и история ... знакомство с жизнью героических личностей и понимание удивительно случайного и эфемерного положения человека во Вселенной – все это касается чувств в высшей степени отличительно человеческих: силы видеть и знать, проявлять великодушие, думать и понимать» [55, с. 104-109].

Практика показывает, что для курсантов старших курсов и тем более слушателей обучение как процесс освоения систематизированных знаний (по отношению к определенному предмету или виду деятельности) обладает сравнительно невысокой значимостью. Образование же как образ жизни в современном обществе, «выбирание» из потока информации того знания, которое помогает конструировать собственную судьбу, является для них важным. В подтверждение данного суждения И.С. Якиманская замечает: «Образованность – свойство личности, выражающееся в стремлении к самосовершенствованию (самопознанию, самоопределению, самореализации). Она сопровождает человека на протяжении всей его индивидуальной жизни, характеризуется в значительной степени самообразованием, источники которого намного шире и богаче, чем целенаправленное обучение. Образованность в отличие от обученности всегда личностно избирательна, целенаправленна; опирается на субъектное отношение к предмету познания, всегда индивидуально мотивирована. Обученность измеряется другими критериями, отличающимися всеобщностью, стандартностью, результативностью» [78, с. 46].

На наш взгляд, солидаризирующийся со взглядами авторов пособия «Образование взрослых: цели и ценности» (2002), противоречие между образованием и обучением снимается посредством размещения знаний, предусмотренных соответствующей программой обучения, в общекультурном контексте, широко «фоновом» знании [16].

Анализ реалий современного военного образования позволяет вести речь о том, что интеграция естественных, технических и гуманитарных наук в учебно-воспитательном процессе военных вузов осуществляется по двум ведущим направлениям:

1) интенсивное введение в учебные планы сугубо технических вузов дисциплин гуманитарного цикла;

2) обогащение гуманитарных специальностей и дисциплин основами технических и естественнонаучного знания и наоборот.

Размышляя о значении гуманитарных дисциплин в военно-техническом вузе, в первую очередь, следует думать о том, какой важный вклад они вносят в культурное и нравственное развитие курсантов и слушателей, формирование их мировоззрения, которые, в свою очередь, оказывают решающее влияние на развитие не только ВС РФ, но и всей страны. Директор Института всеобщей истории РАН, доктор исторических наук Александр Оганович Чубарьян подчеркивает, что гуманитарное знание – это «проблема осознания места государства, места общества, места человека» [73]. Мы полагаем, что предметы гуманитарного цикла обладают комплементарными (взаимодополняющими) особенностями, поскольку они в большей мере, нежели любые другие дисциплины, несут духовную нагрузку, побуждая тем самым к переосмыслению и осознанию того, что познано или усвоено, т.е. вносят значительный вклад в процесс формирования личности будущего военного специалиста.

К сожалению, до сих пор многие представители технической интеллигенции полагают, что для достижения определенного результата обучения нет необходимости выходить за рамки узкой специализации. Но, если считать основной задачей военного образования овладение исключительно общенаучными, общетехническими и специально-техническими знаниями, то его результатом будет специалист-технократ, поскольку «инженер, воспринимающий только технические идеи, может лишь тиражировать технику, но не может создавать что-либо качественно новое, значимое» [53, с. 5]. Кроме того, следует учитывать, что продуктивность деятельности специалиста на 1/5 определяется профессиональными

качествами, а на 4/5 – надпрофессиональными [21].

На наш взгляд, гуманитаризация высшего военно-технического образования должна быть ориентирована на человеческую сущность обучающихся. Говоря иначе, она должна основываться на следующих представлениях:

– во-первых, человеку свойственно саморазвитие, чему высшее военное образование должно способствовать;

– во-вторых, человек открыт для мира и он должен научиться взаимодействовать не только с его материальными, но и духовно-нравственными ценностями.

Целесообразность данного суждения подтверждается словами М.А. Акоповой, которая утверждает, что «при изучении дисциплин гуманитарного блока делается акцент на формировании личности обучающегося, владеющего технологией творческого труда, позволяющей не только усваивать готовое знание, но и генерировать новое» [3].

Изучение многочисленных литературных источников в области психологии, педагогики и философии образования позволяет сделать вывод о том, что ведущим способом гуманитаризации знания является интерпретация. В связи с этим О.В. Суворов отмечает: «Если информация – это некие данные, жестко фиксированные в определенном материальном носителе, то смысл – это синоминутное, ситуативное понимание (или интерпретация) этих данных, происходящее в сознании исключительно в момент оперирования информацией...» [70, с. 131].

Внимание к феномену и процессам интерпретации обусловлено, прежде всего, повышением роли в современном обществе гуманитарного знания, поскольку оно центрировано на человеке и его жизни, актуальных для него экологических, экономических, социальных и психологических проблемах. Именно гуманитарное знание предоставляет человеку возможность найти свое место в мире, выявить те социальные и культурные ценности и ориентиры, которые в наибольшей мере созвучны его личности, индивидуальному стилю жизни, обладают особой значимостью для самопознания и самореализации.

Гуманитарное знание многопланово и многосложно. Оно предполагает разные смыслы и понимания одного и того же феномена. Это естественно, поскольку, как говорил испанский философ и социолог Хосе Ортега-и-Гассет: «Каждая жизнь есть одна из точек зрения на Вселенную; истина плюральна, никто не может претендовать на то, что его точка зрения единственно истинна» [48]. Следовательно, каждый человек интер-

претирует социальные и культурные явления по-своему. Данная интерпретация есть продукт только его собственного «Я», исключительно «самостного» жизненного проекта, личного опыта. При этом один и тот же культурный и социальный феномен, имея для каждого человека свой смысл, сам несет в себе многослойное значение. По мнению французского философа Поля Рикёра: «Интерпретация имеет место там, где есть многосложный смысл, и именно в интерпретации обнаруживается множественность смыслов... Интерпретация – это работа мышления, которая состоит в расшифровке смысла, стоящего за очевидным смыслом, в раскрытии уровня значений, заключенных в буквальном значении» [56, с. 18].

В ходе сравнения положений нормативного и интерпретативного подходов к обучению и освоению знаний обнаруживается ряд существенных отличий. Так, например, в социальной психологии нормативный подход, раскрывая процессы социализации, формирования способов поведения людей, ориентируется на некие «образцы», уже известные, общепринятые значения, относящиеся к утверждаемой социокультурной системе ценностей. В его основе просматривается определенная принудительная сила. Интерпретативный же подход предполагает, что люди не просто обладают статусом с четко установленными правилами и ролевыми ожиданиями. Они, по мнению немецкого социолога Хайнца Абельса: «... ставят смысл и значение каждой социальной роли в зависимости от личной оценки ситуации, специфических возможностей проявления роли в ситуации и от того, как сказывается на социальном взаимодействии общее определение ситуации всеми ее участниками» [1, с. 46]. Иными словами, социальная деятельность людей проявляется, в частности, в создании новых значений и смыслов как своеобразного социального продукта.

Таким образом, человек или принимает указанное ему значение объектов и процессов, или дает им свою интерпретацию, нередко вместе с другими вырабатывая новые intersубъективные значения. Следовательно, он сам создает свой мир в процессе его интерпретации и организует собственные действия на ее основе. Предлагая будущему военному специалисту для выбора множественность смыслов явления, объекта, деятельности, образование содействует и его развитию, и самореализации индивидуальности. Существенно то, что интерпретативный подход к осмысливанию конкретных ситуаций, в том числе в образовании, не исключает выбора традиционных значений и ценностей из «предлагаемого» об-

учающимся спектра возможных смыслов. Напротив, как считает П. Рикёр: «... всякая традиция живет благодаря интерпретации; именно этой ценой она продлевается, т.е. остается живой традицией» [56, с. 38].

