

**Министерство транспорта и связи Украины
Одесская национальная академия связи им. А.С. Попова**

На правах рукописи

Сакун Анна Александровна

**УДК: 316.32+300.54+10(09)+
115+401+141.7+111.12+101.8**

**ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ФИЛОСОФСКО-
АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ**

специальность 09.00.10 – философия образования

**Диссертация
на соискание научной степени
кандидата философских наук**

**Научный руководитель
Пунченко О.П.
доктор философских наук,
профессор**

Одесса – 2010

СОДЕРЖАНИЕ

1. Введение.....	3
2. Раздел I. Социокультурное измерение образования в цивилизационной динамике.....	9
1.1 Образование как культурно-аксиологический мегатренд социальной коммуникации глобализирующего мира.....	9
1.2 Культурно-историческая динамика процесса образования. Модернизация его ценностно-целевых оснований.....	32
1.3 Формы коммуникации в структуре образования.....	49
1.4 Методологический инструментарий анализа образования как мегатренда духовного производства социума.....	67
3. Раздел II. Философско-рефлексивное осмысление эпистемологических ценностей образования.....	90
2.1 Коммуникативная рациональность в образовании как детерминирующий способ освоения его эпистемологических ценностей.....	91
2.2 Сущность и аксиологическая ценность гносеологической рефлексии. Формы рефлексивного осмысления процессов образования.....	106
2.3 Ценностно-эпистемологическое обоснование основных функций образования.....	124
2.4 Язык как ценностно-семиотический канал системы образования.....	144
4. Заключение.....	166
5. Список использованной литературы.....	169

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. Современный глобализирующий социум находится в стадии интенсивных изменений и поиска перспективной стратегии развития. Системы ценностей в его жизни создают культурную основу его существования и взаимодействуя с социально-экономическими, политическими, информационными и другими сферами бытия, определяют мегатренды его трансформаций.

Обращение к анализу образования как мегатренду глобализирующего мира закономерно, поскольку оно реально пребывает в эпицентре современных философских осмыслений, а главное – в эпицентре национальной доктрины развития образования на Украине. Сегодня образование набирает особую социальную силу, поскольку оно выступает ценностно-методологическим фактором, определяющим архитектонику и суть новой информационной цивилизации, но требующим своей дальнейшей модернизации. Правовой основой для этого процесса является Закон Украины «Основные принципы развития информационного общества в Украине на 2007-2015 годы», в котором одной из главных задач определено построение открытого информационного общества, направленного на реализацию интересов людей. Предпосылкой построения такого общества является совершенствование профессиональной подготовки будущего специалиста, что является альфой и омегой системы образования. Поэтому всесторонняя разработка проблем сущности образования, путей модернизации его ценностно-целевых установок, осмысление его эпистемологических и аксиологических ценностей носят непреходящий жизненно важный характер.

Сегодня социум убеждается в том факте, что быстрая сменяемость событий с наибольшей остротой очерчивает значимость образования в нашей жизни и отсутствие теоретического осмысления философской концептуальной целостности отмеченных проблем при наличии социально-практического интереса к ним и обуславливают актуальность темы исследования. Данная

ситуация формирует потребность в восполнении образовавшегося пробела, но объективное, обоснованное, аргументированное решение этих проблем лежит в плоскости философской рефлексии образования, несмотря на тот факт, что образование является объектом исследования и педагогики, и психологии, и других видов гуманитарного знания.

Исследование образования, как особого направления философской рефлексии, требует аргументации его как особого типа социальной реальности, содержанием которой является теоретическое структурирование экспонциально растущей информации. Трансформационные процессы, имеющие место в образовании на этапе формирования антропогенной цивилизации, требует концептуализации процессов модернизации его эпистемологических и аксиологических ценностно-целевых установок. Обращение к современным философским работам по данной проблематике показывает, что не всегда в образовании в единстве учитываются эпистемологические, методологические и аксиологические ценности, которые и создают общий каркас концептуальной целостности этого мегатренда информационной цивилизации.

Актуальность и важность обозначенного круга проблем, их недостаточная теоретическая разработанность и выступили в качестве основания для постановки задач данного диссертационного исследования.

Связь работы с научными программами, планами, темами.

Диссертационное исследование осуществлялось в рамках плано-исследовательской работы кафедры философии и украиноведения Одесской национальной академии связи им. А.С. Попова "Системно-структурная организация бытия общества и методология ее исследования" (подраздел "Системно-структурная сущность образования и методология его исследования"), утвержденной 30 августа 2004 г., протоколом № 1.

Цель и задачи исследования. Цель исследования – обоснование ценностно-эпистемологического содержания образования как особого направления философской рефлексии.

Для достижения указанной цели были поставлены следующие задачи:

- эксплицировать образование как мегатренд глобализирующего мира и на этой основе раскрыть сущность философско-культурологического мировоззрения;
- конкретизировать информационно-коммуникационную природу образования посредством анализа ее исходных базисных категорий – информации и взаимодействия;
- объяснить сущность процесса модернизации ценностно-целевых оснований образования информационной цивилизации;
- рассмотреть логические основания основных форм приобретения знаний и понимания сущности объекта познания в образовательном процессе;
- обосновать содержание методологического инструментария как совокупности исходных установок анализа образования;
- выделить и конкретизировать базисные характеристики коммуникативной рациональности как процесса аргументации эпистемологических ценностей образования;
- раскрыть основные формы рефлексивного осмысления процессов образования, его функции;
- исследовать язык как детерминирующий ценностно-семиотический канал системы образования.

Объект исследования – образование как особая форма философско-культурологической рефлексии духовного производства социума.

Предмет исследования – эпистемологические и аксиологические ценности образовательной реальности в цивилизационной динамике.

Методы исследования. В диссертации объяснена сущность методологического инструментария анализа науки и образования, как квинтэссенции научного познания.

Методологический инструментарий высветил всю гамму методов и форм научного познания, которые были использованы в ходе диссертационного исследования. Методологической почвой исследования стал диалектический

метод в единстве анализа и синтеза, исторического и логического. Это позволило обнаружить внутренние тенденции модернизации такой сложной системы как образование, отобразить ее как особую форму философской рефлексии. Каркас методологического инструментария в работе конкретизирован на системно-структурном анализе и, прежде всего, его разновидности - общей параметрической теории систем и синергетическом подходе. Использование первого позволило эксплицировать концепт, структуру и субстрат образования, как базисные основания системной репрезентации предмета исследования. Применение же синергетического метода позволило скорректировать предметное поле философии образования и представить последнее как сложную, нелинейную открытую систему.

Научная новизна полученных результатов.

впервые:

— образование рассмотрено и эксплицировано как мегатренд современного мира; особая социальная реальность, которая находится в стадии глобализации и ценностно-смысловая сфера социальной реальности, система особых информационных ценностей в цивилизационной динамике, которая формируется в новой парадигме своего развития (информационно-компьютерной).

— раскрыт язык как ценностно-семиотический канал образования, который предстал предпосылка и основа коммуникации, как проявление специфического "языкового мировидения", через которое субъект обучения присоединяется к системе ценностей, социальной памяти общества; а также как главное средство седиментации опыта человека и социума;

— в новом ракурсе объяснена модернизация ценностно-целевых установок образования, которая на базе расширения информатизации понимается как системно-деятельный процесс, направленный на овладение информационно-интеллектуальными ресурсами, выработанными современной наукой и практикой для формирования информационного общества;

уточнено:

— то, что анализ коммуникативной рациональности позволяет раскрыть формы гносеологической рефлексии в образовании и обосновать сущность субъектно-субъектных отношений в образовательном процессе;

— общее понятие "методологического инструментария образования" и его конкретизация через системно-структурный анализ и синергетический подход;

получило дальнейшее развитие:

— расширение содержания образования как особого вида философской рефлексии, основанной на рационально-коммуникационной природе, и объяснена сущность коммуникативной рациональности, основу которой составляют две фундаментальные сущности - информация и взаимосвязь;

— объяснение сущности и выделение двух основных групп функций образования, к которым отнесены культурно-мировоззренческая функция и функция социальной силы, а также функции непосредственно образовательного акта.

Практическое значение полученных результатов.

Концептуальные положения, обоснованные в диссертации, относительно эпистемологических ценностей образования - коммуникативной рациональности, форм рефлексивного осмысления процесса образования и его функций, языка как ценностно-семиотического канала - имеют практическую ценность, поскольку они непосредственно вплетены в "тело" образования и выступают основой формирования философско-культурологического мировоззрения.

Объяснена сущность модернизации и ее основных направлений, которые касаются ценностно-целевых оснований образования. Методологически-практическое обоснование нашли логические основы дискуссии, полемики, спора и диалога как коммуникативных актов познания истины в образовательном процессе и объяснение сущности модернизации и основных ее положений. Обосновано понятие "Методологический инструментарий науки и

образования" и доказано, что вся система научного знания, которая исследует сущность образования, должна учитывать его содержание.

Полученные результаты могут быть широко использованные при чтении курса "Философия", "Философия образования", "История философской мысли в Украине", "Социальная философия", "История культуры Украины", "Педагогика", "Психология", спецкурсов по проблемам образования, а также в содержании других дисциплин, которые непосредственно связаны с подготовкой специалистов новой плеяды.

Апробация результатов исследования. Основные положения диссертационного исследования и его выводы были предметом обсуждения на международных научных, научно-методических и научно-практических конференциях: "Украина в системе современных цивилизаций: трансформация государства и гражданского общества" (Одесса, июнь 2006 г.); "Украина в системе современных цивилизаций: трансформации государства и гражданского общества" (Одесса, июнь 2008 г.); "Наука в информационном пространстве" (Днепропетровск, октябрь 2008 г.); "Мировоззренческие и философско-методологические принципы инновационного развития современного общества: Беларусь, регион, мир" (Минск, ноябрь 2008 г.).

Публикации. Результаты диссертационного исследования нашли свое отражение в 11 публикациях: среди них 6 статей опубликованы в специализированных изданиях, в соответствии с перечнем, утвержденным ВАК Украины, две из которых выполнены в соавторстве с д.ф.н., проф. О. П. Пунченко; 5 – в сборниках материалов конференций.

РАЗДЕЛ I

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ЦИВИЛИЗАЦИОННОЙ ДИНАМИКЕ

1.1. Образование как культурно-аксиологический мегатренд социальной коммуникации глобализирующего мира

Системы ценностей в жизни общества создают культурную основу его существования и, взаимодействуя с социально-экономическими, политическими, правовыми, моральными, информационными и другими сферами, определяют мегатренды его трансформаций и дальнейшего развития. Современный этап общественного развития – время стремительных перемен, сложных и противоречивых процессов. К началу XXI века человечество вступило в эпоху глобализации, которая приобрела сегодня характер детерминирующего мегатренда мирового развития, все более определяющего и современный облик мира и последующее цивилизационное развитие в прогнозируемой перспективе. В переломные эпохи, подобные современной, когда рушатся многие из прежних идеалов, когда человечество явственно ощущает свою физическую и духовную незащищенность, когда подлинная культура переживает глубокий кризис, понять в каком направлении происходит развитие человека и социума, особенно важно.

Современный мир меняется на наших глазах с такой стремительностью и глубиной, что порой нелегко осмыслить происходящие перемены, а тем более предвосхитить их перспективы. Отличительная особенность современной социальной динамики состоит в том, что ее сущность не может быть выявлена условиями и закономерностями функционирования отдельных стран, локальных культур, внутренними особенностями формирования и реализации национально-государственных интересов, спецификой ментальных структур сознания и поведения, поскольку все это стало испытывать серьезное внешнее воздействие, приобретать черты всеобщности и взаимозависимости.

Всеобщность и взаимозависимость обусловлены сегодня таким феноменом как глобализация, который является отличительным признаком современной эпохи.

Теоретические конструкты глобализации общества сегодня имеют под собой реальную почву. Сама логика формирования техногенной цивилизации привела к тому, что в конце XX века произошло коренное преобразование мирового социально-экономического и социально-культурного пространства в единую тесно взаимосвязанную интегральную систему, в которой беспрепятственно перемещаются капиталы, товары, услуги, информационные потоки, кардинально меняется характер взаимодействия людей, этносов, культур, институтов. Глобализация стала не просто мегатрендом, под которым Д. Нейсбит понимал "основные направления движения, которые определяют облик и суть нашего общества" [109, с. 9], а ключевым смыслообразующим мегатрендом общественного развития, в фокусе которого изоморфно отражается бытие социума, таковым каким оно есть. Как мегатренд современной цивилизационной динамики глобализация представляет собой объективную социальную реальность, наполненную противоречивыми тенденциями, многолико выраженную и зафиксированную философской рефлексией.

Когда мы говорим о глобализации, как объективном мегатренде современного общественного развития, то можно констатировать тот факт, что ни в философии, ни политологии (сменившей научный коммунизм), это понятие не исследовалось.

Ссылка Н. И. Сазонова на работу Х. Д. Маккиндера "Географическая ось истории" (1904), который "одним из первых в истории, хотя и географическими терминами, фиксирует переломный характер грядущего времени" [150, с. 53], намекая на европейскую экспансию во все уголки мира, интересна в плане зарождения глобализации как социального феномена. Однако, к 90-м годам XX века этот феномен не был эксплицирован ни одной наукой. Понятие глобализации не было представлено в качестве универсального ни в энциклопедиях, ни в словарях, ни в специализированных источниках англо-

французско-, немецко-, русско-украинских научных исследований. Оно не было эксплицировано даже в специальной литературе 90-х годов XX века: ни в знаменитых общих словарях английского языка Вебстера и Логмана; ни в словаре научной мысли Фонтана (*The Fontana Dictionary of Modern Thought*. Ed. By Bullock A., Trombley S. Fontana Press, 1991); ни в Касселовском научном словаре (*The Cassel Dictionary of Science*. Ed. By Harisson P. Waites G Cassel, 1997); ни в удачно очерчивающем базовый уровень западной образованности и культурной компетентности "Словаре культурной грамотности" (Hirsch E., Kett J. Thefil J. *The Dictionary of cultural, literacy*. 2-ds. Bostok, New-York, Houghton Mifflin Company, 1993).

Сегодня ситуация с феноменом глобализации резко изменилась. Поток информации относительно его сущности стал расти экспоненциально и сегодня требуется немало усилий, чтобы четко высветить его сущность.

Первое, что является позитивным в научной литературе разделены понятия "глобализм", "глобализация" и "глобалистика". Однако в их содержание вкладывается различное понимание. Так В. М. Лукашевич пишет, что "Глобализм – общепланетарная реальность, единое экономическое и социокультурное пространство, формирующееся на основе взаимосвязей и взаимозависимости стран и народов, роста объемов и ускорения темпов обмена товарами и услугами, международного перемещения капиталов и рабочей силы, взаимопроникновения духовных цивилизационных ценностей" [95, с. 14].

Однако совершенно иной подход к понятию глобализма обнаруживается у В. И. Чушова и Г. И. Касперович, которые утверждают, что "глобализм (или моньдизм) представляет собой навязываемую миру социальную модель политического и экономического доминирования западной цивилизации под эгидой США. Политика и идеология глобализма утверждает однополюсный мир и ведет к расколу человечества на "золотой миллиард" – авангард глобализации и страны – нации аутсайдеры как слабо интегрированные страны и страны третьего мира" [183, с. 88]. Прав А. В. Халапсис, утверждая, что "человечеству необходимо научиться жить в глобализированном мире, но

сделать это тем проблематичней, что споры вокруг глобализации неизбежно скатываются в политическую область" [175, с. 231].

Несомненно, разнопонимание глобализма ведет и к разнопониманию глобализации. Глобализация предстает в различных ипостасях. В работах И. Валлерстайна, Н. Лумана, Э. Гидденса она предстает не только как фундамент, но и первые этажи продолжающегося строиться здания, которое можно назвать современной философией глобализации. Свое понимание глобализации находим у М. Четкова, М. Ильина, В. Лукашевича, у авторов работы "Сравнительная политика" [150]. Но не все дефиниции политики и экономики рассматриваются в качестве мегатрендов глобализирующегося мира. Сюда необходимо отнести социальную сферу, экологию, информационную и военную безопасность, образование, культуру в ее единстве материальных и духовных ценностей.

Формирование мегатрендов современного глобализированного мира осуществляется при переходе на «третью волну» цивилизации, в информационное общество. На этом этапе на смену «машинным технологиям и жизненным стандартам «второй волны» приходят новые ценности и «интеллектуальные технологии третьей волны», определяющие новые подходы к решению не только технических, но также экономических и социальных задач. «Новая цивилизация столь глубоко революционна, что бросает вызов всем старым исходным установкам. Прежние способы мышления, формулы, догмы и идеологии, несмотря на то, что в прошлом они были весьма полезны, уже не соответствуют фактам. Мир, который возникает с огромной скоростью из столкновения новых ценностей и технологий, новых геополитических отношений, новых стилей жизни и способов коммуникации, требует совершенно новых идей и аналогий, классификаций и понятий. Мы не можем втиснуть эмбриональный завтрашний мир в принятые вчера категории. Ортодоксальные установки или настроения тоже не подходят новому миру" [158, с. 22].

Анализ нового информационного общества и процессов глобализации современного мира невозможен вне коммуникационного подхода, связывающего воедино не только все стороны бытия отдельного социума, но и всего мирового сообщества. «Коммуникационный подход, – отмечает А. А. Лазаревич, – сопряжен преимущественно с тем, что в данном случае при анализе ключевых проблем общественно-экономического и духовно-культурного развития внимание акцентируется на двух фундаментальных сущностях – взаимодействии и информации. Собственно говоря, эти два феномена и определяют облик современной цивилизации, идет ли речь о глубинных связях на уровне социально-природных отношений, научно-техническом и культурном развитии, общественно-политических процессах или о тенденциях в международной политике» [89, с. 3].

Многоаспектность духовной жизни социума подтверждает идею, что все виды взаимосвязей "природа – общество – человек – деятельность – наука – образование – культура – нравственность" обусловлены определенными коммуникациями, которые рассматриваются как связь, контакты, общение, информация. Коммуникация порождает возможности производства, накопления и трансляцию выработанных человечеством норм, правил, знаний, культурных традиций и опыта в сознание социума.

