

УДК 128/129:1 (091) (470)

И.Е. Туркина, канд. полит. наук, доцент

Севастопольский национальный технический университет

ул. Университетская, 33, г. Севастополь, Украина, 99053

E-mail: fsn-sntu @ gmail.com

ФИЛОСОФСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Анализируются различные воззрения на проблему образования, раскрываются теоретические аспекты взаимоотношения философии и образования, исследуется понятие, сущность и способы деятельности духа в образовательном процессе.

Согласно Закону Украины образование – это основа интеллектуального, культурного, духовного, социального, экономического развития общества и государства. Социологи нередко определяют образование как формальный процесс, на основе которого общество передает ценности, навыки, знания от одного человека или группы другим. Под получением гражданином образования понимается достижение им определенного образовательного уровня, что удостоверяется соответствующим документом.

При попытках философски подойти к проблемам образования важно не забывать известное положение в философии: «Истина не нова, а новое – не всегда истинно», поскольку в том, что касается образования, приемлемо лишь проверенное временем и менее всего допустима погоня за новизной. Современная философия образования может быть создана только на основе классических достижений философской мысли – в противном случае она устареет еще до своего появления на свет, так как будет отвечать не насущным потребностям образования, а модным веяниям времени. В силу этого императива в предлагаемой статье сознательно используются результаты исторического развития философии от Парменида до Гегеля включительно, так как они могут быть безоговорочно отнесены к *philosophia perennis* – к философии, над которой не властно время.

Проблема образования изучалась с различных точек зрения.

Эти воззрения в самом общем виде могут быть сведены к следующим:

- 1) Функционалистская социология, в основе которой лежат следующие постулаты:
 - система образования делает то, что она призвана делать, т.е. отбирает людей в соответствии с их способностями и дает им соответствующую квалификацию;
 - между интеллектом и успехами существует приблизительное соответствие;
 - образование – это средство, которое гарантирует самым способным людям получение ответственной и высокооплачиваемой работы;
- 2) Марксистская теория соглашаясь с функционалистами в том, что образование работает для социализации отдельных людей и групп с учетом требований и запросов, стремится доказать, что образование способствует утверждению классовой системы и классового неравенства; образование воспроизводит рабочую силу, которая вынуждена смириться со своим положением в жизни, и принимает свой "провал" или "успех" в среднем классе как законный; чтобы создать впечатление, что система справедлива, небольшой части рабочего класса позволено добиться успеха;
- 3) Либеральная теория основана на определении индивидуальности и предположения, что каждый человек должен иметь возможность реализовать свой личный потенциал, и эта реализация должна поощряться;
- 4) Социал-демократическая теория была особенно популярной в 60-х – 70-х гг. Ее суть сводилась к тому, чтобы посредством упразднения экзаменов для 11-летних и трехступенчатой системы образования можно добиться большего равенства в обществе;
- 5) Неоконсервативная теория возникла в конце 70-х гг. XX века и выступала за свободу выбора в образовании;
- 6) Интеракционистская теория в отличие от вышеперечисленных не является политической и занимается изучением природы отношений между обучающимися в аудитории, влияние на эти отношения внешних социальных факторов (раса, класс и пол), и влияние этих отношений на поведение людей вне образовательного учреждения. Эта теория во многом способствовала пониманию причин того, например, почему дети рабочих получают соответствующую рабочую специальность.

Образованию во всем мире присущи, по мнению ряда социологов, следующие черты:

- образование навязывает определенные культурные ценности, в частности, стремление к конкуренции и уважение к властям;
- для передачи таких ценностей нужны формальные организации;
- весь процесс обучения направлен на социализацию людей – учащихся;
- содержание образования может иногда вступать в конфликт с интересами учащихся.