Общечеловеческие ценности, реалии культуры и духовной жизни в каждую эпоху имеют свою интерпретацию. По словам британского философа, одного из создателей социологии знания Карла Манхейма: «... понимание и интерпретирование духовных реальностей прошлых эпох означают также включение этих реальностей в пространство нашего опыта» [38, с. 434-435]. Он полагал, что это «включение» может осуществляться по-разному:

- «наивно», когда с духовными реальностями прошлого обращаются так, будто они принадлежат современности, словно пространство соответственного опыта всего лишь раскрылось во временном отношении. В культуре и в личности это проявляется в анахронизмах опыта и творчества;

- «динамически», когда в процессе становления и развития опыт присваивает то, что ему созвучно в прошлом и представляется актуальным сегодня;

- путем «интерпретации» разных опытов, что возможно при наличии их достаточной дифференциации.

Таким образом, интерпретация знаний, предусмотренных образовательными программами (как программами, реализуемыми в формальном образовании, так и индивидуальными программами самообразования), обеспечивает придание им личностных смыслов, способствует расширению горизонта видения современных проблем, ориентирует на решение возникающих задач в контексте их социальной значимости. Следовательно, придание знаниям, осваиваемым в ходе военного образования, человеческих смыслов – это перспективное направление современной проблематизации целей и гуманитаризации подготовки будущих военных специалистов.

Экспликация и понимание смысла знания требуют от курсантов и слушателей достаточно трудоемкой интеллектуальной и физической работы. Поэтому очень важно, чтобы преподаватель обладал умением познакомить обучающихся с разными возможностями интерпретации их опыта. Он должен выступать в роли тьютора, наставника, оказывающего будущим военным специалистам помощь в развитии критического мышления, поиске и открытии их личностных, профессиональных и жизненных миров.

Итак, придание знаниям смысла посредством их соотнесения с фундаментальными ценностями человеческого бытия – это наи-

более значимая регулятивная идея гуманитаризации современного военного образования. Благодаря ее реализации, будущие военные специалисты получают возможность:

- осознать ответственность за правильное и полезное обществу применение знания;

- включить полученные знания в более широкие контексты, обретая, таким образом, некую власть над неопределенностью;

- сформировать у себя лично и общественно значимую систему ценностных ориентаций;

- использовать знание как основание выбора и принятия решения во всех ситуациях жизнедеятельности (включая и профессиональную сферу, и повседневность);

- освоить самопознание и развить рефлексивные способности.

На сегодняшний день военное образование располагает достаточно и разнообразным опытом решения проблемы придания знаниям лично и общественно значимых смыслов, ориентации на личностный отклик обучающихся. В научной литературе и практике образования способы организации знаний в процессе их предъявления обозначаются такими понятиями, как:

- лично-ориентированное образование (обучение);

- интеграционное согласование знаний и опытов;

- контекстное обучение (вписывающее новое знание в контекст уже приобретенных ранее);

- использование потенциала «фоновое» знания (т.е. введение в «основное» знание – программное, тематическое – сопутствующих, значимых для личности контекстов) и др.

Реализация интерпретативного подхода в современном военном образовании вносит новые акценты в постановку и решение целого ряда значимых проблем. Например, обогащаются способы воплощения принципа интеграционного согласования уже имеющихся знаний и опыта и вновь осваиваемых. Интерпретация конкретных профессиональных и жизненных ситуаций с позиций имеющегося знания проявляет необходимость нового знания – существенного для адекватного понимания ситуации, обдумывания возможностей ее решения, взвешивания альтернатив, определения того, что нужно сделать. Можно вести речь и о таком позитивном образовательном эффекте, как понимание своего незнания. Подчеркивая значимость этого эффекта, В.П. Зинченко отмечает: «Незнание своего незнания. Согласно Коменскому, – это источник безрассудства, дерзости, самонадеянности; – знание о незнании (влекущая,

приглашающая сила: «Я знаю только то, что ничего не знаю»), согласно Коменскому – это источник жажды знания, начало мудрости. ... Знание о незнании содержит нечто большее, чем просто знание. Это отношение к знанию, создание наличия или отсутствия знания. Между прочим, имеется проблема, которую следует не столько решить, сколько осознать и держать в сознании. Какую задачу должно решать образование? Формирование твердых знаний или открытие знания о незнании? Или обе?...» [30, с. 30-31].

Интерпретация ситуаций, осуществляемая с разных позиций (с позиции здравого смысла, с привлечением знаний из разных наук, с позиции «широкой общественности»), обеспечивает их включение в контексты разного уровня, прочерчивает путь восхождения от фрагментированного знания к концептуальному, обобщенному. Этот путь знания показывает его продуктивность не только применительно к конкретной анализируемой профессиональной ситуации, но и относительно анализа любых ситуаций жизнедеятельности, демонстрируя потенциал закона «расширения горизонта» немецкого философа, основателя философской герменевтики Ханса-Георга Гадамера: «Горизонт – поле зрения, охватывающее и обнимающее все то, что может быть увидено из какого-либо пункта. В применении к мыслящему сознанию мы говорим ... об узости горизонта, о возможном расширении горизонта, об открытии новых горизонтов и т.д. ... Лишенный горизонта видит недостаточно далеко и потому переоценивает близлежащее. Наоборот, обладать широтой горизонта означает не ограничиваться ближайшим, но выходить за его пределы. Обладая широтой горизонта способен правильно оценить значение всех вещей, лежащих внутри этого горизонта» [23, с. 358].

Таким образом, именно интерпретативный подход к освоению и усвоению знаний способен внести новые акценты в проблему гуманитаризации военного образования, поскольку включение знаний в интерпретационное поле ситуации придает им общечеловеческий, гуманный смысл. В связи с этим обстоятельством новое прочтение приобретает и проблема интеграции знаний. Размещенные в интерпретационном поле «беспорядочно», они интегрируются (применительно к ситуации) самим обучающимся, делая процесс интеграции естественным, востребованным личностью, проявляющим многообразие смыслов ситуации и способствующим успешному ее решению.

Введение в военное образование такой познавательной процедуры, как интерпре-

тация, безусловно, согласуется со стратегией личностно ориентированного подхода, ибо в процессе интерпретации будущий военный специалист сам определяет, какое именно знание окажется значимым именно для него, какое незнание он сочтет необходимым устранить для успешного решения на практике ситуации, аналогичной интерпретируемой. В конечном итоге, он обретает возможность самостоятельно и автономно определять, какая из предложенных ему многочисленных интерпретаций способна повлиять на его личное видение смысла.

Ориентация на человека, самотрансцендентность и гуманность, несомненно, выступают ведущими принципами поведения военного специалиста в современном мире, внутреннее принятие которого дает возможность ему личностно осознать и другие принципы, достаточно широко пропагандируемые и внедряемые прогрессивными сообществами людей, – природосообразность, природосохранность и т.п. Однако включаться в решение сложных гуманитарных задач может лишь социально зрелая личность, активно владеющая своим окружением, обладающая устойчивым единством личностных черт и ценностных ориентаций, способная правильно воспринимать и людей, и собственную самость.

На наш взгляд, первоочередное внимание в развитии принципа гуманитаризации военного образования должно быть обращено на формирование социальной направленности интеллекта военного специалиста, которая проявляется в системе таких качеств, как:

– способность широкомасштабного видения всех современных проблем в их социальном контексте;

– критичность в анализе и оценке этих проблем с позиции социальных последствий, прогностичность выводов и принимаемых решений;

– практичность, т.е. способность к реалистической, а не утопической оценке всех событий, происходящих в мире, а также к принятию практически целесообразных решений и действий, согласующихся с позитивно направленными действиями референтных групп и социума в целом и др.

Психологической основой развития социальности мышления выступает сформировавшаяся у человека нормальная двойственность сознания, когда он одновременно способен играть роль и «Я-исполнителя», и «Я-контролера», вводя в собственные мыслительные операции критерии социума в качестве основы оценки непредвзятости, адекватности, целесообразности и ответственности своих решений. По существу, это и есть необходимый механизм самосто-

ятельного мышления социально зрелого, гуманистически ориентированного человека.