Из перечисленных выше видов взаимосвязей особый статус социальной коммуникации проявляется в науке и образовании. Здесь она предстает как целенаправленный процесс производства и передачи информации, раскрывается логика движения мысли субъектов коммуникации, выражается специфика познавательного отношения человека к миру через аксиологическую рефлексию как способ осмысления эпистемологических ценностей научного знания.

Наука и образование в структуре социальной коммуникации на протяжении истории их развития рассматривались с различных точек зрения: и как открытые, незаангажированные, прогрессивно развивающиеся системы; и как процесс производства новой информации об окружающей нас

действительности, нового знания; и как результат внедрения ее достижений в практику социума. Сегодня науку и образование следует рассматривать прежде всего как ценность, как компонент культуры человечества. Этот подход к ним – ценностный, – наиболее сложен. В объяснении его содержания главенствующая роль принадлежит социальной коммуникации. Под каким углом зрения будут обоснованы ценностные установки и ориентации науки и образования, от этого зависит отношение социума к этому виду духовного производства. Но это задача уже социальной коммуникации, как целенаправленного процесса анализа этих достижений, которая связана с доказательством, что на основе эпистемологических ценностей прежде всего происходит утверждение лично ориентированного знания, при котором оно выступает как достижение конкретной личности, как компонент его культуры. Социальная коммуникация и культура личности находятся в тесной связи друг с другом. Без передачи последующим поколениям образцов культуры, способов взаимодействия человека с окружающим миром, вряд ли можно представить человеческое бытие.

Социальная коммуникация выступает как интегрирующий элемент всех отраслей материального, а особенно, духовного производства. Она не только средство трансляции выработанных человечеством культурных ценностей, но сама способствует формированию новой культуры, направляет этот процесс как объект познания, представляет собой социально обусловленный процесс производства, передачи и восприятия информации в условиях межличностного, группового и массового общения на основе использования различных каналов и средств связи. Если в самом общем виде коммуникация понимается как средство связи любых объектов материального мира, то социальная коммуникация, как процесс целенаправленный и осознанный, предстает в двух ипостасях: во-первых, "под коммуникацией понимается передача информации от человека к человеку в самых различных формах – через различные информационные каналы и технологии подачи информации" [141, с. 8]. Такое понимание социальной коммуникации свойственно было уже обыденному

уровню познания. А возникновение в структуре общественного сознания теоретического уровня знания привело к становлению в истории человечества информационных цивилизаций, поскольку их анализ показывает, что любая цивилизация – это информационный процесс, который отражает социальные коммуникативные связи в экономике, технологиях, языке, письменности, развивающемся научном знании и т.д.

Во-вторых, "под коммуникацией понимается такая передача и обмен информацией, которая имеет целью не сам процесс такой передачи, а какое-либо (обучающее, управляющее или иное) воздействие на людей с помощью этой информации" [141, с. 8]. В ходе этого воздействия коммуникации складываются в единую, целостную систему всевозможных межличностных, массовых формальных и неформальных отношений. Они предстают как феномен, чутко схватывающий и фиксирующий изменения ценностных ориентаций, связанных со сменой парадигм в развитии не только науки, но и в образовании. Следовательно, система социальной коммуникации является исторической по своей внутренней природе, она отражает социально опосредованный характер научно-познавательной деятельности.

Вышеотмеченные два типа социальной коммуникации выступают как смысловые. Здесь источник смыслов заложен в информации, выступающей ядром коммуникативного акта, этой специфической исторически сложившейся и социально обусловленной системы субъектно-субъектных отношений. Феномен информации, имеющий сегодня особое функциональное значение и самодостаточность, выступает по существу, фундаментом процесса взаимодействия, понимаемого как коммуникация.

Коммуникация – это и специфическая форма общения. Если «под коммуникацией понимается взаимодействие (связь) двух систем, в ходе которого от одной системы к другой передается сигнал, несущий информацию..., то общение – это частный вид коммуникации... присущей и техническим системам и взаимодействию человека с машиной, приборами, с другими людьми и животными. Последний вид (и только последний) и

относится ... к общению как специфический для высокоорганизованных живых существ» [67, с. 205]. Но такое глобальное понимание коммуникации в полной мере не отражает специфику ряда всех социальных процессов, в том числе, специфику человеческого общения. Оно приемлемо для психологического толкования общения, где оно предстает еще и как «связь между людьми, приводящая к возникновению обоюдного психологического контакта, проявляющегося в передаче партнеру по общению информации (вербальной и невербальной) и имеющего целью установления взаимопонимания и взаимопереживания» [67, с. 205]. Отдельные фрагменты такого толкования общения можно применить к образовательному акту, включающего в себя психологический аспект.

Но, на наш взгляд, более удачно к определению общения подошла Л. Д. Столяренко, которая указывает, что «общение – специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми как членами общества; в общении реализуются социальные отношения людей» [153, с. 393]. Если учитывать, что образовательный процесс есть специфическая форма социальных отношений, связанная с передачей информации и ее усвоением, то данная дефиниция общения, несмотря на широту ее понимания, может быть использована в объяснении образования как социального действия. В нем, как особой форме общения, есть три взаимосвязанных аспекта: коммуникативный (процесс обмена информацией); интерактивный (организация взаимодействия между людьми); перцептивный (процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания).

Учет психологических аспектов общения расширяет содержание социальной коммуникации. В целом же можно аксиоматически утверждать, что развитие мегатрендов глобализирующего мира невозможно вне социальной коммуникации.

Одним из мегатрендов глобализирующего мирового социума выступает образование. И какую бы волну в истории цивилизационного развития мы не исследовали, начиная с истоков становления теоретического знания, можно

констатировать как аксиому то положение, что все последующие волны цивилизации включали в свое содержание образование, как интеллектуальный горизонт соответствующей эпохи, непреходящий ценностный культурно-аксиологический феномен. Глобализм образования, с позиций осмысления духовно-практического освоения мира показывает, что, несмотря на различие в содержании и методологии его развития, оно с той или иной степенью достоверности и обоснованности стоящих перед ним задач, входит в структуру теоретического мышления любого времени. Анализ устоявшихся парадигм образования в философии и педагогике подтверждает этот факт. Если же предпринять анализ образования по «волнам цивилизации» (согласно идее Э. Тоффлера), то возникает необходимость сформировать смыслообразующие критерии каждой «волны».

Исследования «третьей волны» цивилизации показывает, что образование выступает в качестве одной из детерминирующих сфер общественного развития. В работах Р. Ф. Абдеева, Д. Белла, А. Д. Елякова, М. Кастельса, А. А. Лазаревича, Н. Н. Моисеева, Дж. Нейсбита, В. С. Степина, Э. Тоффлера, Ф. Фукуямы, С. Хантингтона, Д. И. Широканова и многих других, образование предстает как аксиологическая составляющая духовного производства информационного общества. Так, Д. Белл утверждает, что особенностью информационного общества выступает тот факт, что большая часть рабочей силы «сосредоточена в сфере услуг, к которой относятся торговля, финансы, транспорт, здравоохранение, индустрия развлечений, а также сферы науки, образование и управление» [12, с. 18]. Эта же идея нашла подтверждение и в информационной политике Украины. На втором Международном Конгрессе «Информационное общество – стратегия развития в XXI веке» (Киев, 2003), позицию Украины озвучил В. Литвин, заявив, что «Украина сделала свой выбор, взяв курс на интеграцию в мировое информационное сообщество. Этот выбор мы подтверждаем... соответствующей информационной политикой, продвижением информационно-коммуникационных технологий в государственное управление, образование, культуру, охрану здоровья, деловую

сферу, усовершенствованием законодательства и другими способами» [92, с. 21].

Отношение к образованию как к мегатренду глобализации человечества позволяет выделить его в качестве эпистемологической и аксиологической составляющей цивилизационного процесса. Это требует осмысления его сущности, смысловой нагрузки, ценностно-целевых оснований, инновационных процессов в его содержании, что делает образование предметом философской рефлексии. И прежде, чем эксплицировать категорию социальной философии – образование, необходимо ответить на вопрос о том, сформировалась ли сегодня «философия образования» как самостоятельная отрасль теоретического исследования.

Несомненно, ответы на эти вопросы неоднозначны. Это связано с плюрализмом тех подходов, которые обозначились в общей теории образования. В современной западной философии она предстает как наука об образовании, в которой не проводятся различия между философией, педагогикой, психологией и лингвистикой.

Но каждая из этих дисциплин имеет свой объект исследования в образовании, который должен учитываться в его содержании. Поэтому сохраняется и остается необходимым также самостоятельный философский анализ теории и практики образования. Философия образования, не совпадающая с теорией, методологией и практикой педагогики, имеет специфический круг вопросов и проблем, а если обретает статус дисциплины, то имеет и свой предмет исследования (последнее формирует его) такого объекта как образование. Это и выступило предпосылкой вычленения в структуре социальной философии в середине XX века нового направления – философии образования. Но это не означает, что до отмеченного срока образование не являлось предметом философского анализа. Реализация концептуальных подходов, выработанных в этой сфере человеческой деятельности в различные исторические эпохи, лишь подтверждает выше обозначенную мысль. Сегодня же появилась необходимость осуществить

исследование критико-аналитических подходов, сложившихся в этой сфере деятельности социума. Благодаря этому анализу раскрывается не только богатая органическая взаимосвязь философии с комплексом тех дисциплин, которые исследует образование как социокультурный феномен, но и вскрываются противоречия, носящие скорее субъективный характер и связанные с неприятием становления философии образования. Вместо расширения базы исследования образования обосновываются идеи единой науки в исследовании этого феномена – педагогики. И прав в этом отношении Г. Л. Ильин, который отмечает, что «как обычно, введение новой дисциплины связано с противодействием со стороны ранее сложившихся направлений. Именно таким образом следует оценивать выступления отдельных педагогов против философии образования (В. В. Краевский, 1994; В. В. Кумарин, 1997). Они видят в философском исследовании образовательных процессов покушение на предмет педагогики. Эти педагоги не замечают разницы между педагогикой и образованием. Образование ныне перестало быть только педагогическим процессом... оно стало социальной жизнедеятельностью, включающей множество иных форм общения, и потому требует иного осмысления» [66, с. 12].

Такой деструктивно-критический подход представителей педагогической науки к исследованию образования не способствует его всестороннему анализу, а неприемлемость философии образования лишь подчеркивает субъективность позиции адептов педагогики по данной проблеме. По самой своей сути философия образования не альтернатива какой бы то ни было науке, она не предлагает себя «вместо» чего-то, но возвращает все на «круги своя». Она не выступает в качестве приложения, «чуждого довеска», который искусственно пристегивается после того, как «самое важное сказано». Философия образования на протяжении всей своей истории настойчиво переводило мысль в парадигмальное измерение, в русле которого она занимала и занимает обозначенное и очерченное временем место. Поэтому, несмотря на смену разных в истории философии парадигм образования, возвращение к их анализу

сегодня актуально. Приобретая самостоятельный статус, философия образования есть не просто напоминание, что она присутствовала в философских изысканиях прошлых эпох, но и впервые – внимательное обращение сегодня к своим собственным инновациям и предпосылкам, в результате чего только и становится возможным плодотворный анализ проблем образования – исходная точка которых – человеческое познание мира и себя.

Исследование философии образования необходимо ставит ряд следующих проблем: понимание ее как объекта изучения в зависимости от цели и способов мышления; поиск новых методов и форм познания в решении образовательных проблем; экстраполяцию философских принципов, законов и категорий на систему образования, с целью придания философии образования самостоятельного статуса. Сюда относятся и такие проблемы как учение о предмете образования, его структуре; о развитии методологического инструментария в исследовании образования; исследование методов, способов и форм трансляции знаний в системе субъектно-субъектных отношений, выступающей ядром образовательного акта; развитие учения о процессах информатизации, диверсификации, демократизации образования как ядре трансформационных процессов в его содержании; обоснование механизмов рационализации нормативного содержания образования; раскрытие его коммуникативной природы; рефлексивное осмысление эпистемологических ценностей образования; исследование его как коммуникативно-диалогического акта поиска истины и другие.

Становление философии образования существенно меняет стратегию исследования этого мегатренда глобализации. Обогащается предмет и методы философских исследований с учетом опыта педагогики. И в то же время имеет место «изменение стратегии педагогики на основе общефилософских, эпистемологических и социально-философских положений об обществе, человеке и познании» [103, с. 391-392]. Эта взаимодополняемость позитивно способствует выработке общей стратегии и общих установок образования. «С одной стороны, философская рефлексия, направленная на осмысление

процессов и актов образования, была восполнена теоретическим и эмпирическим опытом педагогики... С другой стороны, педагогический дискурс, переставший замыкаться в своей области, и вышедший на «большой простор» философской рефлексии, сделал предметом своего исследования конкретные проблемы образовательной действительности» [103, с. 392].

Исходя из диалектического единства педагогики и философии образования, можно выделить три основных концепции содержания последнего, отражающие разные позиции, принципы и ценности. Во-первых, понимание содержания образования как педагогически адаптированных основ наук, изучаемых в школе, что не предполагает исследование таких качеств личности как творчество, свобода выбора, стремление к познанию и деятельности, феномена справедливости и других, которые относятся к области философии. Во-вторых, раскрытие содержания образования и его экспликацию с помощью философии, как совокупности знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены субъектом обучения. В-третьих, содержание образования рассматривается как педагогически адаптированный социальный опыт, включающий наряду с обыденными, неявными, повседневными знаниями и способами деятельности также опыт творчества и эмоционально-ценностных отношений. Последнее помогает субъекту обучения формировать в себе умение организации самостоятельного пополнения личностных знаний и реализации их на практике.

Анализ этих концепций с позиций философии требует экспликации образования и раскрытие его как аксиологического феномена. Но при этом необходимо учитывать те трудности, которые необходимо преодолеть философии образования на пути превращения ее в самостоятельную область исследования в структуре духовного производства социума. Прежде всего, на наш взгляд, отсутствует необходимая дисциплинарная строгость и системность, а многие категории допускают неоднозначность толкования своего содержания и диалектической взаимосвязи даже в рамках отдельных исследований. Это, во-первых, Во-вторых, не сформулирована конкретно проблематика философии

образования, нет еще общепризнанных и установленных подходов к исследованию тех или иных смысловых акцентов проблемного поля образовательной деятельности.

Но эти недостатки вместе с тем порождают возможность для научного творчества, поиска нетрадиционных путей раскрытия сущности и содержания философии образования. Это направление философских изысканий, интегрируя и конкретизируя теоретико-методологический аппарат общей философии и используя знания, накопленные социальными науками, вырабатывает отношение к образовательной действительности, ее проблемам и противоречиям, наделяя эту действительность определенными смыслами и выдвигая возможные концептуальные варианты ее преобразования. В этой связи надо отметить имена философов, кто создавал первые школы, академии, университеты с целью придания образованию модуса социокультурного феномена. Это и Августин, и Аристотель, и Декарт, и Конфуций, и П. Могила, и Платон, и Руссо, и Л. Толстой и многие другие. В настоящее время данная проблема нашла свое обоснование в работах В. П. Андрущенко, П. В. Аутова, В. Г. Буданова, Т. Н. Буйко, Б. С. Гершунского, И. А. Зязюна, Г. Л. Ильина, А. С. Кармина, А. И. Кавалерова, В. Г. Кременя, С. Б. Крымского, М. Н. Кузьмина, Л. В. Левчук, В. С. Лутая, Е. С. Ляховича, А. П. Марковой, А. В. Мисуно, С. А. Николаенко, П. Г. Наторпа, А. П. Огурцова, О. П. Пунченко, Н. Р. Сидорова, Л. Д. Стариковой, М. И. Фишера, В. Д. Шадрикова, В. И. Шинкарука, Н. В. Шубелки, П. Г. Щедровицкого, в современной западной философии образования выделить работы М. Вебера, Б. Л. Вульфсона, Г.-Г. Гофмана, Ж. Делеза, Г. Е. Зборовского, Г. Зиммеля, Ф. Г. Клумбса, К. Попа, Р. Р. Сингха, П. В. Сорокина, В. Франкла, М. Фуко и др.

Учет историко-философского аспекта развития образования крайне важен, особенно на этапе внедрения информационных технологий, для понимания и уяснения инфраструктуры образования как социокультурного феномена. Но если вести речь об инфраструктуре этого социального явления духовного

производства общества, то, несомненно, встает вопрос: "а что же мы понимаем под образованием?".

Анализ различных точек зрения на данную проблему позволяет утверждать о многоаспектности понимания образования как специфической категории социальной философии. Оно предстает в различных ипостасях. Образование – это и процесс, и результат, и система, и ценность. «Образование, – отмечает Л. Д. Старикова, – целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимся определенных государственных уровней – цензов...; процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков в ходе обучения; уровень умственного развития личности и ее профессиональной квалификации; система ... способов мышления, которыми овладел обучаемый; социокультурный институт, способствующий экономическому, социальному и культурному функционированию и совершенствованию общества, посредством специально организуемой целенаправленной социализации и инкультуризации отдельных индивидов» [151, с. 412-413].

Во-первых, как процесс, образование выступает как освоение человеком в условиях образовательного учреждения или посредством самообразования системы знаний, умений и навыков, опыта познавательной и практической деятельности ценностных ориентаций и отношений. Но главное содержание процесса образования заключается в приобретении теоретических знаний и на этой основе формирование мировоззрения субъекта обучения. Именно, в этом случае философия образования раскрывает процесс поиска новых способов мышления при решении проблем образования, предстает как методология познания, как способ мышления. «Философия образования, – отмечает Г.Л. Ильин, – научное направление, предполагающее определенный способ мышления и изучающее наиболее общие и существенные закономерности и зависимости современных образовательных процессов в историческом и социальном контексте (экономическом, политическом, технологическом,

педагогическом, психологическом, нравственном)» [66, с. 12-13]. Здесь необходимость философии образования объясняется через развитие логики мышления, ее законов, использование которых помогает раскрыть внутреннюю структуру и содержание движения мысли субъектов образовательного процесса.