Основным вопросом философии образования, ответ на который предопределяет способ постановки и решения всех остальных ее задач, является вопрос об отношении философии и образования. Очевидно, что ответ на него, в свою очередь, зависит от того, как определяются моменты этого отношения – сами философия и образование. Проблема взаимоотношения философии и образования имеет два теоретических аспекта. Один из них рассматривается самими философами и может быть понят, как вопрос об отношении философии к образовательному процессу и уже – к институционализированным формам своего существования (поскольку в силу ряда исторически сложившихся обстоятельств таковыми являются, главным образом, образовательные институты) [1, с. 229]. Второй аспект – это привлечение некоторых точек зрения, аргументов и концепций, которые можно назвать «философскими» и которые – по своему функциональному назначению – призваны обосновать (легитимировать) определенные элементы образовательных стратегий. Эта функция философских высказываний обычно объясняется тем, что именно философия формирует ряд предельных понятий (таких, например, как «человек», «общество», «образование»). Исходя из этих понятий строится представление о сущности и целях образования, что, в свою очередь, позволяет вырабатывать способы и методы достижения этих целей. При этом указанное представление не обязательно должно эксплицитно выражаться философом, но всякая система образования или трансформация таковой производится на основании определенного рода «философских» допущений. С точки зрения необходимого результата исторического развития философии, впервые осознанного Гегелем, философия есть логическая наука своего предмета или систематический метод познания истины, понятие понятия [2, с. 251].

История взаимоотношения философии и образовательных институтов в европейской культуре, берущая начало от пифагорейцев, софистов, Академии Платона и Лицея Аристотеля, не является, конечно, однородной. В ней известны как эпохи расцвета, когда философии удавалось гармонично «встроиться» в образовательные учреждения (например, XIII век, когда средневековые «интеллектуалы», такие, как Фома Аквинский, действовали в образующихся по всей Европе университетах, а также период немецкой классической философии), так и эпохи упадка, когда живое философское мышление покидало застывшие в схоластических формах и социальных привилегиях институты образования, концентрируясь в узких элитарных кружках, уединенной тиши кабинетов и даже военных шатрах (Декарт). В XX веке известны примеры использования философии государством с прямо-таки индустриальным размахом (Советский Союз), равно как и деинституционализированные формы философского дискурса [3, с. 130].

Итак, что такое процесс образования человека (в каком бы виде его не брать — как всеобщий, всемирно-исторический процесс образования человечества, особенный процесс некоторой национальной культуры или как единичный процесс воспитания и образования отдельного человеческого индивида)? Затрагивая эту проблему, ведущие представители классической философской традиции (Платон, Аристотель, Декарт, Спиноза, Лейбниц, Кант, Фихте, Шеллинг и Гегель) единогласно признают, что главное в человеке, в его отличии от природы, есть духовное начало и лишь ему человек обязан всем, что он делает и создает как человек. Поэтому философский ответ на вопрос, что такое образование и почему его процесс не только непрерывен, но и дискретен, т.е. различен в себе самом на вполне определенное количество ступеней, каждой из которых соответствует известный круг явлений культуры, предполагает ответ на вопрос о сущности и понятии духа. Ответить на этот вопрос для философии образования тем более необходимо, что любой деятель образования (от воспитательницы в детском саду и учителя начальной школы до профессора университета) имеет дело именно с духом своих воспитанников.

Что есть дух по существу, легче всего понять исходя из того, что ему предшествует и из чего он возникает – из природы, души и сознания. Природа как внешнее духу царство механического движения, физических индивидуальностей, химических и органических процессов есть абсолютное единство в форме множества, истина в совершенно внешнем виде – в виде внешних друг другу единичных явлений, связанных между собой действием особенных законов, открытие которых выступает целью эмпирического естествознания. Если природа есть истина вне себя, в форме абсолютно внешнего, материально-телесного бытия, простота в форме сложности, то душа, напротив, есть внутренняя природа духа, истина в совершенно внутренней форме – в форме простой духовной субстанции, едва появившейся из внешней природы и потому зависящей от нее (от механики небесных тел, физики Земли и органики своего собственного тела). Душа есть истина в себе, в виде абсолютно внутреннего, идеального бытия, непосредственно связанного с материальным бытием природы – сложность природы, сведенная в простоту [4, с. 229]. Именно на этом основании Платон утверждал, что истина целиком находится в душе человека и говорил о мировой душе как правительнице телесного космоса.