Итак, способность и привычка думать самостоятельно, нестандартно, продуктивно, но по законам и правилам общечеловеческой морали, являются ценностными факторами, регулирующими процесс познания, эвристически-поискового мышления, важнейшими атрибутами которого выступают критичность, открытость, глобальность и гибкость. К сожалению, будущий военный специалист не может усвоить способы глобального, эвристически-поискового мышления точно так, как это делает сложное кибернетическое устройство. Он может запомнить и применять их. Однако бесконечный перебор существующих алгоритмов не в состоянии обеспечить того продуктивного решения, которое найдет мозг человека, запрограммированный на самостоятельный поиск результата им самим.

Критичность как атрибутивное качество мышления военного специалиста проявляется, прежде всего, в предварительном всесторонне взвешенном анализе любых задач профессиональной деятельности в контексте глобальных проблем современности, т.е. с позиции возможных позитивных и негативных последствий их решения. В результате у военного специалиста складывается определенный взгляд на мир, который не только закрепляет структуру всех его когнитивных приобретений (знаний, навыков, умений – компетенций), но и опосредует дальнейшее взаимодействие с окружающей действительностью, в том числе и людьми, определяет типичные формы оценки продуктов деятельности, интерпретации событий и поступков. Несомненно, критичность как проявление социальности мышления офицера приобретает особое значение в ситуациях современной воинской деятельности, где именно от его решений, вовлеченных в орбиту глобальных мировых проблем, зависят судьбы не только подчиненного личного состава, но и многих других людей. В.А. Коваленко отмечает: «Чтобы отвести сложившуюся сейчас опасность для существования жизни на Земле, необходимо предотвращение безответственного порождения ценностно опасной новизны, чреватой нарушением экологического и социокультурного равновесия и грядущей катастрофой. Существует потребность в связи с этим в выработке нового экологически-аксиологического сознания, способного оградить нашу земную культуру и цивилизацию от рискованного псевдотворчества как порождения новизны ради самой новизны» [33, с. 86].

Критичность мышления предстает «лакумусовой бумажкой», с помощью которой проверяется (не только другими, но и самим человеком) способность к принятию обдуманных решений, и не только с точки зрения выстроенных логических аргументов, но и в их сочетании с «природным умом» индивида, интуицией, голосом совести и т.п. Человека можно победить в споре логическими доводами, но даже самым тщательным образом построенное логическое заключение способно оказаться абсолютно бесполезным при принятии решения в сложной ситуации, поскольку в действительности оно лишь огрубляет ее, а нередко – в силу различных абстрактных допущений – и ложно трактует. Следовательно, критичность – это не противостояние одной логики доказательства другой с использованием заранее подобранных кем-то аргументов, а введение в спор или дискуссию более широкого реального жизненного опыта, наблюдений, фактов, анализа последствий – при свободном обсуждении предлагаемых аргументов, – в широком пространстве аргументов и находясь над, а не внутри рассматриваемой ситуации.

Критичность мышления – это тот внутренний «стык» социального опыта, отраженного в логико-понятийных структурах, общезначимых для всех членов социума, и индивидуально-личностного опыта каждого человека, обобщенного им не только на основе социальных критериев, но и генетического кода, который и определяет его неповторимость и тесную «привязку» к собственной природной сущности. Такое сочетание способно обеспечить выход обучающегося за пределы узкого и одностороннего взгляда на мир в различных жизненных и профессиональных ситуациях, детерминировать их комплексную личностно-смысловую интерпретацию. Естественно, это оказывается возможным лишь в том случае, когда будущий военный специалист обладает умением анализировать подобные ситуации с позиции проблемно-методологического подхода, предполагающего сознательное «столкновение» социального и личного опытов.

Психологический анализ сущности проблемно-методологического подхода раскрывается в таких понятиях, как «надситуативность» нестандартного творческого мышления и «рефлексия рефлексии» (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская и др.).

Сам механизм процесса мышления хорошо описан доктором психологических наук Львом Марковичем Веккером как общий закон всякого познания. Смысл его заключается в том, что человек первонач-

чально «схватывает» суть вещей в общей генерализованной форме, на феноменологическом уровне, и лишь затем, если полученный результат представляется ему значимым, он переходит к этапу его дальнейшей конкретизации, но уже по другим критериям. Таким образом, с психологической точки зрения, осуществление поисково-критического мышления можно условно представить в виде нескольких этапов:

– проблематизация ситуации – вычленение проблемы, противоречия, заложенного в ней;

– выход в надситуативный анализ выявленной проблемы (ее «открытость» для обсуждения альтернативных вариантов решения);

– оценка значимости той или иной альтернативы решения проблемы и осуществление избранного решения.

Естественно, решение проблемы может быть различным – в зависимости от знаний человека, его опыта, позиций и т.п. Однако отказ от использования поступившей информации, ее негативная оценка также являются позитивным фактом, и в этом смысле результат критического мышления (как несущий благо для личности) – созидающий. Иммануил Кант в «Критике чистого разума» выдвинул тезис о том, что существуют вопросы, в которых уже заложена возможность прямо противоположных ответов, причем эти ответы могут быть аргументированы самым безукоризненным образом. И прежде всего это вопросы, касающиеся аргументации причин социального изменения общества. Поэтому принципиально не могут быть найдены однозначные решения относительно условий и факторов развития социума, социальных конфликтов и т.п. Наряду с этим понимание и осмысление подобных феноменов есть показатель внутренней включенности человека в их изучение и поиск решения.

С критичностью в науке (в современном ее толковании) все больше связывается не только беспристрастность в оценке результатов (отстраненность, личная незаинтересованность), но и целесообразность их использования во благо человеку, а не во вред ему (просчет ближайших и отдаленных последствий использования научных достижений, установление многообразных и сложных связей и зависимостей между внедряемым продуктом и его возможным воздействием на природу и человеческий организм и т.п.). Не менее значимой становится и проблема оценки результатов в гуманитарных науках и различного рода социальных установлениях, законах и т.п. (где

речь идет о человеческих судьбах, жизни, здоровье и т.п.).

Критичность как социальная направленность мышления современного военного специалиста основана на достаточно разветвленной системе свойств его сознания, каждое из которых определенным образом входит в феномен критичности (хотя при этом может обладать и относительной самостоятельностью). Среди них особую значимость имеют надситуативность видения и укрупнение проблем, расширение горизонта и др.

Надситуативность видения проблем – одно из принципиально важных свойств мышления современного человека, которое значимо в условиях предварительного анализа ситуации, до принятия решения. Чтобы решить любую проблему, надо «выйти из нее», «подняться над ней», увидеть одновременно ряд других проблем, по крайней мере, того же уровня.

В понятие ситуации входит и понятие горизонта. Горизонт – это некое поле зрения, охватывающее и обнимающее все то, что может быть увидено из какого-либо пункта. В применении к мыслящему сознанию можно вести речь об узости горизонта, о возможности расширения горизонта, об открытии новых горизонтов и т.д. Со времен Ф. Ницше и Э. Гуссерля философия пользуется этим словом для характеристики связанности мышления с его конечной определенностью. Лишенный горизонта человек видит недостаточно далеко и поэтому переоценивает близлежащее. Наоборот, обладать широтой горизонта означает не ограничиваться ближайшим, но выходить за его пределы. Обладающий широтой горизонта человек способен правильно оценить значение всех идей, лежащих внутри этого горизонта, с точки зрения удаленности и близости, большого и малого [23, с. 358].