Философия, как основа научного мировоззрения, всегда выступала и выступает способом ориентации человека в окружающем мире. Применительно к образованию – это способ осмысления проблем образования как развивающегося рационального мышления, осмысления этого феномена как социальной культурно-исторической составляющей, как коммуникатора целенаправленной деятельности общества по преобразованию себя и природы. «Философия образования, – отмечает Г.Л. Ильин, – в таком понимании выступает, с одной стороны, как система научных представлений об определенной части мира, а именно – о сфере образования, а с другой – как такое представление о мире, что формируется в каждом человеке в процессе образования, т.е. в процессе его развития, обучения и воспитания» [66, с. 7].

Следовательно, рассмотрение философской сущности образования как процесса осмысления научного понимания мира, на основе разработанных философией методов и форм научного познания, составляет исходный пункт формирования этого направления.

Во-вторых, образование предстает и как результат. Оно отражает уровень приобретенных знаний субъектом обучения, его навыков, умений и определенных способностей овеществлять эти знания. Например, любое техническое устройство есть не что иное, как овеществленная сумма знаний.

В-третьих, образование предстает и как система, т.е. совокупность преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, сеть реализующих их образовательных учреждений, органов управления образованием. Но это внешняя сторона образования как системы. Главное в образовании как системе – его внутренняя структурная организация. Исследование образования как системы позволяет выделить и обосновать ее дескрипторы - концепт, структуру и субстрат.

Образование выступает сегодня как открытая, незаангажированная, нелинейная, сильная система. Ее информационный характер подразумевает постоянный обмен информацией между обществом и субъектами образовательного процесса, что находит свое отражение в процессе интериоризации и экстериоризации научного знания. В ходе развития познавательной деятельности общество постоянно формировало и развивало содержание так называемого общественного фонда знаний, выступающего исходной предпосылкой и источником приобретения субъектом обучения объективных знаний, истинность и достоверность которых уже обосновано практикой социума.

Сложность системы образования обусловлена также ее связями с другими социальными институтами, потребностями социума, что порождает в ее содержании такую черту как нелинейность, требующую анализа. Проблема нелинейности системы образования связана с тем фактом, что результирующую систему знаний и представлений, сформированных в ходе воздействия образовательного процесса, невозможно предсказать. Образование должно находиться в равновесии с окружающим его обществом. Наличие их постоянной взаимосвязи позволяет образованию модернизироваться при изменениях в обществе. Образование влияет на общественное сознание, и соответственно, на приоритеты развития общества в целом.

Но все перечисленные точки зрения объединяет то, что везде образование предстает как независимая от своей утилитарной полезности – социальная ценность. «Сегодня, – отмечает Л. Д. Старикова, – образование следует рассматривать с несколько иных позиций: образование как ценность, как компонент культуры человека, как накопленный человеческий капитал» [151, с. 238].

Ценностный подход связан с изменением и расширением содержания функций образования. Помимо функций трансляции и усвоения знаний, образование стало выполнять задачу подготовки человека к определенному виду деятельности. Это позволило представить образование в его

диалектическом единстве – как исходный пункт приобретения знаний и конечный результат их реализации. В этом единстве «происходит утверждение личностного ориентированного подхода, при котором образование выступает как достояние определенной личности» [151, с. 238]. Значит, образование выступает соответствующей ценностью для конкретного человека.

С этих позиций, диалектика единичного, общего и особенного – конкретной личности и социума, – в условиях формирования антропогенной цивилизации в области образования заключается, с одной стороны, в необходимости подготовки нового человека для решения глобальных проблем, стоящих перед человечеством, а с другой стороны, задачей социума в этих условиях является «переориентация образования на новые базовые ценности: с обеспечения потребностей производства и экономики в рабочей силе определенного качества – на обеспечение потребностей самого человека в получении образовательных услуг соответствующего качества» [151, с. 239]. Общество обязано подготовить образованного человека, чтобы оно могло прогрессивно развиваться. Но что вкладывается в содержание «образованный человек»?

«По мнению ученых Гарвардского университета, – отмечает Б. Н. Бессонов, – образованный человек – это тот, который:

– способен мыслить четко и ясно и так же четко и ясно излагать свои мысли в письменном виде;

– в достаточной мере знаком с основными научными направлениями, имеет возможность использовать свой собственный опыт в контексте другой культуры;

– имеет представление о морально-этических проблемах, а также опыт их решения;

– достиг глубины в какой-то определенной сфере знания» [15, с. 277].

Сюда же можно добавить, несомненно, и обладающего методологией самостоятельного приобретения знаний.

В связи с переориентацией социума на новые базовые ценности сегодня можно выделить и новые глобальные тенденции в образовании нового человека. Это, – отмечают В. И. Мареев и А. И. Субботин, – «1) научить жить и работать вместе, в команде, в группе, в обществе, на планете, не придавая враждебного смысла любым различиям, принимать на себя ответственность, разрешать и предотвращать конфликты; 2) научить учиться, т.е. ориентировать образовательные деятельности на активное освоение человеком способов добывания, понимания и передачи новой информации; 3) обеспечивать постоянное стимулирование познавательных запросов и потребностей личности при одновременно идущей адаптации образовательного процесса к уже сформированным психическим структурам личности; 4) стимулировать самоактуализацию и самоопределение обучающегося в процессе обучения, как главный показатель успешности образовательной деятельности» [165, с. 475].

Следовательно, можно утверждать об амбивалентности содержания ценностного подхода в образовании: это, и освоение субъектом обучения новых ранее неизвестных ему знаний, превращение неявного личностного знания в систему явного, и формирование нового специалиста с устоявшимся мировоззрением, глубоко усвоившего и конструктивно реализующего методологию научного познания, выступающую базой приобретения и развития новых знаний.

Образование формирует интерсубъективный мир человека, благодаря чему оно предстает как фактор социализации и культурации индивида. Через образование идет бурный процесс слияния социального и культурного в индивиде. Но этот процесс глубоко диалектичен. Образование представляет индивиду возможность широкого выбора осваиваемых ценностей и из культурного наследия, и из современных знаний. "Такой выбор, – отмечает М.С. Каган, – осуществляемый... самим молодым человеком, определяющий содержание его мировоззрения, знаний, опыта, идеалов, приводит к резкому повышению удельного веса индивидуальных особенностей личности в процессе ее приобщения к культуре тогда как направление "обработки"

индивидов обществом – системой социальных отношений – ими не избирается, оно является общим для людей, живущих в данных социальных условиях" [72, с. 105-106]. Действительно, процесс социализации личности осуществляется обществом, но выбор ценностей и их осваивание осуществляется индивидом.

Образование, как социокультурный феномен, социализирует личность, предоставляя ей возможность освоения знаний, выработанных человечеством. Но как система образование многоаспектно и многофункционально. И свобода выбора субъекта будущей специальности выражает его личностное стремление к определенной сфере ценностей. Конкретизировать это положение можно на основе личностью своего отношения к гуманитарному, естественнонаучному знанию. Но во всех своих направлениях образование предстает как особый тип предметной реальности, который модернизирует формы распределения этого знания. Следовательно, образование как мегатренд глобализирующего социума отражает насущнейшие задачи формирования новой цивилизации:

- своей уникальностью и универсальностью оно пронизывает все приоритеты и мегатренды общественного развития, выступая в качестве их смыслообразующего начала, позитивно влияет на принятие для социума судьбоносных решений;

- как специфический социокультурный феномен образование выражает меру развития культуры и цивилизованности социума;

- оно выступает в качестве детерминирующего транслятора научных знаний в сознание социума;

- оно готовит специалистов новой цивилизации – образованных, достигших глубины в определенной сфере знания, методологически грамотных, способных мыслить четко и ясно и глобально решать задачи цивилизационного развития с позиции конструктивности и прогрессивности.

Образование формирует более глубокий смысл мировоззренческих установок личности. Выступая в качестве рефлексии над универсалиями культуры, оно модернизирует философское мировоззрение, превращая его в философско-культурологическое, которое представляет собой интегральную

совокупность трансцендентального мышления. Такое мировоззрение предстает как духовная система, развивающаяся путем самовоспроизводства своего смыслового содержания и, следовательно, представляет собой "живое знание".

Философско-культурологическое мировоззрение – это исторически изменяющаяся система духовно-практического освоения мира, которая конституирует смыслообразующие формы духовного бытия человека и социума, определяя сферу каждой формы в данной иерархии, связывает воедино материальные и духовные интенции человека и социума, раскрывает содержание взаимосвязи "человек – мир" и выполняет функцию "Ариадниной нити", которая реализуется в процессе рефлексии над инвариантами философии и культуры.

Исходя из такой дефиниции философско-культурологического мировоззрения можно отметить, что его архитектоника "определяется бифуркационными процессами и "переходами в направлениях к инвариантным "аттракторам", которые когерентно коррелируются с информационными потоками" [38, с. 4] в структуре и философии, и культурологии. Архитектоника этого мировоззрения раскрывает направленность субъекта социального действия на сохранение культуры, ее фундаментальных универсальных оснований, скрывающихся за вербальной и символической оболочкой, с проблемой обновления мыслительной культуры, инновационными воздействиями на генетический "код" культуры. В связи с этим особой актуальностью обладает задача выявления базисных структур мышления, которые ответственны за сохранение и передачу культурного опыта, изучение факторов, расшатывающих саму систему философских идей, которая как духовная жизнь, конституирует важную для человека перспективу ориентации его в социуме и в целом формирует нормативы, необходимые для работы сознания и обеспечения культурной деятельности общества и всех его членов. В единстве базисные структуры мышления, культурный опыт человечества, система философских идей, образцы общественно-полезных предметов, орудий и сооружений, стандарты поведения человека, определяемые системой

нравственно-правовых отношений и составляет содержание социокода – основу архитектоники философско-культурологического мировоззрения.

Философско-культурологическое мировоззрение двойственно по своей природе. Во-первых, оно содержит в себе элементы явного и неявного целеполагания. Явным целеполаганием здесь составляет сферу философских обобщений и конструкции и содержит в себе элементы рациональности, логичности. Оно выступает ядром целерациональной деятельности субъекта. В противоположность явному целеполаганию, культурологический аспект мировоззрения содержит в себе не только явные, но и неосознанные, неэксплицированные моменты в своей архитектонике. Они возникли еще при формировании мировоззрения в первобытном обществе, отражая обыденный уровень познания, который характеризуется стихийностью, основан на случайных связях и практических приемах. Это сфера неявного знания существует и сегодня и оказывает влияние на процесс формирования мировоззрения.

Во-вторых, философско-культурологическое мировоззрение – это сложное естественно-искусственное образование. С одной стороны, оно органически целостное, поскольку воспроизводит себя устойчивым образом, ассимилирует и обобщает в различных концепциях духовно-теоретический опыт социума, реагирует на изменения в жизненных установках людей, их убеждениях, ценностных ориентациях, идеалах, знаниях, выражая при этом социокультурную меру развития человека и общества. С другой стороны – это мировоззрение выражается в материально-практической творческой деятельности людей, их стремлениях поддерживать традиции, прогнозировать и обосновывать новые ценностные приоритеты развития социума. Это мировоззрение предстает в единстве обеих сторон как способ духовно-практического освоения мира, в нем четко отражается единство теории и практики, что не всегда присутствует в других типах мировоззрения. Несмотря на выделенные выше элементы, входящие в композицию философско-культурологического мировоззрения, можно утверждать с высокой степенью

достоверности, что оно характеризуется ярко выраженной концептуальной целостностью.

Исследовать образование вне развития языковых систем – нонсенс. Образование – это процесс расширения символического универсума коммуникации. Развитие устного языка, его лексикона и письменности, специальных онтологических схем передачи информации в техническом знании, раскрывают ценностно-смысловую природу коммуникации этого феномена. Как бы не исследовалось образование, раскрыть его внутреннюю природу можно лишь в призме коммуникативного акта, в котором можно выделить и процессы, и результаты, и системную организацию этого феномена, и его ценностную сущность. Все это позволяет эксплицировать образование как категорию.

Образование – это особая ценностная сфера социальной реальности, содержанием которого является теоретическое структурирование информации, отражающей уровень познания человеком природной и социальной действительности. В процессе образования имеет место распредмечивание информации и внедрение ее в сознание субъекта обучения, не только с целью формирования его пространственного поля знания, но и с целью широкой ее реализации в практике повседневной деятельности.

Глобальной целью образования является познание и трансляция законов и закономерностей, которые управляют процессами природы и общественного развития. Приобретение нового систематизированного знания обучающим субъектом выступает непосредственной задачей образования. Конечной же его задачей является эффективное использование достигнутых знаний в ходе деятельности человека, но с учетом нравственной составляющей.

Прежде чем заниматься практическим преобразованием действительности, необходима система передачи знаний субъекту об этой действительности. Эта система и есть образование. Ее характеристика "как отражение целостной картины познавательной деятельности, – отмечает О. П. Пунченко, – должна учитывать в своем содержании экстенсивные и интенсивные аспекты его

развития. Это необходимо для адекватного понимания ее гносеологической сущности, генезиса эвристических и креативных возможностей" [130, с. 3-7]. Экстенсивные аспекты образования очерчивают область передачи знаний посредством традиционных методов по предметному основанию (традиционную методологию). Продуктивные и непродуктивные методы обучения, ставят в центр внимания субъекта познания не столько вопросы классификации, разработанных на данное время методов объяснения содержания той или иной научной дисциплины и всей их совокупности, столько процессы построения новых методов в конкретных областях исследований, в условиях интенсивного развития знания, т.е. методов, способных опережающим образом дать более широкую содержательную картину объяснения и понимания изучаемой реальности и возможных схем действия (процедур, операций), в конечном счете, сформировать потенциально новый образец рациональности в образовательном акте.

Таким образом, философский анализ образования связан с раскрытием культурно-аксиологических ценностей последнего как одного из детерминирующих факторов духовного производства социума.

1.2. Культурно-историческая динамика процесса образования. Модернизация его ценностно-целевых оснований

Социально-организованная сфера духовного производства обладает своей внутренней структурой, выявление которой рассматривается как необходимая предпосылка ее культуроведческих возможностей. Ее компонентами являются прежде всего субъекты, актуализирующиеся в своем творчестве накопленные ценности культуры, а также вырабатывающие новые смыслы и их знаковые формы. Выработка этих смыслов в образовании раскрывает его культурно-историческую динамику, содержание которой отражается в двух ее глобальных функциях: культурно-мировоззренческой и функции социальной силы. Анализ образования как культурно-аксиологического мегатренда социальной

коммуникации глобализирующего мира позволил раскрыть и эксплицировать философско-культурологическое мировоззрение как детерминирующую, глобальную функцию современного научного знания.

Что же касается функции социальной силы, то она выражает прогресс и модернизацию образования в различные исторические эпохи, выделяя в этом феномене общее и особенное.

Общим выступает необходимость трансляции достижений науки, передового практического опыта в сознание ценностей, формирование на их знании новых приоритетов общественного развития.

Особенное отражает связь культурного опыта человечества с образованием, противоречия, свойственные каждой парадигме образования. Через смены парадигм образования можно судить о культурно-образовательной динамике общественного развития. Анализ парадигм образования позволяет обосновать критерии модернизации в структуре этого феномена духовного производства, отражает постоянно возрастающую его социальную силу. Если вести речь о модернизации системы образования в связи с прогрессом социума, то прежде всего необходимо пояснить, что понимается под модернизацией?

В узком смысле под модернизацией понимаются те прогрессивные изменения, которые имеют место в содержании, структуре и формах трансляции знаний в образовании. Здесь она является результатом внутреннего развития этого социокультурного феномена. В более широком значении модернизация может быть интерпретирована как универсальное явление, имеющее свою специфику в зависимости от принадлежности общества к определенному цивилизационному типу. Это то, что с одной стороны отличает образовательные системы разных стран, а с другой – требует формирование единого образовательного пространства, своеобразной унификации образования, чтобы специалист мог применить свои знания, полученные в одной стране, в любой другой стране мира. В Европе, например, этому способствует переход страны на подготовку специалистов по Болонской системе.

На заре становления образования в восточном традиционализме и греческой пайдее – можно четко увидеть связь культуры и образования. В восточном традиционализме образовательные принципы оставались неизменными на протяжении веков, сохраняя целостность традиционной культуры.

В образовательной модели восточного традиционализма есть общее и особенное. Общее заключается в том, что образование строилось целиком и полностью на изучении классических книг, различных канонов – цзинов, которые выступали одновременно и в качестве цели обучения, и в качестве средства его. Они играли роль и учебника, и кладезя высшей мудрости.

Особенности, например китайской образовательной модели, связаны со спецификой всей китайской культуры, его иероглифичностью, представляющей собой нечто гораздо большее, чем письменность. В образовании назрела необходимость перехода к его семиотическому строению, что было обусловлено развитием интеллектуальной деятельности человека, непрерывным развитием его абстрактного мышления.

Если в рамках западной культуры язык, а тем более фонетические знаки, воспринимаются прежде всего как средство, то в Китае иероглиф всегда сохраняет собственное значение и самостоятельный статус: он может быть равен не только слову, но и предложению, даже представлять собой целое художественное произведение. Поэтому овладение фонетическим письмом принципиально отличается от овладения иероглификой: китайцу приходится практически всю жизнь заучивать иероглифы. Это привело к тому, что исчезла грань между элементарной грамотностью и высокой ученостью. Последняя определялась числом усвоенных иероглифов и их стандартных соотношений.

