
Г.Ф. ВЕЧОРКО

ТРАНСФОРМАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО: ЦЕННОСТИ И ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ

Современное белорусское общество характеризуется учеными как переходное или трансформационное. При этом под трансформационными (в отличие от эволюционных) понимаются радикальные структурные перемены, приводящие к качественно новому состоянию всех сфер общественной жизни: социальной, политической, экономической, культурной и духовной.

Вполне очевидно, что основные трансформационные процессы в нашем обществе отличаются не такой большой глубиной и стремительностью, как в других постсоциалистических странах. Причину этого профессор социологии А.Н. Данилов видит в особенностях белорусского менталитета, которому свойственны “рационализм и неторопливость в окончательных решениях” [1, 232]. И с этим нельзя не согласиться, памятуя о нашей белорусской “памяркоўнасці”.

Отсюда вывод: если мы желаем скорейшего перехода общества в динамично-устойчивое состояние и улучшения жизни по всем направлениям, то нужно менять наш менталитет, чтобы быть более восприимчивыми к эффективным инновационным программам общественного развития. Однако есть мнение, что потребуется еще не менее 50 – 70 лет, прежде чем население стран, переживающих полосу трансформации, сможет воспринимать новую социально-культурную среду как объективно оптимизированную [1, 16].

Степень восприимчивости к инновационной деятельности зависит от интенсивности динамики ценностных ориентаций социума, т.е. от степени изменения менталитета народа и отдельной личности. Эта же восприимчивость, как показывают результаты научных исследований на кафедре философии нашего университета, значительно понижается в условиях идеологической неопределенности и непоследовательности, патерналистских и иждивенческих настроений, маргинальных ориентаций [2]. Там же утверждается, что основы нового менталитета могут быть созданы только усилиями новой интеллектуальной элиты общества. Такая элита может быть сформирована при соответствующей трансформации сферы образования и воспитания на основе перехода к новым ценностным ориентациям.

Существует множество мнений и определений менталитета. Чаще всего он рассматривается как психологическая или социально-психологическая категория. Однако в последнее время содержание этого понятия существенно расширяется, включая философскую, культурологическую и социально-политическую проблематику. При этом часто подчеркивается, что содержание менталитета определяется прежде всего теми знаниями и верованиями, которые вкупе с доминирующими потребностями и архетипами коллективного бессознательного задают определенную иерархию ценностей [3, 401 – 402]. Например, российский академик Б.С. Гершунский дает следующее определение: “Менталитет — это квинтэссенция культуры социума в ее наиболее широком понимании, культуры как целостной среды, включающей в себя компоненты духовной жизни народа — его религию, историю, науку, образование, искусство, литературу, нравственные и моральные нормы поведения людей, общества и государства” [4, 20].

Таким образом, иерархия ценностей или ценностные ориентации являются неотъемлемой частью общественного, коллективного или индивидуального ментали-

тета, причем периферийной, самой восприимчивой и подвижной его частью. А это прибавляет нам уверенности в том, что менталитет не только нужно, но и можно изменять. В том числе и посредством воспитания, т.е. через формирование необходимых ценностных ориентаций.

Следует иметь в виду, что советская философия долгое время игнорировала их проблематику, как и проблематику менталитета. И менталитет, и ценностные ориентации определяются не только сознательными, но и бессознательными психическими процессами. Однако на роль бессознательного в поведении человека официальная философия сознательно не обращала внимания. Вместо него рассматривалось общественное, классовое, национальное и индивидуальное сознание, на идеологическую обработку которого затрачивались огромные интеллектуальные и материальные средства. Такой подход, безусловно, сужал или ограничивал поле социально-гуманитарных исследований.