Надситуативность видения проблем, рассмотренная в ключе современного социального мышления человека, приобретает общечеловеческую значимость, будучи основой критичности, ее внутренним личностным ядром. Поэтому так значимо культивирование надситуативного мышления в каждом обучающемся. Оно зависит, по крайней мере, от двух важнейших условий: от раскрытия его ценности для мышления современного человека во всех сферах формального и неформального образования и от постоянной его практики – через постановку перед обучающимся соответствующих целей – при необходимости решения им различных практических и научно-технологических проблем.

Наивысшим критерием качества надситуативного мышления выступает спо-

способность человека подняться в своей социальной рефлексии над собственными ценностями, ценностями отдельных референтных для него групп до общезначимых человеческих ценностей. Естественно, ни один человек не может изолироваться от общества, однако способность подняться над ценностями какой-то определенной социальной (научной, национальной, профессиональной и др.) группы, к которой он принадлежит или с которой связан какими-то отношениями, выйти за ее пределы в широкую область общезначимых ценностей, реализуется только при условии, что в процессе жизни у личности складывается установка на широту «поля поисков» решений, критичность оценок, самостоятельность выводов.

Стремление к постоянному расширению горизонта видения проблем – ценностная установка личности, органично связанная с установкой на надситуативность их видения. Вероятно, такая направленность мышления связана с качеством дивергентности, хорошо известным в психологии мышления. Это многонаправленность, разнообразие перебора возможных вариантов решения, проигрывание различных способов решения и т.п. В данном случае речь идет не о природной способности ума, а о формируемой в образовательном процессе личностной направленности на расширение горизонта видения проблем, т.е. об установке на широту включенности данной проблемы в другие, на невозможность эффективного решения проблемы без ее видения в широком социальном контексте. Сужение горизонта, изоляция проблемы, бесконтекстная ее интерпретация приводят, как правило, к ошибочным решениям.

На наш взгляд, еще одним необходимым современным военному специалисту качеством мышления, позволяющим ему включиться в гуманистическое преобразование современного общества, является «калейдоскопность». Калейдоскопность можно описать как способ принятия ответственного решения в условиях острого дефицита времени, когда принимающий решение для глубокого анализа ситуации как бы «встряивает» всю имеющуюся у него информацию о данной проблеме и фокусирует ее в точке схождения наиболее существенных линий и связей (как в калейдоскопе). Калейдоскопное мышление позволяет отойти от устоявшихся стереотипов в оценивании проблемы, взглянуть на нее под новым углом зрения, используя всю собранную предварительную информацию. Подобное мышление отличается от «прицельного мышления» тем, что не застревает на каком-то одном аспекте

проблемы и не концентрируется при любых условиях только на определенных способах ее решения. Значимость данного свойства социального мышления, несомненно, будет возрастать в соответствии с усложняющейся организацией современного мира, поэтому так важна ориентация военного образования и, прежде всего, технического на развитие калейдоскопного мышления.

На наш взгляд, не менее, чем способность к калейдоскопному мышлению, важна способность будущего военного специалиста при принятии решения в сложных и неоднозначных ситуациях как военно-профессиональной, так и повседневной жизнедеятельности опираться на здравый смысл.

Потребность человека в опоре на свое человеческое «Я», свою биологическую природу, стремление поддержать ее в единстве и гармонии с действиями других людей в настоящее время становится особенно острой и неотвратимой в связи с глобальными проблемами современности. Поэтому мобилизация интеллектуальных ресурсов, базирующихся на знании и опыте, составляет фундамент принятия решения на основе здравого смысла не только в экстремальных социальных ситуациях. Здравый смысл, наиболее интимно связанный с биологической регуляцией поведения человека, с генетическими кодами, обеспечивающими целесообразность его поведения как индивида, несомненно, был и остается основой принятия решений во всех жизненных ситуациях. В настоящее время проблема видовой памяти человека, способной хранить в своей основе огромный опыт человечества и генофонд прямых предков, все больше начинает связываться с объяснением многих психических проявлений и поступков человека. Не входя в детальный анализ этой достаточно сложной и еще пока мало разработанной в науке проблемы, можно лишь констатировать сам факт влияния биологически целесообразного поведения в достаточно сложных ситуациях принятия человеком социально ответственных решений. Иначе говоря, человек действует разумно, если он действует не вопреки, а в соответствии с теми дополнительными «кодами» (в виде интуиции, интенции, неосознанных установок и т.п.), которые постоянно сопутствуют принятию даже достаточно осознанных решений (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко и др.). Несомненно, что человеку при этом часто приходится делать выбор между внутренним чувством, чутьем и тем логически обоснованным решением, которое, казалось бы, имеет все аргументы в свою защиту. Однако если есть внутренние сомнения, внутренний голос, который не соглашается с этим решением, значит, необ-

ходимо дополнительное обдумывание проблемы, а, возможно, если есть такой шанс, и перенос ее исследования на другое время или в другие условия.

Прогностичность, ориентация на будущее как свойство социального мышления современного военного специалиста может входить в оппозицию по отношению к другому понятию – ориентация на близкий (возможно, сиюминутный) эффект, так называемую зону ближайшего развития. Предвидение и проигрывание будущего – в любых его формах (моделирование, математический расчет, описание, даже интуиция), являясь основанием для принятия решений человеком, включают и такие личностные параметры проектирования своего будущего и будущего других людей, как ответственность и обоснованный риск, связанный с таким проектированием и предвидением.

Современные экономические условия в России породили (на уровне обыденного сознания) философию «жить одним днем». Несомненно, в нынешней жизни отечественного социума достаточно много факторов, которые влияют на подобное самочувствие и самовосприятие людей. Однако и в более благополучных в экономическом отношении странах магия индивидуальной выгоды, успеха и необходимости много преуспевать в жизни для их достижения привели к жесткому прагматизму значительной части населения.

В социальной жизни общества как пренебрежение грядущим вообще, так и противопоставление его неопределенности реальному настоящему столь же непродуктивны, как и имевшее место в недалеком прошлом в нашей стране противопоставление социалистического будничного блестящим идеалам предстоящих коммунистических свершений. Следовательно, в выборе стратегий современного военного образования приобретает особую значимость ориентация не только на уже существующие ценности, но и ценности, определяющие дальнейший путь развития общества. Ориентация на будущее, основанная на критериях гуманизма (и об этом пишут философы, культурологи, социологи, педагоги и многие другие специалисты), является условием преемственности духовной культуры поколения, поступательного развития жизни человека и каждого отдельного человека. Эта позиция, естественно, должна быть представлена как в научном, так и в обыденном сознании. В связи с данным пониманием весьма показательным представляется пример, приводимый Фридрихом фон Халемом в статье «Историко-правовые аспекты про-

блемы Восток-Запад» (2002): «Однажды я находился несколько дней в небольшом городке в Средней Азии, где каждый день обедал и ужинал в отеле «Интурист». В первый день я обнаружил на столе меню с датой, в котором были указаны, по меньшей мере, десять превосходных блюд. По советскому обычаю я спросил пожилую полную, очень симпатичную и, как выяснилось, неглупую официантку: «Что есть на самом деле?».

Она ответила: «На первое – борщ, на второе – бараньи котлеты с картофелем и капустой или пшеничная каша с молоком, на третье – компот из яблок». Я заказал бараньи котлеты. Вечером на столе лежало новое меню с десятью другими тоже превосходными блюдами. Я опять спросил: «Что есть на самом деле?» – ««На первое – борщ, на второе – бараньи котлеты с картофелем и капустой или пшеничная каша с молоком, на третье – компот из яблок». На этот раз я заказал кашу. Игра повторилась еще четыре раза... В последний вечер мы немного болтали с официанткой и я, между прочим спросил, почему на каждый обед и ужин пишется новое меню, если все равно предлагается одно и то же. При этом я сказал, что содержание меню для меня – неправда, похожая на обман.