Однако эта грамотность (письменная) не была достоянием всех. Грамотность в странах Древнего Востока, была привилегией незначительного меньшинства. Обучались только дети жрецов, управляющих, чиновников. В образовательной системе Древнего Китая и Индии, господствующими формами в образовании конфуцианства стали способы передавать, а не создавать, верить

древности и любить ее; что неоднократно подчеркивалось Конфуцием в работе «Лунь юй». Теоретическое новаторство, как правило не только не акцентировалось и не получало яркого выражения, а наоборот, растворялось в массе комментаторского текста, ибо даже лучшие его ученики выглядели лишь истолкователями этих текстов. Ставя задачи нравственного формирования личности, Конфуций утверждал, что «молодые люди должны дома проявлять почтительность родителям, а вне его – уважительность к старшим, серьезно и честно относиться к делу, безгранично любить народ и сближаться с человеколюбивыми людьми. Если после осуществления всего этого у них останутся силы, их можно тратить на чтение книг» [80, с. 55]. Здесь необходимо отметить появление другого ключевого элемента конфуцианства, а именно духовной культуры. В ней «основу образования, – отмечает М. Томпсон, – должно составлять изучение традиций и мудрости предков (по мнению Конфуция, образование должно состоять из изучения классических трудов, включая поэтический сборник церемоний ранней эпохи династии Чжоу - «Книгу песен», «Книгу ритуалов» и исторические заметки того времени под названием «Хроники весны и осени» [156, с. 213].

Заложив основы образования, Древний Китай создал новый тип рациональной культуры, которая включала в себя и процесс производства знаний, и специфику их трансляции, и подготовку специалиста. Осознание социальной силы и значимости образования позволило Китаю опередить на века не только страны азиатского континента, но и Европы. Культурная динамика восточного традиционализма связала воедино образование и воспитание.

Если восточный традиционализм, связанный с заучиванием текстов, их трактовкой, спецификой трансляции знаний, отражал становление образования как специфического вида духовной деятельности, выражающей устойчивость, неподвижность и догматизм канонического знания, то уже Древняя Греция породила новую парадигму образовательного процесса, которая характеризовалась глубокой рациональностью, дифференциацией образования.

Этот тип образовательной системы – греческая пайдея – предусматривал системность обучения.

Непреходящая ценность идей греческой пайдеи была подтверждена на рубеже второго и третьего тысячелетий, когда имел место своеобразный «возврат» к ее принципам. Состоявшийся в 1998 г. в г. Бостоне (США) Всемирный философский конгресс: «Paideia: Роль философии в воспитании человечества» возродил образовательную парадигму Древней Греции. Это объясняется спадом в современных условиях в ряде стран интереса к образованию из-за превалирующих в нем тенденций шаблонности, регрессивного отношения к нему со стороны государства, невозможности применения полученных знаний на практике, личная неудовлетворенность приобретаемыми знаниями, которые по содержанию рутины и не соответствуют требованиям современности. К тому же имеет место спад моральности в социуме, девальвация моральных ценностей, основным каналом трансляции которых выступает образование. Благодаря решениям этого форума, в новом аспекте высветлилась проблема взаимосвязи образования, воспитания и нравственности, необходимость ее осмысления как гармонии разума, эмоций и воли, опредмеченная в поступках. Эта проблема связана с фундаментальными основаниями человеческого существования, что обеспечивает не только условия его биологического выживания как вида, но и место в интересующем социокультурном пространстве.

Прежде всего определим, в чем же суть греческой пайдеи. В качестве ее первого опыта можно анализировать софистическое образование, основанное на новой рациональной педагогике, предполагающей отказ от религиозного авторитета и формирование личности с помощью рационального знания. Самую главную цель софисты видели в «воспитании людей», обучению их «доблести», которая доступна любому человеку. Основой формирования доблести являлись образование и тренировка. Понятая таким образом «доблесть» не требовала знатности рода. Вместо родовой элитарности софисты предложили элитарность образования и знания.

Новый этап образования в Древней Греции связан с именем Платона, создавшем первую в мире Академию. По мнению Платона, главная задача Академии – воспитание гражданина, что означает обретение мудрости, способности души созерцать подлинное бытие, истину, благо. Такое понимание задачи, отразившее сущность греческой пайдеи, предполагающей единство образования, воспитания, знания, определило содержание предложенной Платоном образовательной программы, состоящей из трех блоков: государственная практика, научное знание и мудрость (диалектика).

Разрабатывая новую программу образования, Платон конкретизировал цели вышеотмеченных блоков, но в тоже время он вводит новый этап в образование, обучение тех, кого надо готовить к постам администраторов и законодателей. Их обучение продолжается до 30 лет. На этом этапе высшее образование имеет целью не столько увеличить количество знаний, сколько развить в учащихся способности к самостоятельному и правильному мышлению.

Таким образом, Платон вместо разнообразных знаний - умений, которым обещали научить софисты и риторы, пользуясь эмоциональной убедительностью, предложил «логическую убедительность», т.е. организацию учебного материала и в целом образовательной программы в единое органическое целое.

Чем же была вызвана необходимость внедрения в духовную культуру древнегреческого социума пайдеи?

Во-первых. Бурное развитие системы теоретического знания было связано с познанием законов объективного мира. Философия этой эпохи греческого государства носила космологический характер, она занималась познанием универсальных законов мира. А для этого необходимы были люди не только обладающие определенной суммой знаний, но и имеющие их систематизировать, углублять, развивать. Их подготовкой и занималась система образования.

Во-вторых, необходимо было не только подготовить новых специалистов как теоретиков, но и воспитать у них чувство долга, ответственности, преданности науке и стране, то есть соединить образование с воспитанием.

В-третьих, необходимо было подготовить образованных руководителей государства, хорошо разбирающихся и в управлении, и в математике, и в экономике, и в философии, и в логике, и в этике, и в эстетике. В своих знаниях такие специалисты отражали целевые установки общественного развития. Возможно, поэтому Платон утверждал, что государством должны управлять философы, как более теоретически подготовленный и образованный слой общества.

Вышеотмеченные моменты и представили греческую пайдею как динамическую, культурно-организационную программу развития общества, где были слиты воедино образование, воспитание, высокие моральные качества, ответственность образованного человека.

Но исследовать культурное развитие социума только в прогрессивной динамике нельзя. Ярким примером выступает развитие образования эпохи феодализма. Религия, как детерминирующая форма общественного сознания, затормозила быстрый рост общественной образованности. Организовав борьбу с наукой, религия предложила свою лично-индивидуальную систему образования.

В рамках средневековой культуры христианское образование уже не сводится к овладению определенной суммы знаний. Если сочинения античных авторов наполнены многознанием (историческими фактами, цитатами и т.д.), ибо достижение его одна из целей обучения, то, с точки зрения христианских авторов, многознание – это суетное любопытство, нередко увлекающее на неверный путь, отвлекающее от вдумчивого диалога с Богом. Если античная образовательная модель направлена на достижение новых результатов в поисках истины, то средневековое христианское образование – это прояснение и истолкование уже явленной и открытой людям Истины, ее познание через образование.

Если, по мнению христианских теологов, образование должно продолжаться всю жизнь, то как это достигалось? Здесь можно выделить два основных подхода в решении проблемы.

Первый – апофатической (отрицательной) теологии, утверждающей, что абсолютная трансцендентная природа Бога не может быть познана рациональным путем. С этой точки зрения путь к Богу – это не путь науки и веры, а путь веры и любви. Это вариант монашеской медитации и духовного отшельничества.

Второй подход основывался на тезисе катафатической (положительной) теологии, согласно которому познание Бога достигается через познание им сотворенного мира. Это означало необходимость изучения комплекса свободных наук: грамматики, риторики, диалектики, арифметики, геометрии, музыки, астрономии, дополняемых семью свободными искусствами. Весь цикл свободного образования венчала философия. Однако, такое образование – это лишь образование первого уровня. Истинное, подлинное и высшее образование не может быть выражено словами, поскольку истинное знание открывается через веру с помощью благодати ниспосланной Богом.

Таким образом, средневековое образование не сводилось к определенному операциональному знанию (отдельной науке). Все это лишь средства постижения, с помощью которых рассудок человека можно было привести к вере, постижению и почитанию творца мира. В рамках этой образовательной модели удается соединить казалось бы несоединимое, рациональное и мистическое, веру и разум. Здесь воплощается формула Августина: «Верь, чтобы разуметь; разумей, чтобы верить».

Новое понимание сущности образования обнаруживается в эпоху Возрождения, которая поставила достоинства человека в центр мироздания. Идеи образования и воспитания в эту эпоху усиленно развивали Л. Бруни, М. Веджио, П. П. Верджерио, Т. Компанелла, М. Монтень, Т. Мор, Ф. Рабле, Э. Роттердамский, В. де Фельтре, В. Шекспир и др.

Реформирование средневековой модели образования было связано с переоценкой роли гуманитарных наук, изучающих человека. Базой для успешного освоения этих наук гуманисты считали овладение древними языками, прежде всего греческим, изучением античного культурного наследия. Если средневековая школа важнейшую роль отводила логике, оценивая ее как науку наук, то гуманисты придавали ей только инструментальный характер, понимая ее лишь как средство систематизации и классификации уже полученного знания.

В то же время существенными чертами образования этого периода было утверждение его сознательного характера; связь обучения с жизнью, что позволило выделить в качестве критерия образования его полезность для подготовки человека к жизни в социуме; обучающий должен быть не только образованным, но и высоконравственной личностью, в которой высоко ценились доброжелательность, чуткость, проницательность; впервые поставлен вопрос о равенстве образования мужчин и женщин.

Образовательная практика эпохи Возрождения осуществлялась в частных школах и гуманистических академиях. Позитивным ее результатом было изучение языков, расширение круга изучаемых дисциплин, прежде всего, естественнонаучного цикла, критика ученого педантизма, защита жизненно полезного знания, реальных наук. Таким образом, феодальное общество дало не только религиозную парадигму образования, но и в эпоху Возрождения заложила основы гуманистической парадигмы, идеи которой широко используются в современном образовании.

Становление капитализма вызвало в Западной Европе к жизни процесс бурного развития научного знания. С этим процессом связана и новая парадигма образования, сформулированная и обобщенная представителями эпохи Просвещения такими как Вольтер, И. Гердер, Т. Джефферсон, Ш. Монтескье, К. Гельвеций, П. Гольбах, Ж.-Ж. Руссо, и др.

Наиболее развернутое решение можно найти у Ж.-Ж. Руссо в работе «Эмиль, или о воспитании», в которой изложена целостная программа образования и воспитания нового человека – программа естественного развития. Решая вопрос о достижении человеком гармонии природного и социального, Руссо выделяет три фактора воспитания: природа, люди, общество. Задача воспитателя – привести в гармонию действие этих сил.

Решая задачу гармонизации природного и социального в процессе формирования личности, Руссо разработал универсальную образовательно-воспитательную программу, которая предусматривала: естественное физическое воспитание, создающее фундамент для формирования личности; трудовое воспитание, а также нравственное и интеллектуальное, имеющие ярко выраженный практический характер и обеспечивающие процесс социализации. На этом историческом этапе образования главной заслугой явилась необходимость обоснования, путей формирования всесторонне развитой личности, где основанием выступала универсальная образованность. Это подтолкнуло общественное развитие к тому, что были осуществлены крупные реформы, приведшие к созданию общенациональных светских систем образования, с одной стороны, с другой же – значительная часть населения была лишена возможности получить какое-либо образование.

Но позитив этой эпохи заключается не столько в том, «что изучается», и «как изучается», сколько в предании образованию как социокультурному феномену статуса универсальности, необходимости и признании его бытия самодостаточным основанием в развитии социума.

Но если ранний капитализм сумел придать образованию более глубокий теоретический характер, то капитализм XIX века оказался более практичным. Развивая быстрыми темпами материальную культуру, они пришли к идее использования науки в практике формирования индустриального общества, фактически – превращению науки в непосредственную производительную силу общества. Культурная динамика этого периода характеризуется быстрым развитием теоретических конструкций и воплощением их в практику развития

социума. Модернизация образовательных устоев приняла на этом этапе своеобразно революционный характер. Культурно-историческая динамика образования в XIX веке делает качественный скачок, направив образование в русло удовлетворения материальных и духовных запросов общества.

Таким образом, бурное развитие нового содержания образования было обусловлено двумя факторами: 1) становлением новой ветви естествознания – технических наук, ведь последние возникали из потребностей развивающейся инженерии, их основой были естественные науки. Поэтому в новой парадигме встал вопрос о соотношении гуманитарного, естественнонаучного и технического знания. В то же время, эта парадигма образования заложила такое негативное явление в образовании, как технократическое мышление; 2) данная модернизация поставила вопрос об исследовании познавательных способностей личности, вызвала к жизни психологию образования, как рефлексию общей психологии.

XX век с его широкими потребностями образованного человека потребовал и нового подхода к образовательной системе, ее качественному реформированию. Постоянный рост и развитие научного знания, внедрение новых форм в методологию образования, совершенствование способов трансляции знаний, развитие технических наук и их тесная связь с практикой преобразования природной и социальной действительности, выступают логическими основаниями модернизации процессов в образовании. Именно эти процессы характеризуют особенности развития образования как исходной концептуальной модели нового взаимоотношения его с духовной культурой.

Эта новая концептуальная модель рассматривает образование как компонент культуры человека. Через призму человека высветилась новая грань их взаимосвязи. Без передачи последующим поколениям образцов культуры, способов взаимодействия человека с окружающим миром, вряд ли можно представить человеческую жизнь и прогрессивное развитие социума в целом. «Образование выступает как интегрирующий элемент всех отраслей духовного производства ... оно является, с одной стороны, средством трансляции

культуры, а с другой, само способствует формированию новой культуры» [165, с. 239]. Культура задает предельный масштаб понимания проблем образования. Это привело Директора Института педагогических инноваций Н. Б. Крылову к идее необходимости создания дисциплины «культурология образования». И можно утверждать, что предмет ее достаточно обширен. Прежде всего, социально-организованная сфера духовного производства, в которую входит и образование, обладает своей внутренней структурой, которая и выступает в качестве предпосылки анализа ее культуротворческих возможностей. Ее компонентами являются субъекты, актуализирующие в своем творчестве накопленные ценности в образовании, а также вырабатывающие новые смыслы и их знаковые формы, посредством которых и имеет место трансляция ценностного знания. Значит важным сектором институциональной сферы образования выступает система подготовки кадров, обеспечивающая продолжение процесса воспроизводства и трансляции образовательных ценностей на всех этапах их опредмечивания и социализации. Это, во-первых.

Во-вторых. Воспроизводящая сфера культуры образования включает функционально-фрагментированную и дисциплинарно-оформленную деятельность по осмыслению культурного опыта в образовании, его воспроизводству и обогащению в специализированных видах. К ним можно отнести: а) исследования-эксplikации культурных форм в образовании в исторической ретроспективе; б) теоретическую реконструкцию образования как культурной целостности; в) интерпретацию, редактирование, экспертирование, рецензирование, критическую аналитику предметов образования, обеспечивающих их признание и необходимость, то есть социализацию; г) социологические измерения образования, как логические измерения образования собственно культурного пространства, имеется ввиду культурно-образовательное пространство с его взаимодействующими составляющими компонентами. Каждый из этих видов деятельности имеет свои способы интерпретации культуры образования и культуротворчества, свои кадры, организации и т.д., то есть они институционально содержательны. Указанные

виды деятельности тяготеют друг к другу по признаку потенциала и верификации результатов творчества в образовании; их соответствия знаково-текстовой традиции; дифференциации и оценке по критерию новизны; прогнозирования места в образовательном пространстве; типологической интеграции; процедур социализации и т.д.

Идеальное содержание культурологии образования, в основе которого лежат творческие замыслы субъектов образовательного процесса, воплощается не только в предметных формах-носителях (трансляторах) знания, но и в процессе распрямления последнего, как основы его социализации.

В-третьих, важнейшим комплексом культуротворчества в образовании является организационно-процессуальная, функциональная сторона деятельности институтов образования. Эта система характеризуется сложной структурной разветвленностью, ее задачей выступает определение сроков обучения, предметов, форм обучения, что составляет основу управления процессом образования.

Культурология образования требует подчинения образования функциям культуры в обществе, которые состоят по мнению В. И. Мареева и А. И. Субботина в «1) создании и обеспечении связей и коммуникаций в сообществе, прежде всего, межпоколенчатых; 2) в сохранении и развитии человеческого сообщества и человека как его основного элемента, а также образа жизни и технологии деятельности; 3) в формировании и наследовании системы ценностей различных сообществ; 4) в содержании новых ценностей, норм, образцов для обеспечения жизни, человека и разнообразия сообществ» [165, с. 476].

Это те функции, которые образование выполняло как социокультурный феномен на любом этапе своего развития. Но сегодня, в условиях формирования антропогенной цивилизации на первый план выступает задача создания новых культурных образцов целенаправленной трансляции. «Поэтому культурные функции современного образования состоят в: 1) обеспечении взаимодействия и коммуникации между новой генерацией и сообществами... 2)

социальной поддержке формирования и саморазвития личностной культуры... 3) обеспечении развития человека (индивида; личности и индивидуальности) как субъекта культуры; 4) создании культуурообразных условий для сохранения и наследования посредством образования гуманистических и демократических ценностей различных сообществ, для формирования личности как носителя этих ценностей; 5) участии в создании новых культурных норм и образцов, что предполагает понимание образования как творческой ... деятельности» [165, с. 470]. Именно культурология образования, ее стратегия отвечает полной человекообразности и может сформировать из обучаемого человека подлинного субъекта культуры. Она раскрывает прежде всего логику движения мысли субъектов образовательной коммуникации. Выражает специфику их познавательного отношения к миру через аксиологическую рефлексивность как способ осмысления эпистемологических ценностей научного знания. Культура выступает не только как общественный способ бытия и форма социальной жизнедеятельности субъектов этого процесса, но и как их мировоззрение, способ мышления, совокупность норм поведения, сложившихся в социальной сфере.