Сознание возникает по мере разрушения непосредственного единства души с природой и с самой собой. Оно есть раскол идеального и материального бытия на отношение Я и предмета – такое отношение, в котором впервые появляется мышление и знание. Поэтому сознание есть *сознание*, т.е. бытие субъекта знания в отношении к предмету, внешнему для него объекту, материальному или идеальному бытию.

Сознание в классическом философском значении этого термина есть еще не дух как таковой, а только генезис духа в отношении Я и предмета, – даже если предметом для Я в самосознании становится само Я как иное. Различие между сознанием и самосознанием состоит только в том, что сознание определяется предметом, а самосознание определяет предмет, поскольку он есть Я, но в том и другом случае предмет все равно остается для сознания чем-то иным – некоей отличной от сознания реальностью, т.е. конечным, ограниченным бытием.

Что же такое дух? Для духа как такового иного вообще нет: он начинается прямо со своего бытия и имеет отношение только к своим определениям [5, с. 252].

Сущность духа состоит в свободе, которая проявляется, прежде всего, в его возвышении над его природной определенностью (душой) и над его отношением к иному, к реальному бытию (сознанием). Дух превосходит материальное и идеальное бытие и их отношение потому, что он по своей природе идеен, точнее, есть сама идейность, т.е. чистое мышление и понятие истины [3, с. 130]. Поскольку дух по своей сути свободен, только он может знать истину и действительно знает ее, будучи в своем полном развитии самой себя знающей истиной, понятием понятия. В этом и состоит простейшее понятие духа как такового: он есть истина, не просто сущая вне себя или в себе, как природа или душа, не только относящаяся к себе как к предмету и знающая себя лишь как внешний предмет сознания, т.е. как иное себя самой, а истина, сама себя знающая как истину. Иными словами, дух есть истина, которая сняла непосредственность своего бытия, видимость своей внешней предметности и в результате саморазвития стала быть для себя самой.

Если выразиться по-гегелевски, дух есть в-себе-и-для-себя-сущая истина, истинное единство души и сознания. Подобно душе, он есть все, ибо содержит в себе самом, в форме субъекта, всю природу или субстанцию, а подобно сознанию, он есть мышление и знание этой сущности как предмета, объекта. Поэтому Декарт, Спиноза, Лейбниц и Кант не ошибались в своем убеждении, что только в духе объект выступает как таковой, а не лишь как внешний объект сознания. Дух есть полное, совершенное единство субъекта и объекта, ибо он есть знание себя самого как такого единства. А поскольку дух свободен, независим ни от чего иного, он сам образует себя до этого совершенного состояния. Выражаясь на языке христианства, истинный дух есть единство отца и сына: он сам себе и отец и сын, ибо он сам порождает себя, шаг за шагом проходя все те ступени, которые в нем самом ведут его к себе самому, т.е. к духу в полноте его развития. Поскольку дух только появляется из души и сознания, он конечен, неистинен, идеален, есть для себя лишь в себе и потому должен еще выработать себя из себя, т.е. достичь полного явления своей сущности, своей свободы – сделать реальностью свое бесконечное понятие, свое для-себя-бытие [2, с. 252]. Говоря по-аристотелевски, конечный человеческий дух есть дух лишь в возможности и необходимо, чтобы эта возможность духа как такового стала действительностью. Этот необходимый путь к свободе, путь от формальной возможности духа к его реальной действительности и понятию есть, с классической философской точки зрения, процесс образования духа или, процесс духовной культуры — процесс порождения, формирования, выделки, выработки человеческим духом из себя самого, процесс становления человека человеком. Именно в ходе него создается людьми все многообразие явлений мировой и национальных культур (от самых обычных, массовых явлений бытовой, так называемой материальной культуры до весьма рафинированных и неповторимых явлений культуры художественной, религиозной и философской), в среде которых осуществляется индивидуальный процесс воспитания и образования каждого человека в любую историческую эпоху.