В современной аксиологии, т.е. учении о ценностях (смыслообразующих основах человеческого бытия), задающих направленность и мотивированность человеческой жизни, утверждается о невозможности полного объяснения происходящих перемен в обществе без обращения к этой категории. Как отмечают наши философы, ценности всегда определяли приоритеты общества, придавали действиям людей целенаправленный характер. При этом формы ценностей менялись: они выступали в виде тотема, табу, символа, обычая, божества, абсолюта, святыни, заповеди, правила, нормы, принципа, идеала и т.д. Кроме того, ценности подразделяются на актуальные, сохраняющие существующий порядок вещей, и потенциальные, обеспечивающие качественное обновление общества [5, 31–43]. К актуальным ценностям могут относиться традиционные, постоянно поддерживаемые обществом, и новые или инновационные, которые активно присваиваются. Соответственно, потенциальными могут быть как традиционные, но когда-то утерянные и до сих пор не возрожденные, так и те инновационные, которые для общества желательны, но в данное время пока еще недоступны. Основной формой, вбирающей в себя потенциальные ценности, является идеал. Он формируется на основе критического отношения к реальной жизни и выражает наивысшую цель устремления людей к совершенству.

Классификация ценностей — дело не только архисложное, но и неблагодарное. Поэтому применительно к современному обществу и в целях нашего исследования можно выделить три группы ценностей: общечеловеческие, национальные и малых социальных групп. К общечеловеческим можно отнести следующие: Человек, Семья, Равенство, Свобода, Демократия, Справедливость, Истина, Красота, Труд, Мир и т.д. Национальные ценности — это народ и земля, на которой он живет, язык, литература, государство, гимн, флаг и т.п. Ценности малых социальных групп могут быть представлены деловыми, профессиональными, партийными и др.

Безусловно, такое деление условно. Ибо многие из ценностей (например, литература) по форме и содержанию могут быть национальными, а по значению — общечеловеческими. Кстати, русский мыслитель Н.Я. Данилевский в связи с этим выразился более категорично: "...общечеловеческого не только нет в действительности, но и желать быть им — значит желать довольствоваться общим местом, бесцветностью, отсутствием оригинальности.... Тот, кто выражает только общечеловеческое, за исключением всего национально-особенного — просто пошляк" [6, 101].

Более того, в современной западной философии, особенно постмодернистской, утверждается, что вообще нет и не может быть никакой иерархии ценностей и целеполагания в ходе формирования ценностных ориентаций. Выдвинутая еще Дильтеем идея аксиологического плюрализма, введившая в научный оборот представление о множественности равноправных ценностных систем, поддержанная затем Шопенгауэром, Тойнби, Сорокиным и другими философами, доведена постмодернистами до ценностного хаоса. В основе такой "аксиологии" лежит

постмодернистское иррациональное восприятие мира как хаотичного движения текстов, обозначающих реальность, когда границы между формами культурной деятельности размываются, а выбор для субъекта какой-то системы ценностей в условиях плюрализма самоценных практик становится бессмысленным и невозможным.

Так называемая критическая педагогика, основанная на постмодернистской философии и обращенная к глобальным социокультурным процессам, отказывается от культа разума и идеала свободы, определяемой в рамках “абстрактного гуманизма”, а также от ориентации на прагматизм и успех. Конструируемая, а точнее деконструируемая, постмодернистами школа ориентирована не на универсализацию, а на поддержку разнообразия при условии терпимости к плюрализму различных культурных традиций и связанных с ними духовно-нравственных ценностей. Шокирующим следствием такого критико-педагогического подхода к ценностям, целям, теориям и системам в образовании являются доведенные до крайности рассуждения американского философа Ивана Иллича, в которых полностью отрицается сама школа как учебно-воспитательное заведение [7 – 10].

По мнению специалистов, постмодернистская философия к настоящему времени еще не признана в качестве серьезной педагогической методологии [7], а так называемая критическая педагогика находится в стадии роста и является весьма дискуссионной [10]. Вместе с тем постмодернистские подходы заслуживают пристального внимания в связи с нарастающей эволюцией индустриальных обществ в постиндустриальные или информационные. Что неизбежно сопровождается процессами интеграции и глобализации, несущими в себе необходимость сосуществования и взаимодействия людей в мире множества культур с присущими им особыми ценностями.