В призме культурологии образования по-новому отображается его ценностная природа как акта социальной коммуникации, как особой формы общественной практики. В этом акте модернизируются не только способы передачи определенной суммы теоретической информации, выработанной наукой, но формируется новый аспект культурологии образования – методологический. Сегодня в условиях экспоненциального роста информации, аспект является детерминирующим. Это объясняется необходимостью постоянного обновления личностных знаний и приобретения новых, чтобы специалист соответствовал требованиям запросов практики современного социума. Здесь необходимо формирование новых технологий образования, базирующегося на информационно-коммуникационных технологиях, которые должны быть ориентированы, прежде всего, на личностное развитие специалиста. Задача этих технологий заключается в том, чтобы ввести будущего

специалиста в ситуацию научного поиска, формировать у него нестандартный тип мышления, выработать у него способности к научной рефлексии. Вот здесь и возникает необходимость формирования новой концепции методологической культуры, так как «в системе «вуз» информация циркулирует не только в качестве сигналов управления системой и ее подсистемами, но и как учебная информация, составляющая содержание основного в системе процесса – обучения»[56, с. 12].

Методологическая культура всегда выступала как мера идеального опосредования целесообразной деятельности специалиста. Но с внедрением информационно-компьютерных технологий в образовательный процесс возникает новый аспект в методологии культуры образования – информационный. Методологическая информационная культура предусматривает новое умение работать с информацией, использовать ее, обрабатывать, передавать и сохранять. Она раскрывает новые формы общения субъектов образовательного процесса, что в большей степени детерминирует их стиль мышления, мировоззренческие установки, систему ценностей. Новая методологическая информационная культура является существенной составляющей интеллектуальной культуры будущего специалиста в целом.

Культура образования по своему содержанию бифуркационна. С одной стороны, она формирует, нивелирует, модернизирует способы опредмечивания выработанных наукой знаний в специфических образовательных формах. Она раскрывает содержание образовательного акта в новом срезе как опредмеченную форму общественных отношений (а образование выступает, несомненно, в этой ипостаси). Передача знаний выступает здесь не просто как процесс трансляции какой-то суммы знаний, по своей сущности образование предстает как форма объективации самой действительности, в которой отражается объективное содержание познаваемой реальности.

С другой стороны, культура образования формирует на основе приобретаемых объективных знаний новый интересубъективный мир человека.

Образование предстает в контексте культуры как особый мир бытия человека и социума.

Развитие методологической культуры через систему образования требует последовательной реализации комплекса мер, составляющих содержание процесса информатизации. Развитие последней – альфа и омега модернизации методологической культуры специалиста информационной цивилизации. Учитывая динамику процесса информатизации и возможность накопления его реальным содержанием с учетом конкретно исторических особенностей развития социума можно согласиться с дефиницией информатизации, предложенной А. А. Лазаревичем, который пишет: «под термином «информатизация» понимается системно-деятельный процесс, который направлен на «овладение» информационно-интеллектуальным ресурсом в самом широком смысле слова. Информатизация включает разработку и реализацию новых технологий, систем аккумуляции и передачи данных, обеспечивающих полное и своевременное использование информации и знаний в различных областях деятельности людей» [45, с. 5].

Культурно-историческая динамика процесса информатизации раскрывает влияние информатизации на культуру. Что касается его сути, то это процесс неоднозначный относительно динамики и тенденций развития, определения периодичности его протекания в мировых информационных культурах, оценок ситуаций информационного обмена и много другого. В настоящее время идет интенсивное взаимодействие культур, причем впервые с момента формирования наций, национальных государств и национального самосознания, национальные культуры испытывают сильнейшее воздействие со стороны порождающейся глобальной информационной культуры. Поэтому для каждой страны важнейшей задачей сегодня является формирование информационных ресурсов и представление их в национальных базах данных, включая и сектор Интернет.

Конечно же, в современных условиях существуют технологические предпосылки для постоянного взаимодействия информационной культуры,

следовательно, государству невозможно произвольно контролировать и изолировать население своих стран от различных информационных воздействий. Это положительный и плодотворный процесс, способствующий оптимальному развитию информационной культуры. С другой стороны глобальная информационно-технологическая культура ведет к унификации культур. Унификация опасна тем, что могут исчезнуть некоторые культурные формы, присущие малым этносам. Это негативные последствия унификации технологии представления культуры, выстраивается единая глобальная технологическая цепочка, а не то, что подходит под общий стандарт.

Это привело сегодня к тому, что в ряде стран появилось мобилизационное законодательство, где мобилизационные процессы наряду с процессами информатизации охватывают все сферы деятельности. Первые мобилизуют потенциал общества, вторые развивают его инновационную сторону. «Цель мобилизационной стратегии, – отмечает А. В. Ханкевич, – разрешение проблемных ситуаций с помощью корректирующих установок (прессинга, силового воздействия, мобилизационных реформ и т.п.). Цель информатизации – формирование информационного общества. Обе цели продиктованы следующими приоритетами: межнациональным консенсусом, социальной гармонизацией жизни, изменением стиля коммуникации, наличием высокоинтеллектуальных технологий, информационной безопасностью, экономической стабильностью, качественным образованием, мобильным управлением, наличием информационной культуры» [45, с. 92-93].

Культурная динамика современного общества требует перестройки системы образования, ее корреляции с потребностями новой информационной цивилизации. Эти требования лишний раз подтверждают необходимость глобальной модернизации системы образования, которая как модус духовной культуры сегодня еще не соответствует требованиям устанавливаемого нового информационного порядка, в котором образованию отводится детерминирующая роль.

Таким образом, культурно-историческая динамика развития образования отражает после своего возникновения специфику каждой культурной эпохи. И сегодня она выражает те революционные глобальные преобразования, которые выступают в качестве объективных условий становления новой информационной цивилизации, ядром которой выступают ценности образования.

1.3. Формы коммуникации в структуре образования

Любая система социального знания стремится привести все содержание сознания – понятия, представления, переживания, личностные явные и неявные знания – к смысловому единству. При этом всякое отдельное содержание получает свою определенность и значимость по отношению к другим. Преимущественной формой организации единства содержаний сознания является теория, как непреходящая эпистемологическая ценность и науки и образования. Она представляет собой логически связанную систему суждений развертываемую от оснований, принципов к следствиям. Это касается и социальной теории, которая представляет собой акцентированный анализ форм общественной жизни, объемную феноменологию повседневности, понятийное схватывание новых реалий жизненного мира. Эпицентром современной социальной теории выступает выработка постнеклассического типа рациональности, что заставляет обращаться к методологическим категориям и понятиям в рамках социально-философского анализа информационного общества, к числу которых могут быть отнесены социальные отношения (интернетный стиль жизни, информационное поведение, информационная грамотность и культура, информационное общение и др.); социальные общности, возникающие в информационно-коммуникационном пространстве, или в инфоноосфере (экологические, когнитивные, гендерные); социальные процессы в информационном обществе (глобализация, информационные войны, компьютерная преступность и др.). Но все они выступают в качестве

специфической формы общения и раскрывают свою сущность через общение и информацию.

Одним из социальных процессов общественного бытия выступает образование, которое занимается прежде всего на основе трансляции новейших знаний в сознание социума, формированием философско-культурологического мировоззрения. Здесь имеет место трансляция содержания теоретических конструкций различных наук, но эта трансляция по своей сущности не монологична, а диалогична.

Анализ всей истории развития образования позволяет констатировать в его содержании две аксиомы, как абсолютные и безусловные правила в которых оно реализуется – общение и формы его реализации в образовании – дискуссия, полемика, спор, и главное – диалог. Вне их образование функционировать не может, поскольку они выступают универсальными формами передачи и приобретения знания. И если образование есть особый коммуникативный процесс приобретения знания, то какую бы системы мы не исследовали – «обучающий – обучаемый», «средства массовой информации – человек», «субъект познания – Интернет» – в любой из этих форм коммуникации основу составляют эти конструкты. Поскольку выше была раскрыта сущность коммуникации как особого вида общения, то есть настоятельная необходимость проанализировать сущность второй конструкты – дискуссии, полемики и диалога и объяснить как эпистемологический акт познания истины.

Творческое усвоение информации в образовательном процессе невозможно без активного поиска истины, столкновения мыслей. Организация такого поиска, уяснения исследуемой проблемы – одно из условий эффективности образования. Где нет проблемы, задачи и ситуации их усложнения, отсутствует то, что необходимо выяснить и раскрыть, там не может быть активной целенаправленной разумной деятельности. В такой ипостаси дискуссия является той формой постижения истины, которая заслуживает особого внимания. Она полезна тем, что активизирует познавательную деятельность субъектов образовательного процесса, углубляет и расширяет восприятие

обсуждаемой проблемы, связывает ее с другими темами. Дискуссия – это особая форма теоретического исследования социальных проблем, важнейший способ повышения знаний в ходе постижения истины.

Несомненно в ходе дискуссии, открытого спора, обмена мнениями, оттачивается мышление обучаемого. Простой пересказ учебного материала, отсутствие творческого подхода к усвоению его содержания, некритическое его осмысление опасны тем, что могут привести к привычке некритического отношения к транслируемой информации. Дискуссия позволяет преодолеть эти недостатки.

Дискуссия как форма общения в образовательном процессе создает интеллектуальное напряжение и способствует активности мышления участников этого процесса. Но что такое дискуссия? Как ее отличить от спора и полемики? Поэтому есть необходимость определить понятия «дискуссия», «полемика», «спор».

Дискуссия – это коллективное обсуждение четко поставленного вопроса или темы. Она не всегда носит в ходе обсуждения ярко выраженный воинственный характер, чего нельзя сказать про полемику. Сама этимология слова «полемика» происходит от греческого «polemos» – война. Следовательно, полемичный – это непримиримый, воинственный. Polemika всегда носит «задиристый», критический характер и часто применяется в политической борьбе. В образовательном процессе полемика существует, например, при сравнении конкурирующих теорий, но ее необходимо удерживать в рамках логических и этических основ общения.

Что же касается спора, то его необходимо понимать как в широком смысле, так и в узком. В широком смысле спор – это и полемика, которая возникла после интересно сформулированной проблемы, и дискуссия в связи с тем или иным новым заданием. Спор в узком смысле есть характерной особенностью общения в обыденной жизни.

Главным понятием в этой триаде выступает дискуссия, как одна из форм усвоения знания в процессе поиска истины. Она приучает субъекта обучения

мыслить развернуто, свободно, творчески, предостерегая тем самым от «зубрешки». В дискуссии этот субъект активизирует свои знания, свое поведение, нечто выбирает или отбрасывает из этих знаний, отстаивают или опровергают, исходя из задания дискуссии.

Дискуссия является важнейшим способом формирования личностных убеждений. Сегодня и психологи, и философы считают, что убеждениями оборачиваются лишь те знания, которые опосредованы личностным отношением человека к чему-либо. Развернутая дискуссия является прекрасной возможностью связать теоретические проблемы с жизнью. Участие в дискуссии, желание убедить других будут, возможно, первой серьезной попыткой применить на практике знания, почерпнутые с лекций и учебников.

Дискуссия также является ускорителем приобретения знаний. Во время жарких выступлений, когда страсти накалены, когда ответ требуется мгновенно, человек мыслит не только намного быстрее, но и продуктивнее. В ходе дискуссии мысль участников ускоряется, говоря словами физиков, намного быстрее, нежели в обыденном общении. Здесь тот, кто спорит, раскрывает потенциальные возможности своего разума, оттачивает мысль из-за своеобразно «полевых» условий.

Дискуссия ценна и тем в образовательном процессе, что она приучает субъекта обучения к общению в коллективе, прививает вкус к публичным выступлениям и в этом плане она является своеобразным тренингом любого специалиста – врача, инженера, педагога и др. Воспитание у себя полемичной культуры – задача любого интеллигента.

Важность дискуссии определяется также и тем, что она является хорошей эмоциональной разрядкой. Как утверждают психологи, эмоции, будучи главным источником силы для клеток коры головного мозга, обеспечивают их выживание. Все мире должно нас волновать, мы должны спорить, дискутировать, горячо защищать свои позиции, если уверены, что правы.

Ценностью дискуссии является и то, что в процессе ее проведения усовершенствуется и развивается язык ее участников. Педагогические

исследования показывают, что в дальнейшем устном опросе, те, кто участвует в дискуссиях, демонстрируют лучшее владение языком.

Дискуссия, как форма движения мысли ее участников в ходе поиска истины, требует строгого соблюдения логических и этических основ. Во время ее проведения преподаватель учит не только поиску истины, но и способам ее обоснования и доказательства. Основой любой дискуссии выступают такие логические действия как доказательство и опровержение. Здесь доказательства складываются из тезиса, аргумента и демонстрации, где тезис есть положение, которое необходимо доказать; аргументация – положение, с помощью которого доказывается тезис; демонстрация – есть форма построения доказательства. В параграфе, посвященном методологическому инструментарию исследования образования, эти понятия будут исследованы подробнее, поскольку они составляют не только логику дискутирования, но методологические инструменты образовательного процесса.

Что же касается этических основ дискуссии, то наряду с ее преимуществами – активизацией участников ее, вольным обменом мыслями, непринужденным обсуждением тоже, – существуют и определенные недостатки: запальчивость, излишняя резкость и др. Для того, чтобы устранить или нейтрализовать эти моменты, преподавателю необходимо следить за этикой дискуссии.

Таким образом дискуссия с ее составляющими элементами является одной из форм коммуникации субъектов образовательного процесса.

Диалог – идеальный тип взаимоотношений, который может осуществляться при сходстве или принципиальной совместимости друг с другом тех рациональных установок, на которых базируется мировоззрение субъектов образовательного процесса.

В переводе с греческого диалог означает разговор между двумя или несколькими лицами, форма устного речевого общения. Именно в такой ипостаси он выступил в философии Сократа. В письменном виде Сократ не оставил крупных трудов, вся его философская мысль выкристаллизовывается из

диалогов с учениками, в частности, с Платоном. Как особая рефлексивная форма исследования эпистемологических ценностей в образовании, диалог в единстве с другими формами научного познания раскрывает форму движения мысли участников диалога. Если обратиться еще к философии Сократа, его специфическому методу познания, включающему в свое содержание четыре составных части: иронию, майэвтику, индукцию и определение и представляющий собой идеалистическую диалектику понятий, то в этом методе поиск истины идет через диалог, через обнаружение противоречий в мышлении собеседника, относительно дискутируемой проблемы. «Сократовский метод, – отмечает О. П. Пунченко, – это, прежде всего, метод вопросов, имеющий целью познание истины путем приведения собеседника к противоречиям в суждениях с самим собой, а следовательно, к признанию собственного невежества. В этом состояла сократическая ирония. Ее дополняла майэвтика, «повивальное искусство», которое по Сократу, помогает обрести новое познание как основу истинной нравственности, познать «всеобщее». Философское сомнение должно привести, в конечном счете, к самосознанию (познай самого себя)» [128, с. 75-76]. Его философия – это искусство совместного постижения истины в процессе диалога, спора, рассуждений. "Согласно Сократу, – отмечает В. П. Кохановский, – диалог – "живая одушевленная речь", которая развивается в общении, в соприсутствии, в соучастии и является коллективным поиском истины. В диалоге собеседники равны и оба активны, все сказанное тут же проверяется. В диалоге формируется поисковое поле, определяются методы ее решения. Знание в диалоге не является готовым, заданным, оно создается.

Диалог строится, обрастает вопросами (проблемными ситуациями) и ответами (их разрешением). В ходе диалога возникают вопросно-ответные схемы, включающие в себя уточняющие вопросы, вопросы-сомнения, вопросы-опровержения, вопросы-установления" [82, с. 154].

Таким образом, и сам диалог и искусство его ведения у Сократа не есть что-то иное, второстепенное – это единственный путь рационального познания истины. На этом пути вначале обнаруживаются противоречия в рассуждениях

собеседника, далее идет процесс сталкивания противоположных мнений и достижение истины, путем преодоления противоречий. Философия Сократа в ипостаси познания истины посредством диалога – яркий пример становления рационалистического познания.

Идеи Сократа, относительно сущности и места диалога в поиске истины, широко использовал его ученик – Платон. В отличие от своего учителя Платон широко использует письменность для передачи другим своих мыслей. Это способствовало расширению символического универсума как средства общения, без которого диалог невозможен. Если в диалогах первого периода творчества Платона, особенно в «Апологии Сократа», ставится задача обнаружения логических противоречий в суждениях и определениях способов избавления от них, то в последующих его диалогах раскрывается сущность понимания им картины реального бытия, путей его познания, но элементы сократовского метода, особенно иронию и майэвтику, Платон сохраняет и дополняет их содержание. Платон также всячески подчеркивал невозможность существования отдельного изолированного человека. Он указывал на то, что сам для себя человек бывает недостаточен и потому стремится к общению. Понимая последнее как обмен мыслями между людьми. Платон в диалоге «Федр» не только указал на информационную природу общения, но и на его технологии в форме речи и письменности. Личные отношения, возникающие между индивидами в процессе общения, изображаются им как «разумные отношения взаимного использования» [123, с. 249].

Ученик Платона – Аристотель создает первую теоретически обоснованную систему процессов в общении. В «Риторике» он писал, что «для любого акта общения необходимы по крайней мере три элемента: а) лицо, которое говорит; б) речь, которую это лицо произносит; в) лицо, которое эту речь слушает» [4, с. 15]. Несомненно, в образовательном диалоге все эти три компонента составляют его ядро. Но при этом Аристотель позитивно относится к компоненту критического анализа и в диалоге и в его работе «Органон», при формулировке законов логики.

Таким образом, античность породила не только философию, как любовь к мудрости, включающую, в виде постановки вечных философских проблем, – что представляет собой общая картина мира, каковы законы ее развития (космоцентризм), а также какова природа и сущность человека – и являются эти проблемы вечными, потому что на каждом этапе развития научного знания они разрешаются заново. Но главное достижение эллинистической философии, что она предложила рациональный способ решения этих проблем, она создала диалог. И сама проблема диалога предстала как один из тех интеллектуальных инвариантов, споры вокруг которого не прекращалась никогда. Сам диалог стал объектом научного познания.