Всемирно-исторический процесс образования духа совершается без помощников, а индивидуальный – с помощниками, т.е. с воспитателями, учителями. Помощь духу в его необходимом движении по ступеням культуры есть собственно воспитание в его отличии от образования. Поскольку дух по своей сути свободен, невозможно заранее знать, кем станет тот или иной человек. Поэтому его нельзя сформировать извне – можно лишь помочь ему самому сформироваться, найти себя. Платон справедливо утверждал в «Государстве», что человека ничему нельзя научить, как нельзя вложить зрение в слепые глаза, – можно лишь помочь ему научиться, т.е. пробудиться ото сна души и направить взор духа к солнцу истины [6, с. 507]. Таким образом, главная задача педагогического искусства заключается в том, чтобы помочь конечному человеческому духу самому стать тем, чем он может быть — вполне образованным, бесконечным, свободным, истинным духом. Поскольку же полная свобода духа недостижима без вполне определенного пути к ней, воспитатель обязан не только сам пройти этот путь, но и, овладев педагогической наукой, познать необходимость, связывающую воедино различные ступени образовательного процесса. Только это даст ему возможность выполнить свое назначение – внутренней дисциплиной сознательно содействовать освобождению духа воспитанников.

Итак, с точки зрения классической философии образование духа состоит в его подъеме к себе самому как к самой себя знающей истине – в движении духа по ступеням своего формирования, крайними пунктами которого выступают в-себе-бытие, возможность духа и полная действительность его понятия, его для-себя-бытие. Каковы же необходимые ступени процесса человеческой культуры и какую роль играет в нем философия как наука? Уже сейчас можно сказать, что эти ступени – различные

способы деятельности духа, т.е. различные способы достижения им единства своей формы и содержания, мышления и бытия, субъективности и объективности – от непосредственного тождества формы и содержания, мышления и бытия, субъекта и объекта, с которого начинается процесс духовной культуры, до их конкретного, включающего противоположность тождества, которым завершается образовательный процесс. Для того, чтобы выделить все необходимые ступени процесса образования, охарактеризуем их, прежде всего, по форме деятельности человеческого духа или с субъективной стороны.

Дух начинает свое образование с сознания предметного мира, поскольку этот мир выступает условием его бытия. Как чувственно-рассудочное сознание ближайшего и более далекого окружения, самосознание и разум, наблюдающий себя в природе и собственном теле [5, с. 252], дух непосредственен, в силу чего господствующим формальным определением духа на первой ступени его образования является *чувство*. Чувство выступает такой формой деятельности духа, в которой духом еще не установлено различие субъекта и содержания и потому предмет непосредственно воздействует на субъект – возбуждает, аффицирует его [6, с. 53]. Чувство есть аффект, т.е. состояние субъекта, который еще не вполне отделился от внешнего объекта и потому максимально необъективен: чувствующий дух непосредственно принимает определения предмета за свои определения и, наоборот, свои определения – за определения предмета. Поэтому, хотя чувства бывают внешние и внутренние, в силу непосредственности чувства как такового (отсутствия в нем рефлексии, отделяющей субъективное от объективного), все они совершенно субъективны. Никто не чувствует то же, что другой человек и так же, как другой. Поэтому чувство есть ступень максимальной субъективности духа.