Вернемся, однако, к нашему традиционно-индустриальному постсоветскому белорусскому обществу. Как наилучшим образом фундировать или трансформировать его приоритетные ценности в собственно педагогические категории идеалов, целей и задач? При этом важно иметь в виду: “...ценность чего бы то ни было — объекта, явления, отношения — определяется его значимостью, для субъекта и только таким (субъективным) образом и существует” [11, 138]. А также то, что ценности задают направленность и мотивированность человеческой жизни, определяют нравственные устои и характер поведения людей. Индивидуальная система ценностных ориентаций человека — важнейшая подсистема его личности.

Разделяя ценности и цели, философы образования пишут: “Ценность как переживаемое отношение и цель как предвосхищенный результат деятельности могут замыкаться на одних и тех же объектах, но располагаться в различных плоскостях рассмотрения” [11, 139]. При этом цели, которые ставит перед собой человек, по отношению к ценностям личности занимают подчиненное положение. Точно так же цели общественного воспитания должны быть подчинены социальным ценностям, ибо любое общество заинтересовано в том, чтобы люди придерживались тех, а не иных принципов поведения. И если ценности захватывают личность в целом, включая и бессознательную ее часть, то целям больше присущ сознательный характер.

Идеал же, в отличие от целей, представляет собой некую конструкцию сильно желаемых целей, вероятность осуществления которых невелика. Идеалом можно считать конечную или совершенную цель деятельности, к которой стремятся, отдавая себе отчет в том, что полностью она никогда достигнута не будет. Тем не менее идеал служит путеводной звездой или сверхстратегическим ориентиром поведения и деятельности, в том числе и педагогической. Что же касается педагогических задач, то это не что иное, как те же цели, но рассматриваемые конкретно в плане их реализации. Для полной реализации цели в зависимости от условий часто приходится поэтапно или параллельно решать несколько конкретных задач. Таким образом, в структуре педагогического це-

леполагания идеалы могут быть конкретизированы сначала в целях, а затем в задачах воспитания. И, наоборот, задачи воспитания через цели могут быть генерализованы в идеалы.

Цели воспитания и соответствующие им ценности весьма подвижны, изменчивы, имеют конкретно-исторический характер. При этом в обществах с различными социальными слоями, классами, конфессиями, партиями даже в один и тот же исторический период могут сосуществовать различные цели воспитания.

Так, в Древней Греции целью спартанского воспитания было формирование физически крепкого, храброго и дисциплинированного воина, законопослушного гражданина, преданного государству. А девушек воспитывали как физически крепкую будущую мать, умелую и экономную хозяйку. Система афинского воспитания имела целью сочетать умственное, нравственное и физическое воспитание. В то же время эти цели не распространялись на рабов, которых готовили к обслуживанию господ в смирении и покорности. Для средневековья характерно различие целей воспитания рыцарей, ремесленников и крестьян. Представитель эпохи Возрождения, основоположник научной педагогики Я.А. Коменский считал, что воспитание должно быть направлено на достижение трех целей: познание себя и окружающего мира (умственное воспитание), управление собой (нравственное воспитание), стремление к Богу (религиозное воспитание). В Новое время французские философы-просветители К. Гельвеций, Ж.Ж. Руссо и другие целью воспитания связывали со стремлением к благу общества, с общечеловеческими ценностями.

Многие мыслители и педагоги-гуманисты цель воспитания видели во всестороннем и гармоничном развитии личности. Так, швейцарский педагог-демократ И. Песталоцци утверждал, что целью воспитания должно быть развитие способностей и дарований человека, заложенных в него природой, постоянное их совершенствование для обеспечения “гармоничного развития сил и способностей человека”. Немецкий педагог И. Герbart целью воспитания считал всестороннее развитие интересов, направленных на гармоничное развитие человека, умеющего приспособляться к существующим отношениям. Большой гуманистической силы идея всестороннего и гармоничного развития личности, возникшая еще в античности и по-разному проявлявшаяся во многих системах воспитания, в полной мере была использована философией марксизма, чтобы в различных вариациях стать основой целеполагания всех коммунистических образовательно-воспитательных программ.