Проблема диалога достаточно часто исследуется в философской литературе, но как междисциплинарность, взаимодействие личностных явных и неявных знаний как некоторых структурных целостностей, при этом процессы внутри знания, влияние их на понимание истины, субъектно-субъектные отношения, собственно эпистемологические аспекты остаются за пределами форм коммуникативного взаимодействия. Вследствие этого возникает необходимость в развитии новых форм диалога как трансактивного действия или транзакции. Но эти новые формы диалога в эпистемологии формируют только консенсусную теорию истины, которая не всегда является объективной, она нуждается в подтверждении практикой. Ценность диалога, общения, взаимодействия заключается прежде всего в теоретическом обосновании истины, как изначальной фазе ее познания. Поэтому все виды диалога, общения и взаимодействия в поиске истины, всегда присутствующие в той или иной мере в образовании сегодня становятся ведущим приемом приобретения знаний обучающим, поиска им истины.

Концептуальные разработки проблемы диалога связаны с трудами Б. Г. Ананьева, К.-О. Апеля, М. Аргайлы, Ш. Балли, М. М. Бахтина, В. М. Бехтерева, В. С. Библера, А. А. Бодалева, М. Бубера, П. Бурдвье, И. И. Васильевой, Л. С. Выготского, Х.-Г. Гадамера, Д. Дьюи, Э. Кассирера, В. А. Кольцова, В. П. Кохановского, А. А. Лазаревича, Ж. Лакана,

А. А. Леонтьева, Г. М. Марселя, Л. А. Микешиной, Б. Д. Парыгина, Г. С. Померанца, Б. А. Родионова, С. Л. Рубинштейна, Е. Д. Шаркова и многих других.

Как универсальное средство познания истины диалог используется в различных философских и религиозных доктринах. Так М. Бубер создает "диалогическую теологию", основная идея которой обоснование бытия как диалога между Богом и человеком, человеком и миром. Обращаясь к этой форме диалога, некоторые исследователи утверждают, что его основы заложены в "Исповеди" Августина. Но у Августина это монолог, основанный на модусе сосредоточения на Боге. Позже Б. Паскаль, который считал Августина своим духовным наставником ввел второй модус – развлечение, как процесс отвлечения человека от сосредоточения. Это необходимо для выполнения земных дел, связанных с социальным бытием человека.

М. Бубер же в своих диалогических изысканиях исходит из той установки, что "мир для человека двойственен в соответствии с двойственностью основных слов, которые он может произносить. Основные слова суть не единичные слова, а словесные пары. Одно основное слово – это пара Я – Ты. Другое основное слово – пара Я – Оно... Тем самым Я человека тоже двойственно" [21, с. 6]. Указанные две пары отношений отличаются тем, что, первая пара выражает систему субъектно-субъектных отношений, а вторая – систему субъектно-объектных отношений. Эти пары носят духовный характер, считает М. Бубера, поскольку они возникают из духовной реальности. "Духовная реальность основных слов возникает из природной реальности: для основного слова Я – Ты – из природного единства, а для основного слова Я – Оно – из природной разъединенности" [21, с. 18].

Выступая против монополизации в постижении истины, Г. Гадамер отмечает, что многих мыслителей объединяло убеждение в том, что путь познания истины – это диалог. Диалог есть всегда общение с другим, согласие или несогласие с ним, его возражение, его понимание и непонимание означает расширение нашей индивидуальности. Анализируя философию Сократа и

Платона, он считает важнейшим их достижением разработку метода диалектического развития, где диалектика предстает как искусство спора. "Диалектика, – пишет Г. Гадамер, – является здесь ни чем иным, как искусством вести беседу и в особенности путем последовательного спрашивания и спрашивания – дальше раскрывать несостоятельность тех мнений, которые господствуют над кем-либо из собеседников" [35, с. 536].

Исследуя диалектический метод Платона, Г. Гадамер обращает на ее особенность по форме. Здесь она предстает как вопросно-ответная система, как, прежде всего, "искусство вопрошания". Это основа диалога, а диалог – это основа, суть человеческого понимания. Логика формулировки вопроса у Платона сложна, у него вопрос труднее ответа, поэтому диалог у Платона – это воплощенный процесс диалектики мысли. Г. Гадамер связывает эту диалектику с пониманием и приходит к выводу, что суть герменевтики в целом заключается в следующем. "Фундаментальная истина герменевтики такова: истину не может познать и сообщить кто-то один. Всемерно поддерживать диалог, давать сказать свое слово и инакомыслящему, уметь усваивать и произносимое им – вот в чем душа герменевтики" [36, с. 8].

Объясняя сущность вопросно-ответной системы как особой формы познания истины, Г. Гадамер утверждает, что всякое знание проходит через вопрос, постановка которого может быть правильной или ложной, а его решение есть не что иное, как путь к новому знанию. Вопрос – это форма научного знания, фиксирующая его неполноту и содержащая установку на дополнение знания о предмете исследования в определенном аспекте.

Человек способен познать только то, что является ответом на вопрос. Лишь узнав содержание вопроса, можно дать на него ответ. Искусство вопрошания и есть метод познания истины. "Диалектика вопроса и ответа и состоит в том, – отмечает Г. Гадамер, – что в действительности всякий вопрос сам о себе вплоть является ответом, мотивирующим следующий вопрос. Таким образом, процесс обмена вопросно-ответными репликами обнаруживает структуру, лежащую в

основе человеческого общения, фундаментальную структуру диалога" [36, с. 130].

Диалог, как вопросно-ответная система, разработанная Сократом, Платоном, Г. Гадамером – фундаментальная форма формирования знаний в образовательном процессе. Правильное использование этой формы позволяет выделить квинтэссенцию в познании истины, а также выделить формы диалога в эпистемологической практике.

Выделяя ряд основных форм диалога и взаимодействия, реализуемых в эпистемологической практике Л. А. Микешина обращает внимание на следующие: «Это сходство и перенос языковых игр, стремление к универсальному языку; перенос методов, принципов, операций, глобальных метафор (отражения, оптической); «сквозное» исследование различными областями знания базовой проблемы, ... перенос парадигм или создание новой парадигмы на стыке наук; возникновение новых наук на основе взаимодействия и синтеза существующих» [103, с. 285].

Конечно, Л. А. Микешина распространяет диалог и взаимодействие на всю систему научного знания, но тем не менее некоторые из этих форм широко применимы к образованию, выступая в качестве его ценностной эпистемы, поскольку помогает определить и направлять ход познания истины.

Под таким углом зрения диалог в образовании – есть эпистема осмысления истинности приобретенного знания познающим субъектом. Но специфика диалога в образовании связана прежде всего с поиском истины познающим субъектом. Диалог в образовании не просто форма приобретения знаний через транслируемую информацию, это не процесс пассивного накопления знания, это прежде всего интерактивная форма поиска истины. Он не отрицает выдающегося значения теории и теоретического мышления в целом, но обосновывает несостоятельность любой теории на абсолютность и универсальность, и соответственно ее господства как ценности над субъектами образовательного акта. Это обоснование раскрывается прежде всего через диалог.

Исследуя внутреннюю природу диалога, как процесса критического осмысления поиска истины, как особую эпистемологическую ценность, можно утверждать, что вне критики, как формы движения мысли коммуникаторов образовательного процесса, относительно анализа информации по исследуемой проблеме, достичь истины практически трудно. «Диалог – отнюдь не простая, как кажется на первый взгляд, а довольно сложная, наполненная многообразным содержанием, специфическая человеческая форма взаимодействия, важнейшее условие понимание... Понимание – это всегда диалог личностей, текстов, культур» [82, с. 152-153]. Диалог является сжатым проявлением, своеобразно свернутой, формой поиска истины. Эта свернутость выступает как особая форма кодирования смыслового общения. В этом отношении, утверждает В. П. Кохановский, «важнейшая особенность диалогических отношений – в отличие от логических, лингвистических, языковых – состоит в том, что это смысловые отношения между всякими высказываниями в речевом общении» [82, с. 167]. Эпистемологическая ценность диалога заключается в том, что на основе критического анализа он предстает как образ мысли, который, отвергая агностицизм, скептицизм в его нигилистической форме, софистику, эклектику, произвол в познании, способствует обнаружению, становлению и законодательности истины.

Для этого процесса участникам диалога в образовании приходится «стягивать» воедино многообразные содержания нашего сознания – опыт, понятия, представления, переживания, верования, личностные неявные знания. И все это «стягивается» воедино для того, чтобы соотносить и взвешивать – интуитивно или рассудочно – возможности оптимального определения поиска пути достижения истинного знания, поскольку «знание, – как отмечал М. К. Мамардашвили, – не пересаживаемо из головы в голову в силу единого простого онтологического обстоятельства: никто вместо другого не может ничего понимать, понять должен сам... И этот акт понимания... должен совершиться или не совершиться, т.е. знание не перекачиваемо в другую голову, как в некую пустоту перекачивалась бы жидкость» [100, с. 12].

В диалогичном процессе поиска истины особое значение принадлежит аргументации – этой эпистемологической ценности, которая конкретно отражает уровень явного и неявного знания каждого из субъектов диалога в поддержку той или иной точки зрения, а также тщательно продуманной мотивации и ценностной ориентации при защите своей концепции поиска истины. Именно посредством аргументации в диалоге и раскрывается уровень личностного знания его участников – обучающего и обучаемого, и прежде всего, уровень неявного знания последнего, выражающий способ существования ранее приобретенных ценностей знания.

Анализ структуры этого знания и познавательной деятельности с точки зрения диалектики эксплицитного и имплицитного позволяет подойти к проблеме корректного и эффективного включения субъекта, форм его присутствия в содержании диалога. Все процедуры приобретения неявного знания субъектом ранее, его проверку и обоснование на истинность приобретают новое измерение, глубину, «объемность», поскольку вводится новый параметр, фиксирующий присутствие самого субъекта (индивидуального или коллективного) в познавательной деятельности – система его неявных ценностных ориентаций.

В философской литературе получила достаточно обоснованное содержание концепция неявного знания. Если явное знание содержит в себе элементы рациональности, логичности, осознанности, выступают ядром целенаправленной деятельности субъекта, под которой М. Вебер понимал деятельность, направленную на достижение четко осознанной самим действующим индивидом, то в противоположность этому неосознанные, неэксплицированные элементы, складывающиеся у него в процессе деятельности образуют сферу неявного знания. Неявное знание способствует формированию, выкристаллизовыванию сущности явного знания. Неявное знание, формирующееся под воздействием практики, предшествует явному знанию, как система уже объективных знаний, истинность и достоверность которых подтверждена практикой.

Интерес вызывает и концепция неявного знания М. Полани. «Неявное знание он понимает как неотчуждаемый параметр личности, модификацию ее существования, «личностный коэффициент». Для него «молчаливые компоненты» – это, во-первых, практическое знание, индивидуальные навыки, умения, т.е. знание, не принимающее вербализованные, тем более концептуальные формы. Во-вторых, это неявные «смыслозадающие» и «смыслосчитывающие» операции, определяющие семантику слов и высказываний. Имплицитность этих компонентов объясняется также их функцией: находясь не в фокусе сознания, они являются вспомогательным знанием, существенно дополняющим и обогащающим логическое оформление, дискурсивное знание. Неявное – это невербализованное знание, существующее в субъективной реальности в виде «непосредственного данного», неотъемлемого от субъекта» [103, с. 231-232].

Сложность понимания природы неявного знания объясняется прежде всего тем, что, существуя неявно, оно вместе с тем существует в сфере сознания, а не за его пределами. Однако, будучи вспомогательным, оно все равно находится в сфере сознания, а следовательно, подвержено изменениям в ходе диалога, который опирается на глубокие информационно-гносеологические основания. Вне информационных отношений в диалоге, как и в образовании в целом, нет ни субъекта обучения, ни его возможных коммуникаций? Кстати, это относится не только к диалогу и образованию, но и ко всему социальному бытию человека. И необходимо, в этом плане согласиться с академиком А. И. Бергом, который отмечал, «что человек может нормально мыслить длительное время только при условии непрекращающегося информационного общения с внешним миром. Полная информационная изоляция от внешнего мира – начало безумия. Информация, стимулирующая мышление связь с внешним миром также необходима, как пища и тепло, мало того – как наличие тех энергетических полей, в которых происходит вся жизнедеятельность людей на нашей планете» [118, с. 209].

В числе трудностей, с которыми сталкивается человек в условиях изоляции, выступает неудовлетворенная потребность в общении.

Под общением в образовании, видимо, необходимо понимать реализацию обязательной человеческой потребности в познании, что в принципе и является источником поступления новой информации. Познание, и его производные – информация и знания – выступают в этом случае основой коммуникации, определяют ее сущность и влияют на нее. Открывая в познаваемом объекте нечто существенно новое, субъект обращает это последнее в предмет специальной рефлексии и коммуникации в целях доказательства самому себе и другим истинности, существенности, новизны и общественной значимости сделанного открытия... На смысловые отношения, как сущность диалога, указывал и М. М. Бахтин, когда подчеркивал, что «два речевых произведения, высказывания, сопоставленные друг с другом, вступают в особого рода смысловые отношения, которые мы называем диалогическими» [11, с. 297]. Следовательно, диалогически отношения – это смысловые отношения, связанные в образовании с поиском истины, посредством приобретения нового знания, а диалог есть активное смысловое взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Диалог в поиске истины не просто обмен словами, а обмен мыслями, несмотря на то, что он происходит в образовании в форме речевого общения. «В реальном диалоге – подчеркивает М. М. Бахтин, – где высказывания собеседников (партнеров диалога), называемые здесь репликами, сменяют друг друга. Диалог по своей природе и четкости – классическая форма речевого общения (обмен мыслями)» [9, с. 264]. Особенно, это раскрывается в образовании.

Структурный анализ диалогов образования показывает, что это, несомненно, информационный процесс, в котором имеет место восприятие информации от определенного источника. Этим определенным источником и выступает обучающий субъект. Коммуникация в образовательном акте всегда опосредована процедурами передачи и восприятия информации, что

достигается прежде всего с помощью специального языка, имеющего определенное значение. Именно для информационной парадигмы образовательной коммуникации характерно признание значения как атрибута сообщения. Значение – это нечто, что кодируется с помощью знаков отправителем и декодируется получателем. От того, как это делается во многом зависит атмосфера диалога и, естественно, его результат.

Переход к диалогу раскрывает тот факт, что главными структурными компонентами его выступают человек и система информационных отношений, в которые он вступает, в данном случае, система образования. В ходе диалога идет процесс информатизации субъектов диалога. Но информационность – это не материальность, это идеальное, внедряемое в сознание субъекта диалога. Информационность является нематериальной предпосылкой развития духовной сущности человека. Эта предпосылка связана с идеально-субъективными формами организации человеческих знаний, в основе чего лежат креативно-познавательные действия работы субъекта с информацией. Информационность – это сердцевина диалога, раскрывающая интерсубъективный мир личности, систему его личностных знаний и умений использовать их при поиске истины. Диалог, как форма поиска истины, есть момент озарения его участников, направленный в русло сформулированной проблемы, причем в диалоге работают и наш разум, и наша интуиция.

Диалог – это форма выражения и способ реализации наших потребностей. В нем проявляется и коммуникативное мироощущение, он олицетворяет устремление к целостности, созиданию и пониманию. Диалог, пишет Г. С. Померанц, это «разговор, в котором дух целого возникает и прокладывает себе дорогу через различия реплик. Диалог в широком смысле этого слова может быть формой развития и поэтического замысла; формой обучения – тогда истина предполагается известной до разговора, разыскивается способ ее разъяснения; может быть формой философского исследования (например, у Платона) – религиозного откровения. Иногда все эти аспекты совпадают... Число участников диалога не решает... Решает присутствие (или отсутствие)

духа Целого... Если целое не складывается, мы говорим о диалоге глухих, косвенно определяя этим подлинный диалог как разговор с попыткой понять собеседника. В идеальном диалоге все собеседники прислушиваются к правде целого, и гегемония принадлежит тому, кто не горит желанием утвердить свое сложившееся исповедание истины, кто держит ворота истины открытыми» [123, с. 61-62].

По мнению Г. С. Померанца, в классическом диалоге согласие достигается без ярко выраженной гегемонии одного голоса. Образование – это та специфическая форма диалога, в которой системы субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений носят творческий конструктивный характер и где гегемония только вредит процессам понимания и уяснения истины. Анализ всех парадигм образования характеризуется мягкими, человеческими отношениями между обучающим и обучаемым. Но как и во всех социальных процессах, в образовании имеют место отклонения во взаимоотношениях субъектов образовательного процесса, но это не закономерность.

Что же представляет собой диалог с позиций рациональности? Как эпистемологическая ценность диалог – идеальный тип взаимоотношений, который может осуществляться при сходстве или принципиальной совместимости друг с другом тех принципиальных установок, на которых базируется мировоззрение субъектов образовательного акта в поиске истины.

Анализ диалога, как формы поиска истины, показывает, что его важнейшей сущностью, а следовательно и коммуникации, которая строится на его основе, является, во-первых, способность слушать, а во-вторых, – понимать собеседника. Это необходимое условие возможного согласия как результирующего компонента коммуникативного процесса. Причем, число участников этого процесса и высказываемые ими реплики, сообщения могут быть вариативными и не столь существенными в сравнении с желанием слушать и со-понимать, умением чувствовать «дух Целого» и при этом не навязывать своего видения истины. Главное, чтобы собеседник, или субъект коммуникации, не уподобился роли Другого, когда этот Другой оказывается вне

коммуникативной интенции. Это, если можно так охарактеризовать, идеальный тип диалога, наряду с которым могут быть и другие его типы.

В диалогических отношениях образовательного акта всегда присутствует некто Другой (обучаемый или группа обучаемых), коммуникативная интенция которого либо выражена неявно, либо отсутствует совсем. Но при этом она ярко проявляется у обучающего, как главного субъекта диалога, для которого этот Другой служит в значительной степени абстрактным собеседником. Однако благодаря именно его присутствию и в отношении с ним создается коммуникативная установка на сообщение, строится коммуникативный диалогический процесс, ядро которого персонифицировано и характеризует преимущественно акт самовыражения и самореализации человеческих качеств и устремлений. Благодаря присутствию Другого коммуникативная ситуация в данном случае определяется одним главным, основным участником диалога (обучающим), его устремленностью на высказывание. Именно в этих условиях мысли и идеи человека способны обрести диалогический смысл и форму. На эту особенность обратил внимание М. М. Бахтин в его анализе диалогического метода в творчестве Ф. М. Достоевского. «Логические и предметно-смысловые отношения, – писал М. М. Бахтин, – чтобы стать диалогическими... должны воплотиться... стать... высказыванием и получить автора, то есть творца данного высказывания, чью позицию он выражает» [10, с. 212].