Поскольку чувство есть непосредственное единство сознательного и бессознательного, чувственную ступень процесса образования можно охарактеризовать как бессознательное сознание. Дух в этой форме только появляется из души и, воспринимает наличие какого-то самостоятельного объекта, именно в силу самостоятельности внешнего объекта. Поэтому для духа такие определения, как «чувственный», «страстный» – не похвала. Захваченность чувствами (например, страхом, обидой, радостью, гневом, болью и т.п.) делает дух в максимальной степени случайным, субъективным, несвободным, ибо на этой ступени не он владеет своими чувствами, а они безраздельно властвуют над ним. Как непосредственные чувства просты, и потому как непосредственно чувствующие (непосредственно воспринимающие предметы и столь же непосредственно мыслящие их) все люди – простаки, *idiotae*, т.е. невежды, неучи. Однако чувство есть необходимая первая ступень культуры духа, на которой создаются предпосылки для второй и всех последующих ее ступеней. Можно сказать, что некоторым образом в чувстве содержится весь дух, вся совокупность его материала: все наши созерцания, представления, мысли и понятия, в конечном счете, развиваются из чувствующего духа. Поэтому сила и глубина чувств есть свидетельство величия натуры человека. Именно это определяет важность *education sentimentale*, воспитания чувств.

Вполне раскрыв свою чувственную определенность в фазах воспринимающего и рассудочного сознания, самосознания и непосредственного разума, дух восходит на вторую ступень образования – ступень *созерцания*. В созерцании определения чувства превращаются в отделенный от субъекта предмет, который независим от духа и вместе с тем есть для него [7, с. 270]. В созерцании больше объективности, чем в чувстве, прежде всего потому, что буйство чувств укрощается духом благодаря сосредотачивающей деятельности внимания – деятельного углубления духа в предмет, рефлексии духа в себя из непосредственности чувства.

Если чувство есть только феноменологическое или являющееся начало образования (поскольку сознание вообще есть лишь генезис духа), то со ступени созерцания образование духа начинается по существу, ибо только на ней начинается постижение объекта, т.е. выявление духом единства объекта с субъектом. И хотя созерцание не есть еще познание предмета, оно есть уже более или менее глубокое знакомство с ним. С этого знакомства начинается освобождение духа от диктата чувств, ибо Я бывает внимательным только тогда, когда хочет быть таковым. Внимание к предмету требует от человека возвышения над своей субъективностью и многообразием интересов, оно предполагает подавление своей суетности, мешающей сосредоточиться на сути дела, отказ от поспешных суждений, не дающих предмету предстать перед духом таким, каков он есть.

Созерцая, вспоминая предмет (непроизвольно воспроизводя предмет в связи с чем-либо иным), и, наконец, воображая (произвольно вызывая в себе уже знакомые образы), дух учится не только смотреть, слушать, испытывать радость, боль и т.п., но и видеть, слышать, радоваться, переносить боль, т.е. учится владеть своими чувствами. Человек освобождается от власти производимых на него воздействий, если может довести свои чувства до созерцания, и высшая фаза созерцания (продуктивное, творческое воображение или поэтическая фантазия) создает предпосылки подъема духа на третью ступень образования – ступень *представления*. В этом, состоит необходимость эстетического воспитания: чувства, воспитанные искусством, становятся разумными, благородными, очищенными от случайности и субъективной ограниченности.

Представление отличается от созерцания тем, что им полагается то, что в созерцании только имеется как момент, а именно принадлежность объекта духу. Осознавая, что именно Я есть владелец своих созерцаний, дух поднимается на ступень представления [7, с.273]. Если созерцание есть непосредственное представление, то представление – рефлектированное созерцание или созерцание, переложённое внутрь Я, т.е. изъятое из того особенного пространства и времени, с которым связано созерцание реального предмета, и перенесённое во всеобщее пространство и время субъекта, благодаря чему образ предмета становится всеобщим, пребывающим в духе везде и всегда. Представление есть не какой-то особенный, а всеобщий образ не в силу многократного повторения, но потому, что оно по своей форме есть продукт деятельности Я, произведение духа.

Кроме того, на этой ступени дух научается свободно связывать созерцания с отличными от них представлениями, т.е. обозначать представления с помощью созерцаний. Тем самым он делает созерцания знаками значений, т.е. обозначаемых ими представлений, а представления – определениями того, что он созерцает. Так возникает высшее создание продуктивной памяти – язык, с помощью которого Я научается теоретически общаться с другими представляющими существами и благодаря этому выходит за пределы ограниченного круга своих представлений, а также, изучая чужие языки и делая их своими, – за пределы созерцаний и представлений своего народа.