Официантка строго посмотрела на меня и произнесла примерно следующее: «Молодой человек, мы бедная страна. То немногое, что мы имели, у нас в войну отобрали или разрушили фашисты. Но когда-нибудь у нас все наладится, и на каждый обед и ужин действительно будет предлагаться десять разных блюд. Но если мы сейчас не будем писать для каждого обеда и ужина новое меню, то молодое поколение так и не узнает, как положено на самом деле, оно не будет знать, что в гостинице на каждый обед и ужин в меню должно быть десять различных блюд...» [72, с. 48].

Решение проблемы разной ориентации ценностей достаточно сложно: до сих пор во всех странах мира (включая и нашу страну) идут дискуссии относительно того, каким должно быть образование по отношению к ценностям современного общества и ценностям социального творчества. Бездумность по отношению к будущему, как предсказывают многие философы, может породить «футурошок», т.е. страх перед непонятным и неожиданным (А. Тоффлер), неспособность с ним справиться (В.П. Казначеев, В.С. Степин и др.). Постоянная ориентация на ценности, прогнозирующие будущее, несомненно, влияет на процесс «уравновешивания» ценностей «достойной жизни сегодня и лично для меня» и усиливает значимость ценностей завтрашнего

дня, потребность жить и трудиться ради него, без чего и настоящее лишается своей главной опоры – веры человека в гарантированное социумом продолжение жизни – не только в отдаленном будущем, но и в ближайшем.

В заключение обсуждения некоторых атрибутов и качеств социального мышления современного военного специалиста следует уделить внимание еще одной его характеристике – практической направленности, поскольку она непосредственно связана и с его гуманистической направленностью, и с глобальностью, и с критичностью, и с прогностичностью ума как основными векторами его общей социальной направленности.

Практический ум, практический интеллект – одна из главных характеристик мышления и сознания военного специалиста. Еще в 1943 г., рассматривая сущность практического ума, доктор педагогических наук Борис Михайлович Теплов в работе «Ум полководца» подчеркнул, как главную его направленность стратегичность в пределах эмпирического жизненного пространства, предполагающую предварительную глубокую проработку стратегии будущего действия на ментальном уровне.

Одним из важнейших показателей сформированности практической направленности ума является здравый смысл как оценка реалистичности (в противовес нереалистичности или даже шизофреничности) замысла. Разум и мудрость – свойства природного ума, не утратившего всей изначальной связи с реальной жизнью человека, с «человеческим в человеке», с его ценностно-смысловым и духовным постижением смысла бытия. Даже теоретическое мышление – основной «инструмент» научного и философско-методологического подхода к явлениям действительности – мотивационно «запускается» на уровне практического интеллекта; он же и оценивает полученные результаты – их соответствие определенным принципам практической целесообразности, непротиворечивости, правдоподобности и т.п. (что составляет главное отличие теоретического мышления в норме от его патологии).

В современных условиях особенно обострилась значимость таких критериев, характеризующих практический интеллект, как:

- предварительный анализ противоречий реальной ситуации, порождающих практически значимую проблему;
- проигрывание «в уме»;
- «взвешивание» следствий, возникающих в результате решения проблемной ситуации (оценка целесообразности прак-

тического использования результатов по отношению к возможным негативным его последствиям, особенно на уровне глобальных ситуаций).

Практическая направленность мышления современного военного специалиста не формируется отдельно от свойств социально направленного мышления, составляя скорее определенный аспект его проявления. Однако, ориентируясь на развитие всех других качеств, важно иметь в виду, что практическая направленность мышления как бы организует все другие его параметры, подключая личностный опыт человека, природную основу его поведения, но уже «пропущенную через призму» образованности, отрефлексируемых им самим форм удачных и неудачных способов поведения и т.п. Поэтому в образовании, в том числе и прежде всего – в военном образовании, актуализируется задача обогащения решения личностных и социально значимых проблем опытом рефлексии.

Современная социальная психология интегрирует описанные нами атрибуты и свойства социального мышления в целостный феномен – продуктивное мышление человека. Наиболее разработанным и практически апробированным вариантом подобной интеграции можно считать концепцию «мышления полного спектра» или «мышления Прорыва» Джеральда Надлера, Шозо Хибино и Джона Фаррелла. Она отрицает значимости исторически сложившихся законов мышления, но раскрывает те новые ценностные основания, которые постиндустриальное, информационно-технологичное общество выдвигает как реально существующие требования, обращенные не только к науке и практике в целом, но и к каждому отдельному человеку [43, с. 2].

Авторы концепции мышления полного спектра формулируют семь принципов мышления данного типа [43, с. 19-20]:

- уникальность каждой проблемы: каждая ситуация требует изначального подхода, вытекающего из контекста, цели (не копируйте решение откуда бы то ни было);
- целенаправленность: постоянно и непрерывно задавайтесь вопросом, в чем состоит цель решения данной проблемы, после чего выясните, какова цель этой цели;
- опора на конечные решения (т.е. в какую более общую структуру решений входит данное);
- системность (рассмотрение проблемы в целом, включая все элементы в их взаимосвязи);
- ограниченность сбора информации (изначально основательные знания часто вызывают «зашоренность» в видении проблемы);

– организация работы с людьми (важно обеспечить возможность участия в работе каждому, кого принимаемое решение затрагивает);
– необходимость постоянных и своевременных усовершенствований.

Несомненно, предложенные подходы – это уже не только принципы, но и технология их осуществления в авторской интерпретации.

Мышление полного спектра в настоящее время утверждается как способ продуктивного мышления в самых различных областях жизни и деятельности человека. С его использованием связывают эффективность деятельности учреждений и организаций. Однако его широкое прорастание в жизнь, несомненно, детерминировано, прежде всего, изменениями направленности образования, ставящего главные акценты на развитие современного социального, гуманистически ориентированного мышления.

Таким образом, нравственная воспитанность и гуманность человека определяется не только знанием моральных норм, функционирующих в обществе. Поскольку оценки, суждения и действия в плоскости морали связаны с мыслительными операциями, т.е. с гибкостью интеллекта и наличием теоретических знаний, можно говорить о необходимости и взаимосвязи умственного и нравственного развития человека, которое осуществляется учебными средствами [9]. Такое воздействие обладает целым рядом положительных аспектов:

1) гуманное (гуманитарное) знание оказывает влияние на мировоззренческое, интеллектуальное, эстетическое и, непосредственно, нравственное развитие личности;

2) оно анализируется обучающимся и накладывается на уже существующую у него систему знаний;

3) подача гуманного (гуманитарного) знания осуществляется, как правило, не назидательным способом, что, в свою очередь, делает возможным самостоятельный отбор и выбор военным специалистом соответствующих его мировоззрению ценностей будущей профессиональной деятельности;

4) обретение гуманного (гуманитарного) знания не требует специально отведенного дополнительного времени, а осуществляется в рамках планового учебно-воспитательного процесса.

Гуманизация военного образования, как среднего, так и высшего, опирается на следующие основы:

– преодоление рамок узкой специализации;

– преодоление количественного подхода в трансляции знаний;

– развитие ценностной сферы субъекта образования;

– включение личности в процесс всестороннего диалога;

– наличие акцента на процессе понимания, осмысления и личностной интерпретации знания.

Эти черты образования, включенные в контекст культуры общества, ведут к осмыслению целостности бытия и развитию целостности человека.

Среди направлений гуманизации высшего военного образования можно выделить:

– развитие культуры военного образования;

– определение иерархии целей и средств, планируемых к достижению и задействованию в развитии военного образования;

– переход от знаниецентрированного к личностно ориентированному содержанию военно-педагогического процесса;

– расширение гуманизирующего влияния техники посредством развития дистанционных технологий обучения;

– совершенствование правовой базы военного образования и наполнение ее гуманистическим смыслом;

– повышение доступности и качества военного образования (не только как среднего и высшего образования специфической профессиональной группы, но и как дополнительного образования всех категорий граждан);

– ориентацию на развитие в ходе военно-педагогического процесса творческого, автономного, способного к работе в условиях неопределенности и риска военного специалиста, признающего ведущей ценностью ценность человеческой жизни, прав и свобод человека.

