

ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Карлен Мирумян

Доктор философских наук, профессор

В культурно-историческом бытии каждого народа в той или иной мере прослеживается проявление закономерностей как общеисторического, так и локального, национального характера. История народа—носителя общечеловеческих ценностей (или воспринимаемых или выставляемых в качестве таковых)—это постоянный процесс трансформации, преломления и, одновременно, обогащения, нюансировки общих закономерностей, что в свою очередь конкретизирует, «приземляет», «индивидуализирует» саму логику всеобщего культурно-исторического процесса. При этом каждый народ в своем цивилизационном развитии специфически отражает и выражает общечеловеческие ценности, по-своему усваивает и участвует в их создании. С другой стороны, общеисторический процесс и общечеловеческие ценности не могут существовать без их конкретных носителей. Это взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы. Указанные культурные и цивилизационные процессы в значительной мере обусловлены не только конкретными историческими, политическими, экономическими, социокультурными и другими «внешними» факторами, но также и внутренней духовно-интеллектуальной и морально-нравственной потенцией данного народа. Именно совокупность вышеуказанных внешних и внутренних факторов, их сопряженность, гармония (или дисгармония) и определяют место и «лицо» той или иной нации в истории как «локальной», региональной, так и «мировой» цивилизации, которую можно условно представить в виде определенной последовательности и смены сложных, многоуровневых и многогранных культурно-исторических периодов, ценностных систем, создаваемых усилиями многих народов. Одновременно культура каждого народа—неотъемлемый компонент его исторического и национально-цивилизационного бытия. Ее состояние, направленность и уровень развития во многом обусловлены наличием или отсутствием государственности, степенью политической независимости страны, социально-экономической структурой общества, актуальными и потенциальными возможностями нации, политической системой государства—и что очень важно—местом и статусом культуры, ценностной системы в политической программе и идеологии власти, функциональной ролью, отводимой ей. Конечно, безотносительно ко всему этому культура в широком понимании этого слова, как продукт специфической человеческой деятельности, продолжает существовать; она никогда не исчезает полностью, так как это может произойти только с исчезнове-

нием самого народа-носителя. В данном случае речь может идти преимущественно о сохранении в той или иной мере собственного культурного наследия, национальных традиций и обычаев, но отнюдь не о его развитии, тем более приобщении к общечеловеческим культурным ценностям, их усвоении и творческом обогащении посредством своей же национальной культуры. Значение культуры как системы в истории народов и государств трудно переоценить, но она играла и сегодня продолжает играть неоднозначную роль. О культуре в любом ее значении говорилось и говорится с уважением, неподдельной почитательностью, а зачастую и пиететом. Однако на деле, то есть в области практической политики отношение к сфере культуры не всегда адекватно словесно-лозунговому отношению, не говоря уже о том, что сегодня понимается под культурой.

В истории некоторых народов культурный фактор зачастую выполнял и иные—политические, идеологические и другие функции, восполняя их пробел в политической жизни народа, то есть приобретал дополнительную, «компенсаторную» функцию. При этом имеется в виду не реально-объективное протекание исторического процесса, в ходе которого происходит естественное взаимовлияние и взаимодействие различных форм общественного и национального сознания, так называемых надстроечных явлений, или осуществление функции «культурного обеспечения» политической власти, государственного строя, а о сознательном акцентировании определенного культурного начала или системы духовно-культурных ценностей, возведенных в ранг государственной, а в условиях отсутствия государственности и политической независимости—национальной политики и национальной идеологии. Понятно, что сказанное главным образом касается тех народов, которые в силу определенных исторических условий утратили национальную государственность и политическую независимость, но вместе с тем обладают мощной внутренней духовно-интеллектуальной энергией, потенцией, способной не только компенсировать (хотя бы частично) отсутствие политической независимости, но и продолжать создавать (а не только сохранять) культурные ценности, обогащая своими достижениями сокровищницу мировой культуры. В данном случае речь идет о политической концепции культуры, а не о культурной политике или политике, проводимой государством в сфере культуры (К. Мирумян). Создать же подобную концепцию, а тем более реализовать ее на практике может только народ, находящийся на определенном, притом довольно высоком уровне социокультурного и политического развития, имеющий дифференцированные формы социального и национального сознания, обладающий высокоразвитым политическим мышлением

Армянский народ в своем цивилизационном развитии прошел прак-

тически все этапы человеческой истории, пережив периоды небывалого мощного подъема и упадка государственной и культурной жизни. Он испытал миграции и угрозу смешения народов, этносов и религий, общался и сталкивался как с «цивилизованными», так и «варварскими» народами, волею судьбы вовлекался в мировой процесс взаимовлияния различных культур, становясь зачастую объектом как военно-политической и религиозно-идеологической, так и культурной экспансии. Однако несмотря на все это ему удалось сохранить и пронести через все исторические перипетии свою национальную и культурную самобытность, «лицо» нации.