Обращаясь к опыту других стран и народов, следует обратить особое внимание на различие структур целеполагания в демократических и тоталитарных обществах. В демократических обществах, как правило, наблюдается разнообразие целей воспитания, вплоть до невозможности выделения главных или основных. Поэтому общие цели воспитания в таких обществах декларируются весьма абстрактно: “воспитание способных и полезных членов общества, доставляющих ему честь своими делами”, “приспособление к нормам, непреходящим стандартам и вечным истинам”, “развитие и рост личности”, “психологическая зрелость личности”, “приспособление к жизни” и так далее. Что касается США, как наиболее активного генератора и защитника либерально-демократических ценностей, то согласно возникшей там философско-педагогической концепции прагматизма цели воспитания на федеральном уровне сводят к тому, чтобы молодой человек был конкурентоспособным и эффективным производителем, ответственным гражданином, разумным потребителем и хорошим семьянином.

В тоталитарных обществах вследствие их моноидеологической сущности, как правило, официально устанавливается одна, единственная для всех граждан цель воспитания. Например, в гитлеровской Германии “...был сконструирован нацистский идеал человека: мужчины — солдата, и женщины, основная функция которой — рожать новых мужчин и таким образом укреплять расу. ...При этом расовое превосходство обосновывалось через категорию ”избран-

ность", по мнению Гитлера, безусловно характеризующей арийцев, но неправомерно узурпированную евреями. Еврей как противоположность арийца представлял угрозу самому существованию арийской расы, поскольку стремился достичь полного господства над миром при помощи неявной — в частности, финансовой власти" [12, 95].

Другим примером может служить СССР с его однопартийной системой и безраздельным господством коммунистической идеологии, которая в качестве цели воспитания провозгласила всестороннее и гармоничное развитие личности, подчиненное идеалам коммунизма. Такое подчинение, а по сути эксплуатация идеи всестороннего и гармоничного развития личности, осуществлялось через так называемую единую, трудовую, политехническую школу и моральный кодекс строителя коммунизма.

После распада СССР большинство белорусских ученых-педагогов отказались от всестороннего и гармоничного развития личности как цели воспитания. Отказ мотивировался неконкретностью, нетехнологичностью, утопичностью и даже исключительной принадлежностью этой цели только коммунистическому обществу. В то же время многие известные ученые в области педагогики (Ю.П. Азаров, Б.Т. Лихачев, И.П. Пидкасистый, И.П. Подласый, В.С. Селиванов, И.Ф. Харламов, Е.Н. Шиянов и др.) убедительно отстаивали и продолжают отстаивать безальтернативность всестороннего и гармоничного развития, подчеркивая его высокий гуманистический потенциал в противовес голому практицизму, ущемляющему полноценное формирование человека.

Поэтому, следуя древнекитайскому правилу “золотой середины”, рискнем сформулировать истину следующим образом. Во-первых, всестороннее и гармоничное развитие личности следует считать не целью, а идеалом воспитания, который в конкретных условиях различных направлений и уровней образования, контингента воспитуемых и типа образовательно-воспитательных учреждений, региональных и религиозно-этнических условий воплощается в конкретных целях.

Во-вторых, понятие всестороннего и гармоничного развития личности необходимо переосмыслить, отбросив его коммунистическую зашоренность. При этом всестороннему развитию необходимо вернуть его исконное значение целостного развития всех способностей, заложенных в человеке природой в виде задатков. А под гармоничностью развития сегодня важно понимать не столько гармоничное соотношение умственных, физических, нравственных и других качеств личности, сколько гармоничное сочетание личных потребностей и общественных требований, индивидуальных и социальных ценностей. Ибо в советские времена категорично-императивного приоритета партийно-государственных интересов и ценностей о гармоничном соотношении личного и общественного не могло быть и речи. Новое понимание гармоничности ограждает всестороннее развитие личности от насилия и придает ему действительно гуманистический характер, повышая роль самоактуализации, самосовершенствования или самовоспитания личности в соответствии с ожиданиями общества.