Представление создает, таким образом, предпосылки восхождения духа на четвертую ступень своего образования – ступень *мышления*. Мышление есть деятельность духа, совершенно независимая от внешней предметности и потому свободно вносящая в себя необходимые и всеобщие определения [8, с.193].

Подобно чувству, созерцанию и представлению, мышление как ступень духовной культуры также проходит в своем формировании различные фазы.

Прежде всего, мышление есть рассудочное мышление – способность абстрагировать всеобщие определения представленного предмета, отличать существенное от несущественного и познавать необходимость и законы вещей в категориях. Категории рассудка выступают мысленными определениями бытия, схватывающими внутреннее единство многообразного содержания созерцаний и представлений (причину, действие, случайность, необходимость, тождество, различие и т.п.). Рассудочное мышление есть начало познания предмета, ибо только рассудком впервые выясняется необходимость содержания. Однако сначала само содержание в его определенности является для мышления чем-то внешним – данным созерцанием и представлением, а познание выступает чем-то формальным, в силу чего сам предмет мышления еще распадается для рассудка на содержание и форму, субъект и предикат. Умение судить есть умение подводить некоторое единичное содержание под всеобщие формы мысли: сперва – давать субъекту суждения эмпирически-всеобщие определения (например, «этот предмет – красный»), затем – всеобщие определения, выделенные рефлексией как необходимые, существенные («этот красный предмет – роза») и, наконец, давать субъекту такие предикаты, которые выражают природу или понятие предмета («роза есть растение» и т.п.). Хотя рассудочное мышление движется тем самым к понятию предмета, этот процесс еще нельзя назвать пониманием или понятием в собственном смысле слова, ибо сам предмет и его понятие берутся рассудком как данные и только связываются необходимым образом. Но поскольку фазы формирования рассудочного мышления повторяют, снимая собой, все предшествующие мышлению ступени образования духа, выявляемая рассудком необходимость становится все более внутренней и для разумного мышления предмет начинает выступать уже как тождество формы и содержания.

Формирование мышления является, таким образом, необходимой предпосылкой восхождения духа на пятую, последнюю ступень процесса образования – ступень *понятия*. В форме понятия всеобщее познается духом не как абстракция, а как всецело конкретное, обособляющее само себя и в этом обособлении обретающее свою подлинную единичность. Вследствие этого содержанием понятия как такового выступает не какое-то отличное от понятия бытие, а бытие самого понятия, целиком определяемое им самим и существующее только в понятии и для понятия.

Ступень понятия завершает образование духа, поскольку только как понимающий дух в действительности есть то, чем он только мог стать как чувствующий и шаг за шагом становился как созерцающий, представляющий и мыслящий: достигнув понятия, дух действительно есть для-себя-сущий дух или сама себя знающая истина.

Если же взять рассмотренные формы духовной деятельности в единстве с содержанием культуры, созданным человечеством за всю его историю, т.е. как *способы* деятельности духа, то первая ступень образовательного процесса выступит тождественной с опытом в его непосредственности, вторая – с искусством, третья – с религией, четвертая – с эмпирическими науками и историей философии, а пятая, завершающая ступень – с философией как логической наукой или систематическим методом познания истины. Именно названными способами дух, сперва возвышает материал чувства до содержания созерцания и представления, а затем, мысля, очищает его от случайности и единичности до необходимости и всеобщности абстрактных определений, чтобы постичь, наконец, всеобщее содержание

категорий в конкретной форме понятия. Это положение включает в себе ответ на первый и последний вопрос нашего исследования – вопрос об истинном отношении философии и образования и роли философской науки в процессе духовной культуры.