Одной из характерных особенностей многовековой истории армянского народа является то, что Армения практически всегда находилась между двумя противоборствующими мировыми державами (Римом и Ираном, Византийской империей и Ираном, Византийской империей и Арабским халифатом, Османской Турцией и Ираном и т.д.), становясь ареной их перманентной ожесточенной борьбы за военно-политическую гегемонию в регионе и в мире, а зачастую и «яблоком раздора» вследствие важности своего военно-стратегического положения и геополитического значения для враждующих держав. Данное обстоятельство, естественно, требовало от армянских царей и предводителей народа (светских и духовных) также способности проведения тонкой внешней политики и выработку дипломатических навыков для защиты национальных интересов на международной арене. Кроме того, Армении приходилось иногда воевать на два фронта, для чего одной только военной силы было недостаточно. Во внешней и внутренней политике царей Великой Армении (Арташесидов и Аршакидов), то есть в течение почти семи веков (II в. до н. э.—V в. н. э.) вырисовывается одна очень важная тенденция, которая на первый план выдвигала духовно-культурный и духовно-идеологический факторы. Данная установка впоследствии стала стержневой национально-политического мышления армянских идеологов, политических деятелей и мыслителей. Со временем сформировалась модель политического мышления, которая имела различные проявления в различных исторических периодах, в зависимости от специфики политических, геополитических условий и задач, стоящих перед армянской государственностью и нацией. Она проявилась практически во всех областях армянской духовной культуры и в первую очередь в сфере школы, системы образования и воспитания, что нашло свое отражение как в исторических трудах, так и в педагогических теориях и концепциях.

Другой характерной особенностью истории армянского народа является то, что Армения, стоящая «на грани двух разных спорящих миров», на протяжении всей своей многовековой истории безжалостно попиралась и обиралась чужеземными поработителями. Более того, «не раз

она превращалась в пустыню, не раз казалось, что она погибла навеки, поверженная поднималась, замиравшая воскрешалась». Кто только не посягал на судьбу Армении (персы, греки, римляне, арабы, турки и т. д.), прерывая историческое развитие страны, создавая огромные «пропасти», тянувшие целые десятилетия и столетия. Поэтому «органический процесс исторического развития Армении может быть прослеживаем прежде всего в пределах каждого отдельного периода» (Н. Марр). Данное соображение выдающегося ученого, академика Н. Марра имеет значение философско-исторического и методологического принципа. Сказанное целиком и полностью относится и к истории армянской культуры, в том числе к такой важнейшей ее составляющей, как история школьно-образовательной системы и педагогической мысли. Тем не менее исследования (хотя и немногочисленные) показывают, что армянская школьная система, просветительская и педагогическая мысль развивались как некая целостность, что они имели свою внутреннюю логику развития, обеспечивая последовательность и преемственность в своем развитии.

Любая более или менее целостная педагогическая теория призвана, во-первых, на основе всестороннего исследования и глубокого анализа, отражать и концептуально обобщать реальное положение дел в сфере школы, образования и воспитания, выявлять закономерности в этой сфере общественной (и национальной) жизни, во-вторых, просеивать на эту сферу общественные (национальные) и государственные задачи, запросы и потребности, в-третьих, определять и обосновывать значение и роль школы и образовательной системы в деле реально-эмпирического национально-государственного развития, в-четвертых, выявлять и теоретически осмысливать актуальные и потенциальные возможности нации в развитии школьно-образовательной системы в условиях более совершенных общественных отношений, государственно-политической организации жизни, то есть включает также элементы должностования, идеала. Хотя последнее обстоятельство свойственно педагогической теории вообще, однако оно становится определяющим при отсутствии национальной государственности.