Именно в таком понимании идея всестороннего и гармоничного развития личности может быть принята в качестве идеала воспитания молодежи в нашей республике. Тем самым в определенной мере преодолевается разрыв между необходимостью сохранения традиций и поиска инноваций в условиях нашего трансформационного общества. Как отмечал один из основоположников философской герменевтики Г.Г. Гадамер, действительные отношения к традиции — это не отрицание и не апологетика, а “дистанцирование”. То же самое можно сказать и в отношении инноваций, которые не должны безоглядно приниматься или отвергаться. Например, предлагаемые у нас в качестве социально-педагогических ориентиров рыночные ценности (конкурентоспособность, успех, предприимчивость и т.д.), конечно же, могут быть трансформированы в педагогические цели, но весьма умеренно и осторожно. Предупреждением на этот счет может служить замечание доктора культурологии, старшего научного сотрудника института сравнитель-

ной политологии РАН А.П. Давыдова: “Рыночные критерии нравственности в России не завоевали ключевых позиций в массовом сознании даже в начале XXI века. Они и сегодня в основном освистываются и предаются анафеме... Чем выше честная прибыль, тем нравственнее — это дико и невероятно слышать русскому уху и сегодня, и ограничения “честная” не спасает, потому что высокая прибыль в русском сознании не может быть честной по определению” [13, 272]. Конечно, русский менталитет от белорусского отличается, особенно в наших западных областях. Но все же?!

Не менее важной проблемой педагогического целеполагания в процессе формирования нового менталитета является соотношение ориентаций на общечеловеческие и национальные ценности. “Сложность проблемы, — подчеркивает академик Б.С. Гершунский, — заключается в том, чтобы в поисках инвариантов формируемых личности и общественно значимых качеств личности и их общечеловеческих эквивалентов не подавлять специфику ментальных характеристик, обусловленных национально-этническими, культурно-историческими, религиозно-философскими различиями соответствующих человеческих общностей. В противном случае в сферу образования может быть внесена органически противопоставленная ей односторонняя унитарность, своего рода “образовательный шовинизм”, неизбежно реанимирующий единообразие образовательных учреждений и ведущий, в конечном итоге, к авторитарным методам управления образованием. Столь же опасен и “образовательный национализм”, когда в угоду ложно понимаемому патриотизму неумеренно “выпячиваются” сугубо национальные ценности и приоритеты в надежде на их уникальную самодостаточность. Разумная гармония дифференциации и интеграции целей образования, как и во многих других случаях, — единственно надежный путь поисков новых философских доктрин образовательной деятельности” [4, 142].

В этом смысле для белорусского общества в области межнационально-культурных отношений характерна некоторая дисгармония. В условиях многовекового доминирования иногда польских, а в основном русских культурных ценностей белорусская национальная культура не имела возможности для свободного развития. Дисгармонические последствия таких культурно-исторических деформаций проявляются и сегодня. Это особенно видно на примере использования языка коренного этноса — белорусского — в государственных делах, и в частной жизни. Поэтому для дальнейшей гармонизации белорусско-русских межнационально-культурных ориентаций необходима и соответствующая корректировка целей воспитания.

В связи с этим особого внимания заслуживают выводы и предложения, содержащиеся в проекте концепции национальной школы Беларуси, разработанном под научным руководством философа М.А. Гусаковского. Авторы этого проекта в качестве принципиальных считают три условия национально-культурного воспитания:

“Па-першае, для мінімізацыі феномена “нацыянальнага эгаізму”, зняцця псіхалагічнага комплексу “свае-чужыя” важна сфармаваць у дзяцей прыняцце агульначалавечых нормаў маралі, разуменне таго, што няма дрэнных народаў, што ўзаемнае ўзбагачэнне і дыялог значна прадукцыйнейшыя, чым узаемная ізаляцыя, што прыналежнасць да пэўнай нацыі не з’яўляецца найважнейшым чыннікам, які вызначае месца чалавека ў грамадстве.