В наиболее доступном, реальном, прагматичном смысле гуманизация военного образования требует на сегодняшний день:

1) создания нового поколения учебных программ, учебников и учебно-методических пособий с обязательным отказом от прежней их установки на описание и ориентацией в первую очередь на развитие интерпретативного – творческого, критического, прогностического, основанного на здравом смысле социального мышления обучающихся;

2) формирования у обучающихся гуманного мироощущения как фундамента нравственной ответственности человека перед другими людьми, обществом и природой, противовеса хищническому, технократическому подходу к освоению и преобразованию окружающей одушевленной и неодушевленной действительности;

3) развития у будущих военных специалистов планетарного сознания, отношения к планете как общему дому.

На наш взгляд, гуманизация и гуманитаризация военного образования будут успешными при соблюдении трех ведущих педагогических условий:

1) учебно-воспитательную деятельность в военном вузе должны осуществлять преподаватели и командиры, обладающие высоким уровнем развития нравственных и интеллектуальных качеств, истинные офицеры, подлинные военные интеллигенты;

2) конструируемые новые технологии обучения должны максимально учитывать предпочитаемые обучающимися способы переработки, интерпретации и осмысления учебного материала;

3) разрабатываемые технологии воспитания будущих военных специалистов должны быть ориентированы, прежде всего, на их непрерывное самообразование, саморазвитие посредством самообучения и самовоспитания.

Гуманистическая ориентация военного образования предполагает отказ от любых педагогических технологий, которые признаются универсальными, в пользу их «собратьев», обладающих свойствами вариативности в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся. Вместе с тем, в рамках военно-образовательной системы государства модель обучения, определяющая магистральное направление работы каждого военно-учебного заведения, входящего в данную систему, должна оставаться единой. Вопрос заключается в том, какой именно?

К настоящему времени известно семь ведущих моделей обучения. Складывались они столетиями и у каждой есть свои достоинства и недостатки.

1) информационная модель – построена на предположении, что содержание учебно-воспитательных воздействий изоморфно трансформируется в систему знаний и умений обучающегося, его личностные качества;

2) формирующая модель – ее сущность состоит в том, что в определенной степени с помощью специального управления умственной деятельностью можно гарантировать «появление» знаний и умений с опережением заданными свойствами;

3) развивающая модель – нацелена в первую очередь на развитие теоретического мышления с помощью специальной организации учебного материала и не предполагает апелляции к эмоциям и чувствам обучающегося;

4) активизирующая модель – ставит своей целью стимулирование познавательной деятельности обучающихся за счет повышения уровня проблемности решаемых ими мыслительных задач;

5) свободная модель – ориентирована на спонтанность (самопроизвольность) в развитии личности; ее становление обусловлено не внешними факторами, а внутренними причинами (резервами); в этом случае обучение есть естественное развитие личности;

6) обогащающая модель – направлена на приобретение обучающимся социокультурного, познавательного и индивидуального опыта путем согласования образовательного норматива с этим опытом;

7) модульное обучение – базовой единицей данной модели является «модуль», под которым понимается определенный блок информации, тематически, структурно и по целям обладающий целостностью и самостоятельностью; он ориентирован на творческую работу обучающихся, т.к. позволяет максимально индивидуализировать процесс обучения, превратить преподавателя в консультанта-методиста, сделать содержание и методы обучения гибкими и вариативными.

Глубокий анализ приведенных моделей показывает, что гуманистическая направленность не находит полноценного и эффективного воплощения ни в одной из них. Суть проблемы, как нами уже установлено ранее, заключается в том, что обучающийся воспринимает лишь то, что хочет и может, преломляя учебно-воспитательные воздействия сквозь призму своей интегральной индивидуальности, т.е. как их субъект. Поэтому многое, если не все, зависит от сформированности его мотивационной сферы, социокультурного опыта, ценностных ориентаций и установок.

В этой связи можно утверждать, что в принципе не может быть гуманистически ориентированных универсальных технологий обучения, ибо, как показывает педагогический опыт, они не способны учесть всю гамму и сложность психологического устройства каждого отдельного обучающегося. Ориентация же на некую средне-статистическую модель курсанта приводит к тому, что реальный живой человек, обладающий неповторимой индивидуальностью и структурой личности, как бы растворяется в педагогическом процессе. Отсюда следует, что сегодня ВС РФ необходима особая самостоятельная модель обучения будущих офицеров, которую можно назвать интегральной. Именно она в максимальной степени способна соответствовать гуманистической направленности современного военного образования.

Интегральная модель предполагает, что выбор технологий обучения и воспитания должен основываться не только на требо-

ваниях социума, но и на индивидуально-психических особенностях и личностных свойствах будущих военных специалистов. Реализация такой модели исключает изолирование или абсолютизацию роли какого-либо одного из аспектов в обучении (так, например, нельзя согласиться с теми, кто основной целью обучения считает формирование высокого уровня интеллекта), поскольку истинную значимость приобретенного знания может осознать лишь личность, которая руководствуется в своих мыслях и поступках высокими и всеобъемлющими идеалами. Кроме того, интегральная модель исходит из того, что обучает не содержание образования, «озвученное» преподавателем, а прежде всего он сам, его индивидуальность.

Несмотря на объективные трудности, военная школа старается уйти от узкого предметного подхода. И это закономерно, поскольку провозглашенный приоритет подхода личностного, гуманного диктует необходимость осознания важности не только знаний самих по себе, но и способности военного специалиста вести личностный диалог с миром знаний. Военное образование должно готовить его к жизни и испытаниям в условиях кризиса культуры. В связи с этим одной из важнейших задач нового этапа развития военного образования нам представляется преодоление исторически возникшего разобщения двух компонентов культуры – естественнонаучного и гуманитарного, преодоление путем их взаимодействия и поиска оснований целостной военной культуры. Важнейшим элементом данного процесса должно стать включение цикла общих естественнонаучных дисциплин в гуманитарное образование и, соответственно, цикла общих гуманитарных дисциплин – в естественнонаучное и техническое образование, создание условий для формирования и развития социального мышления будущих и действующих офицеров. Именно в этой тенденции, на наш взгляд, способна реализоваться выраженная еще Яном Коменским идея о пансофии, выдвинутая Карлом Марксом гипотеза о слиянии со временем общественных и естественных наук в единую науку о Человеке, высказанное доктором физико-математических наук Николаем Никитовичем Моисеевым суждение о том, что: «Единство мира требует и единства науки, и постепенно станет возникать некая метанаука, объединяющая и гуманитарные, и естественнонаучные знания, наука о том, как роду человеческому сохранить себя» [41, с. 16].

Учитывая все сказанное выше, можно констатировать, что гуманизация организу-

емого в высшем военно-учебном заведении учебно-воспитательного процесса, осуществляемая посредством гуманитаризации образования, выступает как исторически обусловленная тенденция. Данное явление представляет собой сложный процесс, обладающий различными направлениями и способами реализации. Гуманизация и гуманитаризация высшего военно-технического образования доказали свою жизненную необходимость и неизбежность, вытекающие из основополагающих целей высшего образования, социальных запросов относительно личностных качеств будущих офицеров и неперемного повышения роли гуманитарных знаний в жизни человека и общества.