Известно, что функционирование любого общества и государства невозможно без должным образом налаженной системы школьной сети, образования и воспитания, обеспечивающих нравственно-духовно-интеллектуальное и профессиональное воспроизводство в обществе, формирующих морально-этический облик гражданина, идейно-политическую ориентацию и гражданскую позицию членов общества. Разумеется также, что формы реализации этих функций во многом зависят от того, какие задачи и цели государство ставит перед школьно-образовательной системой, от его способности осознавать и адекватно формулировать их и тем

самым способствовать реальному решению актуальных образовательных и воспитательных задач. Поэтому, во многих педагогических учениях мы находим не только анализ и теоретические обобщения школьно-образовательных явлений и процессов, но зачастую и прямой выход в область политики и идеологии. Более того, политические принципы и доктрины относительно школьно-образовательной сферы, не прошедшие теоретического осмысления и конкретизации в педагогической теории, весьма трудно проводимы в жизнь. В этом смысле педагогические теории играют своего рода роль передаточного (связующего) звена от школьно-образовательной практики к политической идеологии власти и наоборот. Именно педагогическая теория обеспечивает системность, связывает в единое целое государственные и образовательные задачи. Такова, на наш взгляд, логика соотношения государства, общества (нации) и школьно-образовательной системы, место педагогической теории в этом соотношении. Но это — в идеале. На практике же, особенно в последнее время в Армении, да и не только в Армении, но и во многих постсоветских республиках, намечается обратная тенденция — навязывание школьно-образовательной системе определенных принципов и стандартов со стороны государства под видом реформ, обходя при этом важнейшую составляющую этого процесса реформирования — педагогическую теорию, которая сегодня отброшена на задний план. Более того, она практически игнорируется и не становится предметом непосредственного анализа, что, по-видимому, является следствием ее негативного восприятия как наследия недалекого прошлого. Вследствие этого возникла опасная пропасть между школьно-образовательной системой и реальными задачами конкретного эмпирического государства. Роль педагогических концепций и теорий становится особенно ощутимой в переломные периоды общественного и национального развития, когда происходит (под давлением социально-политических, идеологических, социально-психологических и других факторов) переоценка господствующей до этого системы духовных, моральных, политических и других ценностей, выбор новой жизненной и гражданской позиции, ориентации в бурных и скоротечных событиях и явлениях, когда человек с привычными дотоле достоинствами и недостатками, устоявшимися и фиксированными нравственными нормами и идеалами в одночасье теряет под собой реальную почву и остается один на один с калейдоскопом событий, не будучи в состоянии адекватно ориентироваться во всем этом. Бурные, порою драматические события и процессы как бы проходят мимо «нормального» человека, а при определенных условиях объективируются, приобретая форму отчуждения и давя на человеческой личности.

Как правило, вопросы общественно-политической жизни, в том числе

школьно-образовательной системы, власти пытаются решать сугубо политическими способами, мало заботясь о разработке конкретных программ и путей их реализации. Осознание этого приходит значительно позднее, но тогда их решение с необходимостью требует намного больше усилий, средств и времени. Тогда же государство по необходимости осознает всю актуальность, значимость проблем школьной системы, образования и воспитания.

В такие переломные периоды общественного развития педагогическая практика и особенно теория, как правило, оказываются на задворках. Но такое положение дел имеет и другие причины, кроющиеся в самой структуре теоретического сознания. Общественные (и национальные) сдвиги революционного характера зачастую застают теоретическое мышление врасплох. Жизнь, как известно, всегда богаче любой теории. Теоретическое мышление не всегда оказывается готовым к серьезному научному анализу, глубокому осмыслению, а тем более концептуальному решению возникающих фундаментальных проблем. Нужно время, чтобы оно само смогло адекватно ориентироваться в сложившихся новых условиях, заново и по-новому осмыслить и сформулировать основную проблематику, попытаться дать более или менее обоснованные решения в духе требований времени. Это зависит как от теоретиков, существующих научных традиций и образа мышления, так и от проводимой в сфере школы, образования и воспитания государственной политики. От этих двух факторов преимущественно зависит и сам процесс «самоопределения» теоретического мышления в сфере школы и педагогики.

Подобные периоды характеризуются выдвижением новых политических, идеологических и общественных требований и постулатов, нуждающихся в философско-теоретическом осмыслении и обосновании, что на первых порах возможно лишь на базе имеющегося в наличии теоретико-методологического и понятийно-категориального аппарата, который также лежит вне поля притяжения выдвигаемых идей. Вследствие этого возникает кризис методологического сознания, в том числе и в сфере школьно-образовательной системы и педагогической теории. Новых концепций нет, а старые (в нашем случае—марксистская) считаются неприемлемыми, порою лишь только потому, что они ассоциируются со «старым», со старой политической системой. Однако необходимость заставляет или воспользоваться наличествующим теоретико-методологическим инструментарием, в ходе которого происходит его «обновление», базирующееся преимущественно на переосмыслении, новом прочтении «старого», или под влиянием (зачастую прямым или опосредованным давлением) различных внешних факторов (политико-идеологического, экономического и др.) решить вопросы национального образования и школы путем копи-