Па-другое, агульначалавечыя правы і каштоўнасці служаць рэгулятарамі, крытэрыямі ў справе ўзгаднення разнастайных праграм нацыянальнакультурнага будаўніцтва.

Па-трэцяе, у сувязі з тым, што сучасная форма нацыянальнай культуры Беларусі складаецца на нашых вачах, станаўляльнае значэнне набывае дзейнасць дзяцей і настаўнікаў, скіраваная не проста на аднаўленне, адраджэнне роднай культурнай традыцыі, а на будаўніцтва ўласнага нацыянальнага дому” [14, 111].

И очень хорошо, что все эти принципы нашли подтверждение в “Концепции воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь”, одобренной постановлением коллегии Министерства образования [15]. Особенно важно, что сохранен и третий принцип “будаўніцтва ўласнага нацыянальнага дому”, пусть хотя бы в виде одного из критериев сформированности национальной культуры в структуре личности: “участие в созидательной, преобразующей деятельности на благо национальной культуры”.

Важно также, что аксиологический подход в полной мере реализован при разработке “Программы воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь”, утвержденной Министерством образования 24.11. 2000 г. и заявленной как “первый национальный документ, задающий ориентиры практике воспитания в новом тысячелетии” [16]. Более того, коллективу авторов под руководством Л.Н.Тихонова, И.И.Циркуна и Н.И.Латыша удалось специально выделить основные культурные ценности по всем направлениям воспитания в качестве ориентиров для практических работников. Многие соавторы данной программы придерживались культурного консерватизма (в хорошем смысле этого слова) как одного из вариантов аксиологического подхода. Консервативного в том смысле, что не дело школы возглавлять преобразовательные движения, ее дело — отстаивать ясные, определенные, стабильные ценности. Именно поэтому традиционные ценности в программе преобладают над инновационными и почти полностью отсутствуют либерально-демократические, в том числе и рыночные. Например, умение и желание пользоваться правами, свобода выбора в условиях аксиологического плюрализма, стремление к успеху, предприимчивость, конкурентоспособность и так далее.

Необходимость более полного учета в воспитательной работе инновационных ценностей диктуется и изменением духовно-нравственного мира молодежи под воздействием реальных процессов развития социальной ситуации. Как показывают результаты социологических исследований среди различных категорий учащейся молодежи нашей республики, “...в последнее время снижены идейно-нравственные установки личности, уменьшился эмоционально-нравственный максимализм, связанный с неприятием антисоциальных проявлений в общественной жизни, притупились коллективистские начала и принципы общежития, обострились проблемы общечеловеческих духовно-нравственных ценностей. Возросла потребность личности в признании ее достоинства, прав и свобод, в том числе права на собственный выбор жизненного пути, самореализацию, самосовершенствование; терпимость к инакомыслящим и ведущим рискованный образ жизни стала нормой; знания, направленные на повышение профессионализма и деловых качеств индивида, стали восприниматься как выгодный капитал” [17, 37–38].

Таким образом, социальная трансформация и ожидания общества, а также реальные процессы социализации молодежи в Беларуси требуют адекватного реагирования путем уточнения идеалов, целей и задач воспитания. Думается, что одним из шагов на этом пути могло бы стать уточнение структуры целеполагания в упоминавшейся уже государственной концепции воспитания детей и учащейся молодежи [17].