Значение гуманитаризации высшего военно-технического образования можно охарактеризовать силлогизмом М.Т. Цицерона: «Все то, что справедливо – полезно. Все то, что в нравственном отношении прекрасно, – справедливо. Все нравственно-прекрасное – полезно». Актуальность же гуманизации сферы подготовки военных специалистов в целом замечательно подчеркивается словами величайшего русского гуманиста и философа войны, генералиссимуса Александра Васильевича Суворова, указывавшего, что подлинным врагом солдата является сама война, суть которой – спасение своих и чужих «обывателей» от ужасов военного времени. Поэтому для упреждения войны в основу воспитания и обучения военнотружущих должна быть положена добродетель, обуславливающая формирование у них дисциплины и храбрости, инициативы и прозорливости. Только в этом случае глазомер, быстрота и натиск обретают свою истинную форму и содержание, отражающие возведенные в ранг искусства человеколюбие и базирующееся на нем воинское мастерство: «Вот моя тактика: отвага, мужество, пронизательность, предусмотрительность, порядок, умеренность, устав, глазомер, быстрота, натиск, гуманность, умиротворение, забвение» [15, с. 6].

Список литературы

1. Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию / Х. Абельс; пер. с нем.; под общ. ред. Н.А. Головина и В.В. Козловского. – СПб.: Изд-во «Алетейя», 2000. – 268 с.
2. Авдеева Е.А. Гуманитаризация системы образования: социально-философский аспект: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11 / Авдеева Елена Александровна; Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск: Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2012. – 41 с.
3. Аكوпова М.А. Высшее профессиональное образование в России: проблемы и перспективы / М.А. Аكوпова // Вопросы методики преподавания в вузе. – СПб., 2003. – Вып. 5. – С. 3-8.
4. Амонашвили Ш.А. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания / Ш.А. Амонаш-

- вили, В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 3-11.
5. Антипов А.Г. Гуманизация и гуманитаризация образования: состояние и проблемы / А.Г. Антипов // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 98-102.
6. Ашмарин И.И. Гуманитарная составляющая университетского научно-технического образования / И.И. Ашмарин // Высшее образование в России. – 2009. – № 1. – С. 3-14.
7. Багдасарьян Н.Г. Высшая техническая школа в пространстве культуры (социология и философия проблемы) / Н.Г. Багдасарьян. – Москва: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1996. – 80 с.
8. Балицкая, И.В. Гуманистическая направленность реформ по стандартизации образования в России и США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. В. Балицкая. – М., 2001. – 204 с.
9. Баранова Е.В. Гуманитаризация образования в техническом вузе как фактор нравственного развития студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Екатерина Владимировна Баранова; Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина. – Нижний Новгород, 2014. – 253 с.
10. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования / Д. Белл; пер. с англ. 2-е, изд. испр. и доп. – М.: Academia, 2004. – 788 с.
11. Белогулов, А.Ю. Теория и практика гуманитаризации естественно-научного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Ю. Белогулов. – Владикавказ, 1997. – 140 с.
12. Бердяев, Н.А. Человек и машина / Н.А. Бердяев // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – С. 153-157.
13. Библихин, В.В. Новый ренессанс / В.В. Библихин. – М.: Прогресс-Традиция; Наука, 1998. – 493 с.
14. Блок, А.А. Собраний сочинений: В 8 т. Т. 6. Проза: 1918-1921 / Под общ. ред. В.Н. Орлова, А.А. Суркова, К.И. Чуковского. – М.; Л.: Государственное изд-во художественной литературы, 1962. – 556 с.
15. Богданов, А.П. Суворов / А.П. Богданов. – М.: Вече, 2014. – 448 с.
16. Божко, Н.М. Образование взрослых: цели и ценности / Н.М. Божко, А.И. Канатов; под ред. Г.С. Сухобской, Е.А. Соколовской, Т.В. Шадринной. – СПб.: ИОВ РАО, 2002. – 188 с.
17. Бондаревская, Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 3-10.
18. Бордовская, Н.В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: учеб. пособие / Н.В. Бордовская. – СПб.: Книжный дом, 2007. – 408 с.
19. Быстрова, А.Н., Видгоф, В.М. Современное образование в контексте целостного подхода (к обоснованию метода эстетико-продуктивной педагогики) / А.Н. Быстрова, В.М. Видгоф, В.А. Доманский, В.М. Захаров [и др.]; под ред. В.М. Видгофа. – Томск: Томский государственный университет, 2005. – 252 с.
20. Вербицкий, А.А. От парадигмы обучения – к парадигме образования / А.А. Вербицкий // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США / Под ред. М.В. Кларина, И.Н. Семенова. – М.: ИТПиМИО РАО, 1994. – С. 29-36.
21. Воспитательная работа в вузах России в новых условиях / А.А. Бартоломей, М.Б. Немировский, В.Н. Стегний, Л.И. Коханович, И.П. Ивановская. – М.: НИИВО, 1997. – 40 с. – (Система воспитания в высшей школе: аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования; Вып. 1).
22. Вульфсон, Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б.Л. Вульфсон. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 207 с.
23. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод / Х.-Г. Гадамер // Пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
24. Гессен, С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
25. Горюва, В.И. Гуманитаризация образования и профессиональная культура специалиста / В.И. Горюва, С.И. Уляев. – М.: Народное образование; Ставрополь: Сервисшкола, 2004. – 131 с.
26. Горохов, В.Г. Введение в философию техники: учеб. пособие / В.Г. Горохов, В.М. Розин; науч. ред. Ц.Г. Арзаканян. – М.: Инфра-М, 1998. – 224 с.
27. Дильтей, В. Введение в науку о духе / В. Дильтей // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX-XX вв. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 108-135.
28. Еланова М.М., Мантатова, Л.В. Гуманитаризация образования в целях устойчивого развития: Монография / Марина Михайловна Еланова, Лариса Вячеславовна Мантатова. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2006. – 154 с.
29. Зинченко В.П. Гуманитаризация образования / В.П. Зинченко // Рос. пед. энцикл.: в 2 т. – М., 1993. – Т. 1. – С. 239-240.
30. Зинченко, В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Ч. I. Живое Знание / В.П. Зинченко. – Самара: Изд-во Самарского государственного педагогического университета, 1998. – 216 с.
31. Ильинский И.М. О высшем образовании для XXI века / И.М. Ильинский // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – № 4. – С. 8-15.
32. История философии: энцикл. / Сост. А.А. Грицаков. – Минск: Интерпрессервис, 2002. – 1376 с.
33. Коваленко В.А. Организация творческого мышления / В.А. Коваленко // Вопросы философии. – 2002. – № 8. – С. 78-87.
34. Котельников Г.А. Гуманитаризация высшего образования как фактор формирования нравственной культуры студентов / Г.А. Котельников, И.А. Гричаникова. – Белгород: БелГТАСМ, 1998. – 52 с.
35. Краткий словарь системы психологических понятий / Под ред. К.К. Платонова. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
36. Кудашова, И.В. Информационная культура и кризис системы образования / И.В. Кудашова // Современный гуманизм: проблемы и перспективы. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2004. – С. 359.
37. Куролентко, Е.М. Некоторые аспекты гуманистического подхода в высшем образовании / Е.М. Куролентко // Вестник ТГПУ. – 2010. – Вып. 12 (102). – С. 171-173.
38. Манхейм К. Избранное. Социология культуры / К. Манхейм. – М.-СПб.: Университетская книга, 2000. – 501 с.
39. Мартюшов В.Ф. Развитие новых технологий и формирование личностной ориентации будущих инженеров: (вопрос гуманитаризации и гуманитаризации инженерно-технического образования) / В.Ф. Мартюшов // Роль философии в формировании научно-технической элиты. – Тверь, 1994. – 369 с.
40. Мейдер В.А. Концепция гуманитаризации и гуманитаризации образования: сущность, направления, проблемы / В.А. Мейдер. – Волгоград: Изд-во Волгоградского государственного университета, 1998. – 60 с.
41. Моисеев Н.Н. О единстве естественнонаучного и гуманитарного знания / Н.Н. Моисеев // Человек. – 1992. – Вып. 2. – С. 5-16.
42. Надеева М.И. Теория и практика гуманитаризации высшей технической школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Надеева Марина Иосифовна; Ин-т среднего профессионального образования РАО. – Казань, 1998. – 35 с.
43. Надлер Дж., Хибино Ш., Фаррелл Дж. Мышление полного спектра / Дж. Надлер, Ш. Хибино, Дж. Фаррелл; пер. с англ. – Мн.: ООО «Попурри», 2001. – 464 с.
44. Нигматов З.Г. Принцип гуманизма и его развитие в истории советской школы (1946-1989 гг.): дис. ... д-ра пед.