рования (к тому же зачастую неудачного или половинчатого) зарубежные, то есть западные системы школьного образования, методики обучения, дидактики и т. д. Однако инновационным, «продвинутым» и актуальным считается второй подход, хотя образовательная практика последних лет в постсоветской Армении (да и не только в Армении) воочию показывает не только всю несостоятельность, но и пагубность такого подхода, вследствие чего стремление к узкой специализации оборачивается на деле «фрагментаризацией» не только приобретаемых знаний, но и сознания и мышления учеников и студентов в целом. Кроме того, авторов подобных проектов и государственные структуры, проводящие в жизнь проекты-«ксерокопии», ничуть не заботит, что механически перенимаемые зарубежные варианты учебно-образовательных программ, стандартов, критериев, созданные и, возможно, вполне нормально функционирующие в соответствующих западных странах с их ценностными системами и категориями вряд ли могут так же «нормально» работать в новосозданных государствах постсоветского пространства. При этом как-то предается забвению то обстоятельство, что еще в советский период немногочисленная национально настроенная часть армянской интеллигенции жаловалась на нивелирующую роль универсальной советской системы воспитания, школы и образования, препятствующей якобы развитию у молодежи стремления к познанию и усвоению национальных духовно-культурных ценностей, морально-нравственных традиций, в том числе в сфере воспитания, школы и образования. Сегодня, хотя политическая ситуация в мире в корне изменилась, однако на деле универсализирующаяся учебно-образовательная система советского образца сменилась универсализирующейся системой другого — западного производства. Хотя сказанное уже подмечено многими аналитиками, однако оно еще не стало фактом общественного и особенно национального сознания со всеми вытекающими отсюда последствиями. Глухое недовольство современной системой образования (как школьного, так и высшего), нацеленной не на обеспечение фундаментальности приобретаемых знаний, развитие логического и профессионального мышления, мировоззренческое их обеспечение, а на привитие фрагментарных, конкретных, бессистемных знаний, выхолащивая фактически само содержание понятия «знание». Кроме того, к сожалению на сегодняшний день нет научных исследований, посвященных анализу национальной составляющей в советской системе образования и действующей ныне. Между тем данная исследовательская задача, на наш взгляд, является весьма актуальной как в сугубо научном, так и в политико-идеологическом плане. Независимо от результатов подобного беспристрастного научного исследования, могут быть поставлены точки над многочисленными вопросительными знаками, ко-

которые возникают при сравнении двух образовательных систем. Не исключено также, что они окажутся не в пользу современной системы образования. Для определения места и значения теоретического мышления, научной теории и существующий социально-политический заказ в широком и позитивном смысле слова логически подводят к необходимости по-новому взглянуть и на историю теоретической мысли. С одной стороны, историческое прошлое, как правило, кажется более привлекательным и заманчивым, чем вчерашнее, от которого так и веет политико-идеологическими стандартами и ярлыками. С другой стороны, историческое прошлое настолько богато и многообразно, что в состоянии предоставить соответствующие факты и аргументы для подтверждения и обоснования любой теоретической концепции. Во все периоды исторических перемен идеологи и теоретики обращались к своему (и не только) прошлому, как далекому, так и близкому, так как без этого невозможно создание нового (к сожалению, человечество еще не выработало других способов). В этом смысле история всегда актуальна и современна. Это всегда то прошлое, которое всегда обращено в современность и в будущее.

В периоды национально-освободительных движений, подъема национального сознания и самосознания, формирования или восстановления национальной государственности, потребности в разработке национальной идеологии как объединяющего и системообразующего фактора, взоры идеологов и теоретиков устремляются в первую очередь в национальное прошлое.

В сфере педагогической теории также невозможно создать нечто принципиально новое, отталкиваясь лишь от практических запросов и теоретических стандартов, стереотипов мышления сегодняшнего дня. Именно творческое обращение к историческому прошлому и его корреляция с современными потребностями общества позволяет создать мощную теоретическую базу для решения насущных национальных задач в области школы, образования и педагогики. К числу практически важных задач относится создание национальной школы, что требует, однако, разносторонне разработанной концепции. Следует отметить также, что никакие усилия в этом направлении не могут дать положительных результатов без глубокого, всестороннего и творческого изучения и усвоения исторического учебно-образовательного и школьного опыта. Необходимость подобного подхода объясняется и тем, что данная проблема на протяжении веков всегда являлась актуальной и всегда находилась в центре внимания армянской теоретической мысли, выступая в качестве важнейшей составляющей национально-политической программы, направленной на сохранение духовно-интеллектуального и культурно-языкового единства народа, как важнейшего фактора национального бытия и обес-

печения его духовно-культурного суверенитета, а через это — и национальной безопасности.