Во-первых, в качестве концептуальных ориентиров процесса воспитания можно выстроить иерархию идеала, целей и задач воспитания. Идеалом, безусловно, можно определить всесторонне и гармонично развитую личность в новом ее понимании. Разумность ориентации на идеал всесторонне и гармонично развитой личности подтверждается и мировой инновационной практикой в области образования. Например, вальдорфская педагогика, ставшая заметным движением в Германии, Швейцарии, Швеции, Дании, Финляндии, Голландии, Австрии, Англии и США, утверждает следующее: “Школа не должна ставить перед собой иных задач, кроме наиболее полного раскрытия заложенных в человеке задатков”. Ведущими являются понятия “целостности”, “намерение дать образование всему человеку, его мышлению, чувству, воле или иными словами, его голове, сердцу и ру-

кам” [18, 155]. Та же идея в качестве одного из ориентиров воспитания заложена и в конвенции ООН о правах ребенка. В этом гуманистическом документе, подписанном нашим государством 26 января 1990 г., провозглашается: государства-участники соглашаются в том, что образование ребенка должно быть направлено на развитие личности, талантов, умственных и физических способностей “в их самом полном объеме” [19, ст. 29].

Во-вторых, цель воспитания, определяемая в концепции как “формирование социально, духовно и морально зрелой творческой личности, субъекта своей жизнедеятельности”, является неполной. Например, здесь отсутствует физическое развитие личности. А.С. Макаренко писал: “Попытки воплотить выражение цели воспитания в короткой формуле доказывают только полный отрыв от всякой практики, от всякого дела” [20, 169]. Цель действительно должна быть развернутой, понятной, конкретной и технологичной. Скорее всего это должна быть не одна, а несколько целей. Главное, чтобы они не противоречили, а взаимно дополняли одна другую и наиболее полно раскрывали идеал воспитания. И на эту роль целей вполне подходят ориентиры воспитания, сформулированные в концепции под видом задач нравственного развития личности, формирования патриотизма и гражданственности, трудовых и жизненных навыков, здорового образа жизни и так далее.

В-третьих, на роль задач воспитания напрашивается формирование базовых компонентов культуры личности. Это формирование нравственно-этической, национальной, гражданской, психологической, гендерной, эстетической, экологической и других видов культуры личности. При этом должно быть понятным, что перед различными общественными, государственными, групповыми и индивидуальными субъектами воспитания могут стоять специфические задачи.

Литература

1. Данилов А.Н. Переходное общество: Проблемы системной трансформации. Мн., 1998.
2. Отчет о научной работе кафедры философии БГЭУ за 2001 г. по теме “Трансформационное общество: факторы перехода в устойчивое состояние” / Зав. кафедрой В.К. Лукашевич. Мн., 2001.
3. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич. Мн., 2001.
4. Герцунский Б.С. Менталитет и образование. М., 1996.
5. Кирвель Н., Бородич А. От духовного вакуума — к консолидирующим идеалам // Беларус. думка. 2000. № 10.
6. Корольков А.А. Русская школа и стратегия духовного просвещения // Педагогика. 2003. № 5.
7. Буйко Т.Н. Западная философия образования XX века: варианты дисциплинарного самоопределения // Адукацыя і выхаванне. 2001. № 2.
8. Буйко Т.Н. Поликультуризм современного общества как проблема философии образования // Адукацыя і выхаванне. 2003. № 6.
9. Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. 2001. № 4.
10. Фрумин И.Д. Вызов критической педагогики // Вопр. философии. 1998. № 12.
11. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М., 2001.
12. Макарова Л.Л. Нацистская концепция человека и методы ее реализации // Человек. 2003. № 3.
13. Давыдов А.П. Социокультурные основания модернизации религиозного сознания // Мир психологии. 2003. № 2.
14. Канцэпцыя нацыянальнай школы Беларусі: Праект // Адукацыя і выхаванне. 1995. № 10.
15. Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Настаўн. газ. 2000. 22 лют.
16. Программа воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Праблемы выхавання. 2001. № 4.
17. Латенюк С.Д. Духовно-нравственный мир учащейся молодежи. Мн., 2001.
18. Загвоздкин В.К. О вальдорфской педагогике и ее критиках // Человек. 1998. № 1.
19. Конвенция ООН о правах ребенка // Настаўн. газ. 1999. 8 крас.
20. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. М., 1983. Т. 1.