Коммуникативная ситуация рождает и автора, и высказывание. Другими словами, могут существовать различные идеи, мысли, предметные суждения, которые вполне логичны и логично коррелируют с другими подобными конструкциями, но диалогическую определенность они все же способны принять лишь в плоскости осмысленной позиции автора и в связи с наличием его обращенности к Другому. Обращенность и установка на сообщение как коммуникативные факторы – это условие диалога. Именно таким образом складывается коммуникативная ситуация, в которой главное не сообщение как простая передача информации, а сообщение – высказывание между которыми только и возможны диалогические отношения.

Несомненно, способов и типов диалога существует достаточно много. Практически все они несут в себе коммуникативные начала, но не все сочетают и раскрывают подлинные качества этого процесса. Диалог в понимании Г. С. Померанца включает в себя настроенность на результат, на коммуникативную завершенность, которую символизируют принципы согласия, понимания, умения слушать, ощущение духа целого и которая достигается благодаря этим принципам. При этом здесь присутствует предметность общения и его содержательная сторона, но недопустимы претензии на окончательное утверждение содержательности и истинности высказываний и не имеются ввиду попытки какого бы то ни было самовыражения, самоутверждения, самопонимания и т.п. Здесь диалог и коммуникация в принципе тождественны. Природа диалога и принципы его достижения составляют сущностную характеристику коммуникации.

Здесь диалог выглядит как интеллектуальная, основанная на знаниях в их непреходящем личностном измерении, коммуникация, как фундаментальная форма познания истины.

Таким образом, в образовательном процессе в качестве форм коммуникации субъектов этого процесса в ходе постижения истины, выступают дискуссия, полемика, спор, но приоритет здесь принадлежит диалогу как ценностной форме, в которой наиболее ярко раскрывается эпистемологический аспект образования.

1.4. Методологический инструментарий анализа образования как мегатренда духовного производства социума

Ни один социальный процесс, подвергнутый анализу его содержания, сущности и перспектив модернизации, не может быть объективно исследован вне применения определенного методологического инструментария. Это понятие первоначально вошло в обиход в сообществе представителей философских дисциплин, ориентированных на размышления над

познавательными процессами в науке (философии науки, гносеологии, методологии и логики научного познания), оно включало прежде всего названные рефлексивные системы, а также выработанные представителями конкретных наук методики и технику исследовательской работы. Уже в работах Аристотеля ("Органон") и Ф. Бэкона ("Новый органон") органон означал "инструмент", что позволило еще Аристотелю сформулировать основные принципы и законы формальной логики, а также разработать категориальный ее аппарат. И если уж рассматривать образование как социокультурный процесс с позиций исследования закономерностей его развития, его содержания и сущности, то становится ясным, что обращение философии к образованию закономерно, и возможно, даже запоздало. Методологический инструментарий – это квинтэссенция исследования образования и прерогатива здесь принадлежит философии. Все негативные настроения представителей педагогики, психологии и других наук должны согласиться с самодостаточностью ее оснований для исследования этого социокультурного феномена и, что становление философии образования как одного из направлений философской рефлексии – объективно.

Современный методологический инструментарий научного исследования любых природных и социальных явлений и процессов понимается в двух аспектах. Во-первых, в узком для обозначения средств и методов исследования. Здесь в инструментарий входят: материальные (приборы, измерительные средства), а также совокупность общелогических приемов и методов эмпирического и теоретического исследования. Во-вторых, методологический инструментарий всегда используется как средство приращения и систематизации знания. В этом случае в объем методологического инструментария наряду со средствами и методами включаются такие формы знания, которые фиксируют результаты исследования (гипотеза, понятие, принцип, закон, теория), а также формы предпосылочного знания (научная картина исследуемой реальности, идеалы и нормы исследования, стили научного мышления).

Исторически исходным был второй аспект, его актуальность отмечалась в периоды, когда наука переходила к познавательному освоению объектов с качественно более сложной системной организацией и необходимо было сделать переключение системы познавательных средств на более высокий уровень. Это было характерно для всех этапов развития познания, но особенно для современного, испытывающего воздействие со стороны сфер человеческой деятельности, в которых результаты науки находят наиболее широкое применение и растущий спрос (материальное производство, управление, охрана окружающей среды, здравоохранение, образование и др.). С этим связано возникновение технологической направленности целей и задач научных исследований. Их результаты видятся прежде всего как производственные, социальные, управленческие, образовательные, политические и другие технологии. Наряду с классическими требованиями выявить структуру, законы функционирования и развития изучаемых объектов, научные исследования все чаще регламентируются требованиями найти способ, как их "направленно изменить", "сконструировать", "осмысленно воспроизвести", "построить в заданных условиях". Исследуемые объекты структурируются, исходя из специфически конкретных человеческих потребностей и практических целей, а также индивидуальных психологических особенностей людей, принимающих решения.

Отмеченные тенденции влекут за собой необходимость разрабатывать средства и методы исследования, адекватные характеру системной организации познаваемых объектов и процессов, а также более детально исследовать соотношение классических форм выражения знания и их аналогов современной постнеклассической науке (аппроксимация, компьютерное описание, историческая реконструкция и др.). В настоящее время идут процессы, вызванные оппозицией традиционного технологического ориентирования целей и задач науки, которые можно назвать целостным переключением ее методологического инструментария, поскольку трансформируется (качественно обновляется) практически весь набор научных средств и методов.

Претенциозный, постоянно развивающийся, инструментарий научного исследования требует осмысления действий по его созданию (расширенному воспроизводству) и эффективному применению. Этим обусловлено наличие в сфере научного познания особого рода деятельности, подразумевающей выработку знаний о средствах его регуляции и рефлексивного осмысления, т.е. средствах, которые обеспечивают воспроизводимость и контролируемость познавательных действий в научной форме, а также обоснованность и достоверность полученных знаний. Содержание и результаты такого рода деятельности субъекта познания по развитию методологического инструментария сопряжены прежде всего с развитием рациональности, как способа осмысления содержания исследуемого объекта. Рациональность выражает отношение человека к познаваемому объекту через целенаправленное использование арсенала методов логического инструментария. Она на всех этапах развития человечества выступает в качестве смыслообразующего стержня, существеннейшей характеристикой его деятельности. Рациональность выражает разумность и целенаправленный характер деятельности социума, это глубинное проявление его духовно-практического бытия. В ходе этой деятельности расширяется методологический инструментарий социального познания в целом.

Несомненно, в ходе познания социальных явлений, в том числе и обоснования сущности образования, имеет место абдуктивное отражение действительности. Под абдукцией понимается этап познавательной деятельности, состоящей в формировании умозаключений на основе эмпирических фактов и предшествующей выдвижению объясняющей их гипотезы. Вне абдуктивного отражения процесс обоснования содержания и смысла образования невозможен.

Применение абдукции позволяет использовать новейшую рациональную методологию в обосновании образования, его структурной организации. Конечно, исследование образования педагогикой, психологией, лингвистикой и другими науками всегда опиралось на определенную методологию, которая

является составляющей философского знания и разрабатывалась им. Сегодня в философии нашли обоснование новые формы и методы научного исследования. Обоснована философская критика как форма научного познания, раскрывающая в образовании движение мысли субъектов образовательного процесса; разработан системно-структурный метод; доказана сущность синергетического подхода к решению задач развития и самоорганизации сложных систем, аргументированы ее междисциплинарные связи. Поэтому есть необходимость более подробно остановиться на сущности системного метода и синергетического подхода к исследованию образования как социокультурного феномена, который предполагает и требует раскрыть и осмыслить непреходящее значение эпистемологических ценностей методологического инструментария в их реальной целостности и полноте конкретных форм их существования в образовании, которое выступает сложной развивающейся системой. И раскрыть содержание этих ценностей можно только через анализ образования как системы. Это возможно сделать только посредством методологии системного подхода. "Системный подход, – отмечает М. С. Каган, – особый способ мышления, который проявляется в наши дни и в научном познании, и в техническом творчестве, и в творческой деятельности, и в медицинской, и в управленческой, все шире и глубже проникая в общественное сознание; неудивительно, что он захватывает сферу философского умозрения" [72, с. 22].

Анализ содержания категории "образование" с позиций системно-структурного метода, позволяет наиболее фундаментально обосновать сущность этого социокультурного феномена. Конечно же, образование представляет собой систему, обладающую определенной структурой и состоящую из элементов. Диалектика взаимосвязи этих категорий здесь прослеживается довольно четко. Но, прежде, чем ее раскрывать необходимо выяснить, что понимается под системой и структурой. Системность в философском понимании и объяснении структуры, а также содержания данной

категории необходимо понимать в широком всеобъемлющем аспекте, как метатеорию и метаструктуру сущности образования.

Системный анализ является одной из довольно новых методологий, возникшей в 60-х годах XX века. Предпринятые исследователями попытки упорядочить принципы системного анализа в конечном счете нашли свое отражение в возникновении ряда вариантов общей теории систем. Наиболее известны теории Л. фон Берталанфи, И. Блауберга, В. Богдановича, А. Коздобы, М. И. Месаровича, В. Сагатовского, В. Садовского, И. Сараевой, Я. Тахакары, А. Умова, Ю. Урманцева, А. Цофнаса, Э. Юдина, а также ряда других известных философов, в чьих работах отражены определенные аспекты общей теории систем. Критерий разграничения этих работ заключаются в классификации атрибутивных и альтернативных параметров общей теории систем.

Причина популярности системно-структурного анализа объясняется, в частности, спецификой сложившейся ситуации, которая возникла в науке в середине XX века. В это время, как отмечает А. Рапопорт, сложилась ситуация «методологического кризиса: обилие частнонаучных методов и частнонаучных языков, которые могут быть применены в узкой области [132, с. 55]. Конечно, А. Рапопорт не первый, кто заметил эту особенность науки. К. Айдукевич еще в двадцатые годы создал гипотезу о «несоизмеримости теорий», утверждающую принципиальную несопоставимость открытий, полученных в разных областях научного знания: «они используют разные языки описания и, следовательно, кодируют полученный результат таким образом, что его нельзя соотнести с результатами других наук. В результате появляется изолированное, несопоставимое знание» [3, с. 243].

Однако, возникшая специализация научного знания породила разрыв не только между науками, но и между разделами отдельных наук. Возникла проблема классификации наук, которая была относительно решена Б. Кедровым [78].

Изначально системный подход был применен в математике, технике и биологии, что позволило называть их в дальнейшем тремя источниками системно-структурного анализа.

Но, впоследствии, оказалось, что системный подход можно применить и к гуманитарным наукам, в которых формализация ранее казалась невозможной. А именно возможность формализации является предпосылкой развития науки, так как обеспечивает точность и общезначимость знания.

Специфика системного подхода определилась с того времени, когда было доказано, что совокупность частей не всегда равна целому. И. Блауберг и Э. Юдин отмечают, что «системный подход исходит из того, что специфика сложного объекта (системы) не исчерпываются особенностями составляющих его элементов, а коренится прежде всего в характере связей и отношений между определенными элементами. Решение проблемы состоит в полном и непротиворечивом охвате всех этих типов связей» [17, с. 168].

Следовательно, изначально общая теория систем, строилась как теория, изучающая связи между элементами объекта. Поэтому главными методологическими условиями были: «постановка проблемы целостности или связности объекта, исследование связей объекта, выявление структурных характеристик объекта, и другое» [18, с. 84].

Основоположник общей теории системы Л. фон Бергаланфи считал, что: «Системная проблематика по существу сводится к ограничению применения традиционных процедур в науке. Обычно системные проблемы выражаются в полуметафизических понятиях и высказываниях, подобных, например, понятию «эмерджентной эволюции» или утверждению «целое больше суммы его частей» однако они имеют вполне определенное операциональное значение» [14, с. 41].

Развивая идеи системного подхода, А. Ракитов утверждал, что «целое (система) не только детерминируется однозначно совокупностью его элементов или групп, и не сводится к ним, но напротив, последние детерминируются целым, и лишь в его рамках получают функциональное объяснение и оправдание» [131, с. 54].

Но, конечно же, наиболее распространенный вариант понимания сущности системного анализа, представленный в работах И. Блауберга и Э. Юдина, В. Садовского, В. Сагатовского, Ю. Урманцева и других исходит из тезиса, что главное в системном подходе – это изучение не самих элементов, а связей между ними.

Разработанный А.И. Уемовым вариант общей теории систем внес новизну тем, что он параметрический. Эта параметрическая общая теория систем исходит из того, что главным здесь выступают специфические системные свойства, то есть параметры, а точнее, связи этих параметров. Соответственно в системе выделяются три неотъемлемых компонента, составляющих систему: Р (концепт), R (структура), m (субстрат) – их общее название – дескрипторы. Последнее становится основанием классификации систем. Но ведь и классификация систем и классификация параметров системы не являются прерогативой параметрической общей теории систем. Эти теории имели место в исследованиях Ю. Урманцева, В. Сагатовского, В. Богдановича и других. В этом же варианте изначально утверждается, что параметрическая общая теория систем методологически наиболее верно начинает свои исследования с классификации систем, которая выражается в изучении системных параметров.

Но, используя системный подход, надо прежде всего, поставить вопрос об адекватности метода параметрической общей теории систем применительно к нашему исследованию, а конкретнее об адекватности метода исследования нашему объекту. А. Цофнас формулирует данный вопрос следующим образом:

«1. Метод, в данном случае, системный подход, должен быть однороден (относиться к тому же роду, соответствовать по смыслу) объекту его приложения (т.е. релевантен самому объекту)» [182, с. 35].

«2. Системный метод должен иметь специфические способы получения и обоснования знаний, другие средства представления результата, чем это имеет место в объекте, к анализу которого его применяют. Иначе говоря, «адекватные друг другу вещи, хотя и рассматриваются в одном и том же смысле, должны

быть, тем не менее, разными – иметь разную «природу», разные субстраты» [182, с. 36].

Применительно к нашему исследованию можно утверждать, что философским размышлениям об образовании будет адекватной такая из теорий систем, которая способна описывать их как единичные явления не с точки зрения их соотношения к общему, а именно в соответствии с тем, что понятие «образование» выступает не как экстенциональное, а как интенциональное и имеет большой арсенал средств своего анализа, выходящих за пределы чисто интуитивного характера постижения.

Если применить к нашему исследованию вариант параметрической общей теории систем, то мы обязаны выяснить основные ее понятия и, прежде всего, такие как система, системный параметр, концепт, структура и субстрат. Под системой, в этом варианте, «понимается любой объект, в котором имеет место какое-то отношение, обладающее некоторым заранее определенным свойством» [161, с. 120]. Системный параметр – это характеристика и основание для классификации систем. Системный параметр – это «специфически системное свойство, которым можно охарактеризовать объекты, рассматриваемые только как системы» [163, с. 49]. Здесь следует отметить, что в системном подходе различают реляционные и атрибутивные параметры.

«Реляционный системный параметр – это набор отношений, таких, что любые системы находятся в каком-либо отношении из этого набора» [163; с. 144].

В качестве атрибутивных системных параметров выступает совокупность внутренних свойств, одним из которых обладает система. В единстве реляционных и атрибутивных параметров раскрывается сущность параметрической модели теоретизирования, объяснения общей картины развития образования.

Используя эту методологию объяснения сущности системы, проанализируем образование как гносеологический феномен. Но вначале

необходимо объяснить системное представление образования, предусматривающее выделение его субстрата, структуры и концепта.

«Концепт» – это определенное свойство, заранее предполагаемый смысл, заранее известные субъекту цели, какая-то исходная информация, существующая для системного представления объекта, на которую познающий субъект опирается. Структура представляет собой системообразующее отношение – такое, что оно соответствует принятому концепту. Субстрат же – это само образование, представляемое в виде системы, в частности его элементов.

В нашем исследовании глобальной системой выступает само образование как модус духовного производства. Однако, внутри этой системы можно выделить подсистемы, связанные со сменой парадигм образования, совершенствованием трансляции знаний; подсистема формирования мировоззренческих установок у обучаемого (целевой аспект) и другие. Основным отношением в образовании выступает диалектический процесс взаимосвязи обучающего и обучаемого, раскрывающийся в объяснении, понимании и усвоении определенных знаний. В качестве «концепта» здесь выступает необходимость познания обучающим основных законов и закономерностей развития природы и общества и на основе этих знаний – применение их в личностной деятельности и прогнозирование дальнейшего их развития. Структура, как системообразующее отношение, должна включать в свое содержание классификацию наук, их взаимосвязь и взаимодополняемость. Если субстратом выступает сама система, представленная в виде элементов, то элементами образовательной системы выступают и организационные; и содержательные.

В системном анализе образования важна последовательность операций: определив систему исследования, мы движемся к концепту, от него к структуре, а затем уже к элементам. Всякое системное представление – это такая процедура, представляющая собой строго последовательное направленное движение: от определенного свойства – концепта Р к некоторому отношению –

структуре R, а затем к вещи субстрату t по схеме: P \rightarrow R \rightarrow t. Свойства в этом методе рассматриваются как значение атрибутивных системных параметров. Среди параметров образования нас интересует прежде всего целостность и его уникальность. Целостность и уникальность в своем качестве абсолютно равноправны. Целостность - это не точное свойство (т.е. такое, которое может либо быть, либо отсутствовать), а линейное и изменяется оно по степеням, причем эти степени допускают, – как считает А. Ю. Цофнас, – не количественную оценку, что особенно важно при анализе историко-культурных ценностей" [182, с. 118].