Главная задача сегодняшнего дня видится в восстановлении прерванных традиций, в обобщении накопленного в течение многих столетий богатейшего опыта теоретико-педагогического, методического и дидактического характера. Такого рода целенаправленная работа создаст не только историческую, но и теоретико-методологическую базу для современных педагогических концепций, в том числе национальных. Сказанное, разумеется, ни в коей мере не исключает, а напротив, с необходимостью предполагает не только учет, но и всестороннее творческое и глубокое изучение и усвоение историко-педагогического опыта других цивилизованных народов и концептуально-теоретических построений современности. Именно так поступали на протяжении многих веков великие педагоги и теоретики армянского народа (да и не только), благодаря чему и было создано величественное здание армянской культуры и в первую очередь школьно-образовательной системы. Подобный синтез может подвести мощную как историческую, так и теоретико-методологическую базу также под проводимые сегодня реформы школы и образовательной системы. Но так как такой исследовательской работы не проводилось и вряд ли она, по-видимому, будет проведена в ближайшем будущем, то отнюдь не случайно, что педагогическая теория сегодня практически сведена на нет. Государственные структуры, ответственные за организацию школьного дела и соответствующие научные учреждения заняты всем чем угодно, но только не разработкой проблем педагогической теории. Поэтому эта важнейшая сфера общественной жизни оказалась лишенной всякой теоретической базы. Именно с учетом перечисленных факторов возможно создание педагогической теории, отражающей современные потребности общества, нации и государства в сфере воспитания и школы. В противном случае мы имеем дело с механическим перенесением чужих, порою чуждых систем на конкретную национальную действительность (если, конечно, это представляет для них реальный интерес). При этом, говоря о значимости исследования истории педагогической мысли с точки зрения современных задач, мы в первую очередь имеем в виду методологическую составляющую, ибо по большому счету более или менее развернутые педагогические теории, разработанные принципы организации школьного дела и системы образования во все исторические периоды решали и сегодня продолжают, по большому счету, решать идентичные задачи, стержнем которых является соотношение: школа — общество (нация) — государство. Все остальные задачи и проблемы, по сути, являются лишь производными от решения этой фундаментальной задачи.

В многочисленных трудах средневековых армянских авторов исторического, научно-философского, церковно-религиозного, богословского, политико-правового, назидательного характера, а также в церковных и светских канонах, постановлениях армянских соборов, посланиях духовных и светских деятелей, памятных записях рукописей и т. д. содержится богатейший материал, свидетельствующий о высоком уровне школьного дела, просвещения и воспитания в Армении, о наличии более или менее целостных педагогических учений с соответствующим философско-методологическим обоснованием. В них можно встретить множество отдельных высказываний, идей, пространственных рассуждений педагогического характера, которые порой поражают современного читателя и исследователя своей глубиной, четкостью формулировки, отточенностью мысли.

Подобного рода материалы, с одной стороны, обогащают фактологическую базу, с другой—усложняют исследовательский процесс. В первую очередь это касается выбора исходных методологических установок и понятий, выработки соответствующих методов и критериев подхода к богатому и разнохарактерному материалу. При этом они преимущественно относятся к сфере педагогической образованности, педагогической культуры, являющейся достоянием образованной, интеллектуальной части нации в данную эпоху. Они представляют несомненный интерес с точки зрения характеристики культурно-исторического климата, духовной и моральной атмосферы, интеллектуально-образовательного уровня эпохи, личностной характеристики мыслителя. Вместе с тем, хотя предмет данной дисциплины—изучение истории теоретико-педагогических концепций, более или менее завершенных учений, однако без учета перечисленных обстоятельств вряд ли возможно адекватное научное исследование, ибо педагогическая теория, как было отмечено, является порождением определенных тенденций, их концептуальным обобщением и без этого фона практически невозможно по достоинству оценить ту или иную педагогическую теорию. В то же время исследователю приходится учитывать также специфику теоретизирования в различные культурно-исторические эпохи. Поэтому наряду с самостоятельными педагогическими трактатами, целостными системами взглядов на школу, образование и воспитание объектом историко-педагогических исследований может стать совокупность идей, положений, отдельных фрагментов, целых пассажей педагогического и просветительского характера в творческом наследии того или иного мыслителя, при условии, что они логически взаимосвязаны и достаточны для научной реконструкции более или менее завершенного концептуального целого.