- наук: 13.00.01 / Нигматов Зямыль Газизович; Казан. гос. пед. ин-т. – Казань, 1990. – 159 с.
45. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / А.М. Новиков. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 264 с.
46. Новикова Л.И. Воспитательная система: исходные позиции / Л.И. Новикова // Сов. педагогика. – 1991. – № 11. – С. 61-65.
47. Орлов, В.Н. Гуманитарные основания культуры / В.Н. Орлов, П.А. Сапронов // Гуманитарное знание [Текст]: сущность и функции: Межвузовский сборник / Под ред. Г.А. Подкорытова; Санкт-Петербургский Государственный Университет. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1991. – С. 29-40.
48. Ортега-и-Гассет Х. Размышления о «Дон Кихоте» / Х. Ортега-и-Гассет // Пер. с исп. О.В. Журавлева, А.Б. Матвеева. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1997. – 332 с.
49. Основные направления гуманитаризации образования // Высшая школа в 1991 году: ежегод. докл. о развитии высш. и сред. спец. образования / НИИ высш. образования. – М.: НИИВО, 1992. – Гл. 7. – С. 78-87.
50. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с.
51. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Г.С. Смирнов [и др.]; под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 1998. – 512 с.
52. Повседневный А.В. Курс лекций по общей педагогике и теории воспитания / А.В. Повседневный, Н.С. Зыкова, Ф.В. Повседневная. – Нижний Новгород: Изд-во НГПУ, 2007. – 134 с.
53. Проблемы гуманитаризации технического образования / В.Н. Васильев, Г.Н. Дульнев, В.М. Золотарев, А.М. Коровкин // Научно-технический вестник СПб ГИТМО (ТУ). Новые направления гуманитарной составляющей технического образования. – 2002. – Вып. 2. – 171 с.
54. Психология: словарь / В.В. Абраменкова [и др.]; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
55. Рассел, Б. Искусство мыслить / Б. Рассел // Общ. ред., сост. и предисл. О.А. Назаровой; [пер. с англ. Козловой Е.Н. и др.]. – М.: Идея-Пресс: Дом интеллектуальной книги, 1999. – 239 с.
56. Рикёр П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике / П. Рикёр // Пер. с фр. И.С. Вдовина. – М.: Академический Проект, 2008. – 697 с.
57. Риккерт, Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт // Пер. под ред. С.И. Гессена. – М.: Республика, 1995. – 128 с.
58. Розов М.А. О преподавании философии (Материалы «круглого стола») / М.А. Розов // Вопросы философии. – 1997. – № 9. – С. 33-34.
59. Рубанцова, Т.А. Основные парадигмы гуманизма / Т.А. Рубанцова // Философия и будущее цивилизации: тезисы докл. и выступ. IV Рос. филос. конгресса. – М., 2005. – Т. 5. – С. 171-172.
60. Рыбина Г.В. Гуманизация профессиональной деятельности учителя как фактор духовно-нравственного воспитания учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Галина Васильевна Рыбина; Ставропольский государственный университет. – Ставрополь, 2005. – 154 с.
61. Сенько Ю.В. Гуманизация образовательной среды в университете / Ю.В. Сенько // Педагогика. – 2001. – № 5. – С. 25-27.
62. Словарь античности: пер. с нем. / Отв. ред. В.И. Кузищин [и др.]. – М.: Прогресс, 1989. – 704 с.
63. Словарь современного русского литературного языка: в 20 т. Т. 3 / гл. ред. В.И. Чернышев [и др.]; Акад. наук СССР. Ин-т рус. яз. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1954. – 1340 с.
64. Словарь современного русского литературного языка: в 20 т. Т. 3 / РАН. Ин-т рус. яз.; гл. ред. К.С. Горбачева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1991. – 400 с.
65. Сноу Ч.П. Портреты и размышления: худож. публицистика: пер. с англ. / Ч.П. Сноу. – М.: Прогресс, 1985. – 368 с.
66. Современный словарь иностранных слов: ок. 20000 слов. – М.: Русский язык, 1992. – 740 с.
67. Социально-гуманитарное образование: ориентации, практики, ресурсы совершенствования / Д.Л. Константиновский, Е.Д. Вознесенская, О.Я. Дымарская, Г.А. Чередниченко. – М.: ЦСП, 2006. – 264 с.
68. Стегний, В.Н. Формирование гуманитарной среды в вузе – основа подготовки специалиста / В.Н. Стегний // Гуманизация образования – императив XXI века. Вторая Всероссий. науч.-практич. конф. (25-27 марта 1997 г.). Раздел II. – Пермь, 1997.
69. Степин В.С. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации / В.С. Степин, Л.Ф. Кузнецова. – Москва: ИФРАН, 1994. – 274 с.
70. Суворов О.В. Разум и феномен «Я» / О.В. Суворов // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С. 130-137.
71. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 т. Т. 6. Родное слово: книга для детей и учащихся // Под ред. А.М. Еголина, Е.Н. Медынского, В.Я. Струминского. – М.-Л.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1949. – 448 с.
72. Халем Ф. Историко-правовые аспекты проблемы Восток-Запад / Фридрих фон Халем // Вопросы философии. – 2002. – № 7. – С. 26-51.
73. Чубарьян А.О. Программы развития вузов как фактор совершенствования высшего профессионального образования / А.О. Чубарьян // Ректор вуза. – 2011. – № 3. – С. 44.
74. Шевцова Г.В. Компаративный анализ приоритетных направлений в разработке образовательных программ по гуманитарным дисциплинам в инженерном образовании США и Европы / Г.В. Шевцова // Вестник ТГПУ. – 2010. – Вып. 12. – С. 12-19.
75. Шеховцов А.Н. Человек-гуманист как условие формирования цивилизации будущего / А.Н. Шеховцов // Проблемы гуманизации и гуманитаризации образования в высшей школе: материалы Межвуз. науч.-практ. конф., г. Волжский, 20 окт. 2003 г. – Волгоград: Волгоград. науч. изд-во, 2004. – С. 96-98.
76. Шиянов Е.Н. Теоретические основы гуманитаризации педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Шиянов Евгений Николаевич; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1991. – 33 с.
77. Шпенглер О. Человек и техника: (Oswald Spengler. Der Mensch und die Technik: 1931): пер. с нем. // Культурология XX век: сб. ст. – М., 1995. – С. 454-492.
78. Якиманская И.С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 39-47.
79. Яковец Ю.В. Ритм смены цивилизаций и исторические судьбы России: науч. докл. к VI междисциплинар. дискуссии, Москва, 15-16 марта 1994 г. / Ю.В. Яковец. – М.: Акад. нар. хоз-ва при Правительстве России, Междунар. фонд Н.Д. Кондратьева, Ассоц. «Прогнозы и циклы», 1994. – 144 с.
80. Яновский Р. Глобальные изменения и социальная безопасность / Рудольф Яновский. – М.: Academia, 1999. – 357 с.
81. Augsburg, T. Becoming Interdisciplinary: An Introduction to Interdisciplinary Studies / T. Augsburg. – N.-Y., 2006.
82. Brown R. XVI World Humanist Congress, Paris. – International Humanist News, May 2005, P. 5.
83. Gunn G. Interdisciplinary studies / G. Gunn // Introduction to Scholarship in Modern Language and Literature. – N.-Y., 1992. – P. 239.
84. Klein J.T. Interdisciplinarity: History, Theory and Practice / J.T. Klein. – Detroit, 1990. – P. 332.