Чтобы при формулировке ответа не пойти на поводу у видимости и избежать схематизма в трактовке движения духа по ступеням образования, следует заметить, что, восходя к себе самому как истинному духу, человеческий дух остается неделимым и не распадается на отдельные фракции. Поэтому каждая ступень культуры духа содержит в своей специфической определенности весь образовательный процесс, так что более высокие формы духовной деятельности зарождаются в более низких формах, а менее развитые не прекращают развиваться как подчиненные моменты более развитых форм вплоть до завершения образования духа – до совпадения начала и конца движения духа к себе самому на высшей ступени духовной культуры, в философии как науке. Только такое совпадение начала и результата делает процесс образования человека, как всякий другой процесс, по-настоящему единым, полным, исчерпанным, завершенным или совершенным – действительно бесконечным и потому реализующим себя в конечном числе ступеней, одним словом, тотальностью. Без любого из особенных способов духовной деятельности образование не может быть завершено, но только всеобщий, высший способ духа действительно завершает *энциклопедию*, т.е. круг его образования и воспитания, делая духовную культуру замкнутым целым, *системой* ступеней. Стало быть, роль различных способов духа в процессе его образования неравная и философская наука есть не только, как кажется, исторический результат, т.е. высшая лишь на какой-то момент времени ступень культуры, но и нечто большее.

В заключение соотнесем умозрительно выделенные ступени образования духа с реальным ходом истории человечества и ступенями индивидуального образовательного процесса в том виде, какой он получил к началу XXI века. Предыстория образования, в ходе которой происходит развитие человеческой души до сознания, охватывает период дикости и варварства. Всеобщая история образования духа начинается вместе с цивилизацией и совпадает с ее эпохами. Весьма вероятно, что завершить всемирно-исторический процесс образования человечества, соединив собой Восток и Запад, восход и закат цивилизации, суждено Украине. Но для того, чтобы встать на высоту этой задачи, дух населяющих ее наций должен в своей культуре достичь ступени понятия, логически образовать себя. Поэтому не удивительно, что проблемы реформы образования выходят в современной Украине на передний план, становясь вровень с проблемами экономики и политики, так как именно от духовного самоопределения народа зависит не только благосостояние граждан, но и само существование суверенного государства.

Чтобы удовлетворить потребности духа, которому предстоит взойти на вершину мировой культуры, украинское образование должно быть реформировано не внешним, случайным образом, диктуемым демографическими и социально-политическими особенностями текущего момента, а сообразно логике самого образовательного процесса, выраженной в системе его ступеней.

Основной задачей образовательной политики любого государства является создание такой системы образования, которая бы, с одной стороны, социально, ментально и культурно отражала потребности вполне определенного общества и государства, а с другой – органично вписывалась бы в русло международной системы образования, отражая его общечеловеческие потребности и интересы.

Библиографический список

1. Ильенков Э.В. Диалектика идеального. Философия и культура / Э.В. Ильенков. — М., 1991. — С. 229–269.
2. Гегель Г.В. Энциклопедия философских наук: в 3 т. Т. 3. Философия духа / Г.В. Гегель. — М., 1977. — С. 251–252.
3. Лифшиц М.А. Об идеальном и реальном / М.А. Лифшиц // Вопросы философии. — 1984. — № 10. — С. 130–133.
4. Ильенков Э.В. Диалектика идеального / Э.В. Ильенков // Философия и культура. — М., 1991. — С. 229–269.
5. Платон. Государство. Сочинения / Платон. — М., 2004. — 635 с.
6. Гегель Г.В. Феноменология духа. В 4 т. Т. 4. Сочинения / Г.В. Гегель. — М., 1959. — С. 51–187.
7. Гегель Г.В. Философская пропедевтика. Работы разных лет. В 2 т. Т. 2. / Г.В. Гегель. — М., 1973. — С. 193–196.
8. Аристотель. Метафизика. Сочинения / Аристотель. — М.: Институт философии, теологии и истории Св. Фомы, 2006. — 232 с.

Поступила в редакцию 19.09.2008 г.