Говоря о концептуальности обычно имеется в виду теоретический уровень рассмотрения проблемы и системное изложение. Вместе с тем

исследовательская практика показывает, что в истории культуры нередко случаи, когда творческая деятельность отдельного мыслителя, школы или направления оказывается результатом реализации на практике определенной концепции, теоретической программы, воспринятых на уровне теоретико-педагогического сознания, но не ставших объектом специального теоретического анализа и изложения. Выяснение сущности подобного концептуального подхода, по-видимому, также входит в задачу историко-педагогических исследований. Указывать на важность изучения наследия исторического прошлого, истории мысли, в том числе педагогической, равным счетом ничего не значит, потому что при всем многообразии методологических подходов наследие прошлого интересует современного исследователя и читателя с позиций именно сегодняшнего дня и его запросов. Кроме того, надо выяснить каким образом, какими своими границами оно способно включиться (или включается) в систему современного знания, служить осмыслению и решению актуальных задач сегодняшнего дня.

История педагогической мысли (как и история любой сферы гуманитарно-теоретического знания) включает исторический и теоретический аспекты исследования, это — история педагогических концепций, теорий, учений. С небольшими оговорками можно сказать, что история педагогики (подобно истории философии, истории политических учений) есть теория педагогики, изложенная историческим методом, а теория педагогики — история педагогики, изложенная теоретическим методом. Именно теоретическая и особенно методологическая составляющая обеспечивает единство историко-педагогического процесса, преемственность и новизну, связь истории и современности. Следовательно, история педагогических учений выступает одновременно и как историческая, и как теоретическая дисциплина. Соответственно этому, педагогический материал можно изложить и исторически, и теоретически. В первом случае акцент ставится на хронологию и особенности возникновения и развития педагогических идей и учений, выявлению связей с породившими их конкретными культурно-историческими условиями, формы их детерминации, специфику проявления педагогических идей в культурном контексте эпохи, специфику форм их реализации в педагогической практике и т. д. Во втором случае объект исследуется преимущественно в проблемном и понятийно-категориальном плане, как история возникновения педагогических проблем, теоретических и методологических принципов их решения, понятийно-категориального аппарата, обогащения и трансформации их содержания.

История армянской педагогической мысли древнего и средневекового периодов, несмотря на все многообразие сохранившихся материалов,

принадлежит к практически неразработанной области арменоведения. (В этом смысле несколько лучше обстоит дело с изучением новейшего и советского периодов). В обзорных работах А. Алпояджяна, А.Х. Мовсисяна, Ц.Р. Симоняна и других в основном анализируется состояние школы, образования и воспитания, содержание и формы обучения и т. д. Исследования Е. Тер-Минасяна, Л. Хачикяна, А. Абрамяна, Л. Хачеряна, С. Аревшатыана, А. Матевосяна, Г. Петросяна и др. знакомят с состоянием школьно-просветительского дела и образования в отдельных культурно-научных и учебных центрах, с некоторыми сторонами педагогической деятельности отдельных выдающихся философов, ученых и педагогов. В работах упомянутых исследователей, а также в трудах по истории средневековой армянской литературы, науки и философии (Г. Алишан, Г. Зарбаналян, М. Абемян, Г. Габриэлян, В. Чалоян, С. Аревшатыан, Г. Григорян, Г. Хрлопян, Гр. Мирзоян, К. Мирумян, Б. Туманян, Г. Петросян, Л. Оганесян и др.) так или иначе затрагивались и некоторые вопросы учебно-образовательного и педагогического характера.

Что касается процесса развития педагогической мысли как целостного духовно-интеллектуального образования, то он разработан весьма недостаточно, если не сказать, что почти не исследован. Это в первую очередь относится к проблеме развития и преемственности педагогических идей, выявления закономерностей и специфики истории армянской педагогической мысли, обусловленных социально-экономическими, политико-идеологическими и культурными факторами, установления места и значения армянской педагогики в контексте и на фоне всеобщего историко-педагогического процесса и т. д. Это вопросы, которые еще ждут своего исследователя. Задача довольно сложная и ответственная, решение которой требует коллективных усилий и системного подхода. Сложность задачи заключается не только в отсутствии должной исследовательской концепции, но и в том, что все еще нет разработанной фактологической и источниковедческой базы.

На протяжении долгих столетий Армения была лишена политической независимости и государственной самостоятельности. Перед народом практически всегда стояла сложнейшая проблема национального выживания, сохранения духовного облика, национального «я», духовно-культурного суверенитета. Армянский народ справился с этой труднейшей исторической задачей. Он не только выстоял, выжил, но и создал великую общечеловеческую культуру, обогатил различные области теоретической мысли, в том числе и педагогической. Одна из «тайн» этого феномена видится в концептуальном отношении идеологов и теоретиков к вопросам школы, образования и воспитания, получивших идейно-теоретическое и практическое решение. История армянской педагогической

мысли в этом смысле должна рассматриваться в первую очередь в контексте не социально-исторического, а национально-исторического бытия народа. Сегодня, невзирая на все трудности переходного периода, армянская интеллигенция приобрела шанс во всей полноте раскрыть и реализовать свои потенциальные возможности, доказать, что она действительно является национальной. Ее долг—всячески содействовать новоиспеченным государственно-политическим структурам молодого армянского государства для выработки правильной политической линии хотя бы в области науки и культуры. Одним из мощных стимулов для этого может послужить систематическое исследование теоретических концепций прошлого, в том числе и педагогических.

Сегодня, в век тотальной интернационализации и глобализации в мировом масштабе может показаться, что проблемы истории национальной школы, образования и педагогической мысли (как и национальной культуры в целом) теряют свою значимость и актуальность, сохраняя лишь историко-познавательную ценность. Сказанное представляет собой важную, но еще не разработанную методологическую проблему. Она касается, с одной стороны, культурно-теоретического наследия (в том числе школьно-учебно-образовательного) целых народов, их исторического прошлого, с другой стороны, реальных мировых тенденций в школьно-образовательном пространстве. Более того, на первый взгляд может показаться, что современные тенденции по универсализации, интернационализации учебно-образовательных стандартов и критериев, сближению образовательных систем различных государств с различными духовно-культурными, школьно-образовательными и т. д. традициями сводят на нет всю значимость, ценность, самодостаточность, фундаментальность наработанных и апробированных в течение столетий национальных учебно-образовательных систем и педагогических концепций и теорий. Однако, как нам представляется, эта проблема, как и многие другие проблемы современности, также не нова и также имеет свою историю. Стремление к универсализации, унификации, стандартизации в политической, правовой, культурной и других сферах общественной жизни обнаруживается во все периоды цивилизационного развития человечества. Говоря о мировых цивилизационных процессах, однако, следует выяснить, уточнить объем и содержание целого ряда используемых понятий и точку отсчета, призму, через которую эти понятия рассматриваются. Так, для античного грека мир—это мир древнегреческих полисов и основанных ими колоний. Для грека эпохи Александра Македонского он значительно расширился и включал не только эллинский, но и эллинистический мир, возникший после завоеваний Александра Македонского и представляющий синтез эллинского и восточного начал. Для римлянина эпохи расцвета Рим—это

римская империя и те территории, на которые распространялись власть, военно-политическое и культурное влияние Рима (романский мир). То же самое можно сказать относительно Византийской империи, Арабского халифата и сфер их влияния, христианского мира, Священной римской империи, латинского мира и т. д. Разграничение этих понятий, разумеется, проводится по различным основаниям — военно-политическому, культурному, религиозному, языковому и др. К тому же эти «миры» рассматривались как «миры цивилизации», а все остальные народы и страны подводились под понятие «варварский мир», «нецивилизованный мир». Однако, как показывает ход и логика исторического процесса, то, что считалось цивилизованным миром со временем воспринималось как «варварский мир», и наоборот.

Понятие «мир» получает новый смысл и значение в Новое время, особенно после «географических открытий», объединительных тенденций в Европе, приобретая более четкие очертания. При этом, во все времена считающее себя «цивилизованным» государство или группа таких стран считали вполне закономерным и правомерным распространение своего господства и влияния на другие («варварские», «нецивилизованные») страны. Экспансия перечисленных и других цивилизаций, «цивилизованных миров» на «варварский мир» осуществлялась не только военно-политическим путем (как правило, это составляет первый этап экспансии), но и посредством языковой, культурной, религиозной экспансии. Без этого завоеватели не могли окончательно подчинить себе те или иные страны и народы. Поэтому на пути великодержавных экспансий вставляли не только армия, народ, но и культура поработаемых народов. В результате происходило столкновение не только армий, но и культур, целых цивилизаций.

В качестве универсализирующих средств и способов выступали как военные и политические, так и религиозные, языковые, культурные и другие факторы. «Культурным» (цивилизованным) считался человек (или народ), который является носителем языка и культуры греков, римлян, арабов и т. д. Однако данная задача могла быть выполнена лишь при помощи соответствующей школьно-образовательной системы. Такие же процессы происходят и в современном мире. Одной из особенностей современных глобализационных процессов является то, что стержневым, определяющим стал финансово-экономический фактор, однако он лишь затеняет, но не подменяет общеполитические цели и задачи, основу мировых политических процессов. Ибо, в конечном счете, и банковско-финансовая система и экономическая система решают политические проблемы. В результате деформационных процессов, особенно со второй половины XX века, политика стала обслуживать экономику, точнее — международ-

ную банковско-финансовую систему, а последняя—помогать, содействовать политике. Рыночные отношения пронизывают все сферы общественной жизни. Эти и другие тенденции привели к трансформации самого понятия педагогика, ее функций и задач. Классическая педагогика включает как систему образования, так и воспитания, выступая как двуединый процесс. В современную эпоху этот двуединый процесс фактически расчленен и задача школы сводится именно к образованию, к тому же выхолощенному и фрагментарному. Этот феномен связан с глобализацией рыночных отношений, превращением образования в рядовую сферу услуг, что фактически означало конец классических принципов образования, превращение образования в некое техническое средство.

РЕЗЮМЕ

Культурные и цивилизационные процессы, которые проистекают в любом государстве значительной мере обусловлены не только конкретными историческими, политическими, экономическими, социокультурными и другими «внешними» факторами, но также и внутренним духовно-интеллектуальным и морально-нравственным потенциалом народа. Именно совокупность вышеуказанных внешних и внутренних факторов, их гармония (или дисгармония) определяют место и той или иной нации в истории как «мировой» цивилизации. Автро данной научной статьи основываясь на изучении общен исторических общечеловеческих культурных и цивилизационных процесссов и ценностей раскрывает особенности многовековой армянской культуры, рассматривая ее сквозь призму исторически-образовательной системы и педагогической мысли.

Ключевые слова: нация цивилизация, культура, образовательная система, школа, морально-нравственные ценности, педагогическая теория.

ՀԱՄԱՆԱԿԱՎԻՑ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ
ՓԻԼՍՈՓՈՍՏԱԿԱՆ-ՄԵԹՈԴՈԼՈԳԻԱԿԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ

Կառլեն Միրոսյան
Փիլիսոփայական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

ԱՓՈՓՈԽ

Մշակութային և քաղաքակրթական գործընթացները, որոնք տեղի են ունենում ցանկացած պետությունում մեծապես պայմանավորված են ոչ միայն կոնկրետ պատմական, քաղաքական, տնտեսական, սոցիալ-մշակութային և այլ «արտաքին» գործոններով, այլև ժողովրդի

ներքին հոգևոր-մտավոր ու բարոյական ներուժով: Վերոնշյալ ներքին և արտաքին գործոնների ամբողջությունն է, (նրանց ներդաշնակությունը կամ աններդաշնակությունը) որոշում այս կամ այն ազգի տեղը «համաշխարհային» քաղաքակրթության պատմության մեջ: Տվյալ գիտական հոդվածի հեղինակը, հիմնվելով ընդհանուր պատմական համամարդկային մշակութային և քաղաքակրթական գործընթացների և արժեքների ուսումնասիրության վրա բացահայտում է հայկական բազմադարյա մշակույթի առանձնահատկությունները, դիտարկելով դրանք կրթական համակարգի և մանկավարժական մտքի պատմության տեսանկյունից:

Բանալի բառեր- ազգ, քաղաքակրթություն, մշակույթ, կրթական համակարգ, դպրոց, բարոյական արժեքներ, մանկավարժական տեսություն:

PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF MODERN PEDAGOGY

Karlen Mirumyan

Dostor of Philosophy; Professor.

SUMMARY

Cultural and civilizational processes, which arise in any State largely due not only to the specific historical, political, economic, socio-cultural and other "external" factors, but also the internal of the spiritual-intellectual and moral potential of the people. It was the combination of the above external and internal factors, their harmony (or disharmony) determine the location and one or other nation in history as the "world" of civilization. The author of this scholarly article based on the general historical study of human cultural and civilizational processes and values reveals peculiarities of old Armenian culture, viewing it through the prism of the history of the school and educational system and educational thought.

Key words: nation, civilization, culture, educational system, school, moral values, pedagogical theory.