Но если целостное в образовании можно ранжировать по степеням, то уникальное – ни в коем случае. Анализ уникальности образования позволяет утверждать, что она может быть концептуальной, структурной, элементной и т.д. Но можно ли говорить о предельной степени уникальности образования как целостной системы? Образование как целостная система может быть, независимо от субъективных оценок, уникальным не по одному из дескрипторов (по концепту, структуре или элементам), а сразу по двум или трем из них. Предельная степень уникальности, это, на наш взгляд, та, которая укажет на уникальность сразу по всем трем дескрипторам. Если в образовании мы выделим уникальное во всех дескрипторах, мы обязаны признать, что эта система неповторима в целом среди других систем духовного производства, а, следовательно, она уникальна.

Таким образом, применение системно-структурного анализа к образованию крайне актуально сегодня, поскольку возникает возможность всестороннего, целостного объяснения его как модуса духовного производства.

Обогатило содержание методологического инструментария образования и применение к его анализу синергетического подхода.

Формирование синергетического подхода предопределено рядом масштабных парадигмальных преобразований, которые происходили во второй половине XX – начале XXI ст., и связаны со становлением постнеклассического этапа развития науки. «Исходя из позиции современной науки о том, что все

природные среды являются открытыми нелинейными самоорганизующимися, следует выбрать методологию постнеклассического периода развития науки», который характеризуется изучением сложных человекомерных систем, которые развиваются, что нуждается в совместимых усилиях специалистов многих дисциплин, целостного традиционного взгляда на мир [58, с. 12].

Синергетика, или теория самоорганизации, сегодня оказывается одним из наиболее популярных и перспективных междисциплинарных подходов. Термин синергетика в переводе с греческой значит „совместное действие". Внедряя его, Герман Хакен вложил в него две сущности. „Первая – теория возникновения новых качеств у целого, составленного из взаимодействующих объектов. Вторая – подход, который требует для своей разработки сотрудничества специалистов разных отраслей" [174, с. 404].

Синергетика прошла большой путь. Тридцать лет назад на нее смотрели как на игрушку физиков-теоретиков, увидев сходство описания многих нелинейных явлений. Сейчас этот междисциплинарный подход более широко используется в стратегическом планировании, при анализе исторических альтернатив, в поиске путей решения глобальных проблем, которые стали перед человечеством.

Синергетика – это современная теория эволюций больших, наиболее сложных, открытых, нелинейных динамических систем, которые имеют обратную связь и существуют квазистационарно лишь в условиях постоянного обмена веществ, энергией и информацией с внешней средой.

"Синергетика, будучи наукой о процессах развития и самоорганизации сложных систем самой разной природы, – отмечает В. Г. Буданов, – наследует и развивает междисциплинарные подходы своих предшественников: тектологии А. И. Богданова, теории систем Л. фон Берталанфи, кибернетики Н. Винера. В этих подходах сформировались общие представления о системах и их конфигурировании, о механизмах поддержания целостности или гомеостаза систем, о способах управления системами с саморегуляцией и т.д. В то же время синергетика существенно отличается от своих предшественников тем,

что ее язык и методы опираются на достижения нелинейной математики и тех разделов естественных и технических наук, которые изучают процессы эволюции еще более сложных саморазвивающихся систем" [23, с. 7].

Методологические принципы синергетики составляют идеи о системности, целостности мира и знания о нем, общности закономерностей эволюции объектов многообразных уровней материальной и духовной организации, нелинейности, многовариантности, бесповоротности и неравномерности темпов эволюции, органической взаимосвязи хаоса и порядка, случайности и необходимости на разных уровнях организации мира. Как видим, ключевыми методологическими принципами синергетики являются нелинейность, самоорганизация и открытость систем.

Если при исследовании наукой до возникновения синергетики, основными стилями научного мышления были детерминистический и вероятностный, то синергетика утверждает и раскрывает содержание третьего стиля научного познания – системно-структурного. Этот тип научного мышления отбрасывает линейное мышление, идеи о случайностях как несколько несущественны, а также хаосе, как деструктивном принципе существования мира и знания, о неравномерности и неустойчивости как негативных, разрушительных факторах, о развитии как линейном, исследовательско-поступательном процессе, без существенных альтернатив.

Синергетика исследует внутреннюю связь элементов системы, которая раскрывается через флуктации, свойственные системе и процессу ее развития. Эти флуктации могут открывать новые возможности для выхода на другие уровни организации. Она обнаруживает также некоторые универсальные, свойственные системам, законы ритма циклического изменения состояний: увеличение активности и оформления структур, а также спада этой активности, разрушения структур, стирания неоднородности. Только следуя ритмам жизни, системы могут поддерживать свою целостность и развиваться. Синергетика также рассматривает случайность, разнообразие, хаос как конструктивный момент эволюции.

Синергетика, как новое постнеклассическое направление междисциплинарных исследований процессов самоорганизации и развития, которые протекают в открытых нелинейных и далеких от равновесия системах, несомненно, могла бы выступить в качестве, или играть роль новой парадигмы образования XXI века. Вне сомнения, что одним из каналов входа синергетических представлений в образовании, есть практика ее предметного преподавания. Причем – и это необходимо существенно подчеркнуть, здесь важно исследование синергетики не самой по себе, что противоречило бы ее установкам на междисциплинарность, откровенность, личностность, диалогичность и коммуникативность, а в контексте принципов соответствия, эволюции, наблюдательности, дополнения и т.д. Отметим, что некоторый опыт работы в этом направлении уже есть. Обратим внимание на одно парадоксальное обстоятельство: несмотря на уже достаточно значительный список научных работ, посвященных синергетике и ее применениям в разных сферах человеческой деятельности, как собственно познавательной, так и сугубо практической, методологическое и философское измерение синергетики остается в тени. Ощущение парадоксальности усиливается при сравнении с квантовой механикой, становление которой сопровождалось острыми философскими дебатами, которые касаются онтологического и гносеологического статусов этой фундаментальной физической теории, что принципиальным образом изменило всю современную картину мира.

Бесспорно, методологические принципы синергетики широко применимы и к системе образования. Понятно, что все проверенное опытом в образовании и выступающее конструктивным элементом его развития, необходимо сохранить. Тем не менее, решая новые проблемы, нельзя цепляться за старые схемы. Необходимо идти на умный риск, который не только может, но и должен привести к позитивным следствиям. Именно поэтому образование должно быть открытым, здесь необходимо поощрять поиск, новаторство, что делается у нас очень редко. Это и выступает причиной отказа от догм в образовательном акте, создавшихся стереотипов мышления, к которым приучали раньше, да и теперь.

Нежелание преподавателей расставаться с устаревшими представлениями и стереотипами неминуемо приводит к схоластике; нередко вместо научного анализа действительных причин тех или других явлений, которые коренятся в общественном бытии, на первый план выдвигается умозрительное морализаторство, которое идет вразрез с реальной поступью жизни. Причиной этих негативных явлений служит недостаточно удовлетворительное отношение в стране к образованию в целом.

Рассматривая возможность внедрения синергетического метода в образование, мы обращаемся к ценностно-методологическим ориентирам направления. Но, как в каждой сложной системе, в системе образования тоже есть противоположные тенденции, одни из которых составляют положительно-творческую основу и продуцируют целостность ее организации, а другие деконструктивные, которые препятствуют функционированию ее элементов. Однако, эти противоположные атрибутивные тенденции являются необходимыми для саморазвития любой системы, поскольку их взаимодействие и определяет возможность и направленность развития. По свидетельству результатов исследований И. Пригожина, хаос становится относительным, а порядок, в том числе определенные закономерности, следует рассматривать во взаимодействии с этим относительным хаосом. Причем, развитие синергетической системы основывается не на хаотическом распаде основной структуры, а на смещении отдельных частей, которые не отвечают новым условиям и стали устаревшими и эволюционно вредными. Последующее изучение закономерностей функционирования системы образования в условиях динамических изменений, ее локально-специфических особенностей с обязательным учетом нелинейности процесса развития поможет осознать сложные трансформационные превращения в системе образования на современном этапе.

Современное состояние развития образования характеризуется ростом объема информации, и, как следствие этого, порождает фрагментарность восприятия мира, кризис самоопределения субъекта образования.

Для разработки стратегий поведения в нем необходимые новые превентивные стратегии образования, новый трансдисциплинированный метаязык горизонтальных связей. Целостность знания, как приоритет новых образовательных подходов должна возобновить гармонию относительно человека и природы, уменьшить социальную дезадаптацию.

Такой подход сформировался в конце XX ст. (Г. Хакен, И. Пригожин, И. Стенгерс) и представленный в современной науке синергетикой междисциплинарным направлением, которое исследует механизмы эволюции, становления реальности, самоорганизации. Ее принципы в равной мере надлежащие как гуманитарному, так и естественнонаучному знанию, особенно наукам о жизни. Согласно В. С. Степину, синергетика предоставляет основу картины мира постнеклассического периода развития науки, науки человекомерных систем, к которым следует отнести все сложные развивающиеся образовательные системы, как естественные, так и технические и социогуманитарные.

Сегодня методологически эти науки соединены названием „синергетика“. В широком плане синергетика изучает системы, которые обмениваются с окружающей средой потоками информации. Безусловно, к таким системам можно отнести и предмет философии образования, а это и является той общей основой, которая необходима, как отмечалось раньше, для переноса общих закономерностей синергетики в ее область.

Но в отличие от других наук, которые имеют нормализованные модели, и к которым можно приспособить математическое описание, прямое использование аппарата синергетики в области философии образования до сих пор невозможно так как формирование ее собственных моделей находится на начальном этапе. Тем не менее представляется возможным и необходимым перенос общих закономерностей систем, изучаемых синергетикой, для анализа образования, прежде всего, с целью облегчить в последующем формирование собственных формальных моделей, учитывающих специфику объектов, которые она исследует.

Согласно В. Г. Буданову введение синергетики в образовательный процесс происходит по трем направлениям:

1. «Синергетика ДЛЯ образования: интегративные курсы синергетики у средней и более Высокой школах по завершению следующего цикла учебы – подготовительная, начальная, средняя школа, цикл фундаментальных дисциплин в высшей школе, цикл специальных дисциплин, аспирантура, факультеты переподготовки и повышения квалификации учителей и преподавателей, адаптивные курсы и получения второго образования людьми зрелого возраста...

2. Синергетика В образовании: внедрение в отдельных дисциплинах материалов, иллюстрирующих принципы синергетики в каждой дисциплине, будь то естественнонаучная или гуманитарная дисциплина, можно найти разделы, изучающие процессы становления нового, и здесь уместно вровень с традиционными использовать язык синергетики, которая позволит в дальнейшем создать горизонтальное поле междисциплинарного диалога, поле целостности науки и культуры...

3. Синергетика ОБРАЗОВАНИЯ: синергетика, которая применена к самому процессу образования, становления личности и знания. Здесь в большой степени отражается человеческий фактор, постнеклассический характер синергетики». [22, с.]

Здесь рассматривается не просто системный подход к образованию, но и учет динамики и механизмов самоорганизации субъектов образовательных пространств, управление образованием в условиях демократии и инициативы учебных заведений, единство содержания и воспитания, образование целостной креативной личности. Это направление развивается относительно недавно.

Одним из основных постулатов синергетики является утверждение, что развитие системного объекта это саморазвитие, то есть процесс детерминированный изнутри, а не извне. Следовательно стало очевидным, что современная наука, проникая в самые сокровенные уголки человеческого организма и, делая все новые и новые открытия, которые касаются его

уникальных возможностей, открывает все больше тех аспектов, которые лишь обозначают проблему, не давая ответа на нее.

Особенно важным при моделировании трансформаций современных образовательных систем является осмысление синергетического закона, что процессы самоорганизации в эволюции образовательных систем являются относительно автономными и независимыми окружающей среды. Поскольку образовательные системы являются системами, которые управляются как самоорганизацией так и социальной организацией, то логической, по нашему мнению, есть установленная закономерность: как и в других сложных системах, деятельность всех образовательных систем не может быть значительно трансформируемая с помощью даже больших изменений отдельных ее составляющих (подсистем) без учета взаимосвязей всех ее частей.

Ценностью синергетического подхода в образовании выступает то, что он тренирует не только культуру межличностной коммуникации, но и возможность оперативного усвоения материала непрофильных дисциплин, а также понимания нелинейных эффектов взаимодействия дисциплин. Конструирование междисциплинарных моделей и оценка средств их реализаций развивают навыки коллективного творчества и ответственности экспертного общества, которые, по нашему мнению, будут основной ценностью науки XXI столетия.

Следует объяснить подробнее, что мы понимаем под навыками междисциплинарного взаимодействия. И. Пригожин и И. Стингерс выделяют четыре типа междисциплинарных стратегий коммуникации и, соответственно, четыре типа использования термина междисциплинарность.

1. «Междисциплинарность как согласование языков смежных дисциплин...
2. Междисциплинарность как транссогласованность языков не обязательно близких дисциплин...
3. Междисциплинарность как эвристическая гипотеза, аналогия, которая переносит конструкции одной дисциплины в другую сначала без надлежащего обоснования. Незаконченность и креативность таких гипотетических переносов

принуждает к дополнительным процедурам их обоснования в рамках данной дисциплины, или к пересмотру базирования последней...

4. Междисциплинарность как конструктивный междисциплинарный проект, организованная форма взаимодействия многих дисциплин для понимания, обоснования и, возможно, управления феноменами сверхсложных систем. Сегодня это экологические проблемы, глобалистика, антикризисное управление, социальное конструирование, проблемы искусственного интеллекта, интегральной психологии и медицины, освоения космоса и др.» [126, с. 278].

Такое понимание междисциплинарности утверждает, что основные проблемы организации и осуществления междисциплинарных проектов являются коммуникативными: капсулирование языковых и эпистемологических пространств дисциплин, их недостаточное взаимодействие, своеобразный дисциплинарный снобизм и агрессия, что естественно, так как есть опасность нарушения защитного пояса дисциплины.

Междисциплинарность есть сетевая, собственно организованная коммуникация. Именно так происходит внедрение междисциплинарной методологии, трансдисциплинарных норм и ценностей, инвариантов и универсалий научной картины мира, так развиваются синергетика и системный анализ, сети научных школ и ассоциаций.

Трансдисциплинарное образование сегодня лишь начинает свой путь, к его сфере можно отнести много междисциплинарных предметов: антропология, экология, культурология, концепции современного природоведения, теории Государственного управления и др. Однако, методологическое ядро в подходе к их преподаванию, по нашему мнению, будет заложено в синергетике, науке о жизни в сложном, быстро изменяющемся мире.

Современные практики исследования сложных саморазвитых систем, междисциплинарного моделирования и проектирования уже невозможно представить без методов синергетики. Синергетика все шире используется не только в природоведении, но и в социогуманитарной сфере, в диалоге наук о

природе и наук о человеке, используется в образовании и педагогике. Складывается образ синергетики как ядра новой холистической общенаучной картины мира. Этому способствует внедрение в последнее десятилетие элементов синергетических представлений во многие общеобразовательные курсы.

Синергетическая методология содержит в себе значительный гуманистически-экологический потенциал, поскольку ставит на четкий мировоззренческий и концептуальный фундамент проблему переосмысления роли и места человека в общепланетарной биосферной структуре. Определенные моменты развития этой структуры выступают как точки ответвления последующих путей эволюции. В эти моменты вся система находится в состоянии выбора наилучшего варианта развития и наличие многообразных альтернатив значительно увеличивает ответственность субъекта выбора – человека. С другой стороны, эта ситуация осложняет предвидение течения событий, обеспечивая переход от детерминистичности в развитии к вероятностному выбору альтернатив. В целом применение принципов философии нестабильности к образовательной практике дает возможность системно и обоснованно раскрывать основные контуры научного мировоззрения, а также ограниченность технологического рационализма освоения природы, альтернативность, многовариантность форм социального развития, многомерность и окружающего мира, и человеческой деятельности, одновременно стихийность и человекомерность основных биосферных и социальных процессов, непредсказуемость, связанную с социальным и экологическим риском, самоорганизованность биосферных процессов и ответственность каждого за свои действия и тому подобное. Экзистенциальная ситуация характеризуется тем, что человек появляется как такая система, которая, с одной стороны, вызывает изменения в мире, а с другой – сам постоянно существует в постоянно изменчивой окружающей обстановке. И весь этот процесс изменений появляется перед человеком в виде бесконечного числа альтернативных вариантов, выбор которых осуществляется

на принципах собственной ответственности и имеет значимость для функционирования всей социально-естественной системы.

Таким образом, расширение методологического инструментария исследования образования как социокультурного феномена за счет использования системно-структурного анализа и синергетического подхода позволяет более глубинно понять структурно-сущностную его природу и привести в соответствие с требованиями времени междисциплинарную взаимосвязь всех ветвей научного знания – гуманитарного, естественнонаучного и технического .

Выводы по первому разделу

Обоснование социокультурного измерения образования дает возможность утверждать, что этот феномен социального бытия общества является общей темой и предметом интереса современного гуманитарного знания. Хронологически, основания для становления философии образования, как рефлексии философского знания, относятся к Древнему Китаю и Древней Греции, первым исторически возникшим системам образования – восточному традиционализму и греческой пайдее. Дальнейшая модернизация в структуре образования была связана с модернизацией ее ценностно-целевых оснований, отражающих культурно-историческую динамику общественного развития. Культура и образование тесно взаимосвязаны, поскольку без передачи последующим поколениям образцов культуры способов взаимодействия человека с окружающим миром, нельзя представить прогрессивное развитие социума. Образование же с начала своего становления выступало и выступает детерминирующим каналом внедрения достижений культуры в сознание социума.

В единстве культуры и образования раскрываются такие функции последнего как культурно-мировоззренческая и функция социальной силы, поскольку образование сегодня выступает как интеллектуальная собственность человечества, являющаяся основой всех социальных преобразований.

Сегодня, когда человечество вступило в эпоху глобализации, образование выступило в новой ипостаси – оно является мегатрендом глобализирующего мира. К началу XXI века глобализация стала ключевым смыслообразующим фактором общественного развития, представляющая собой объективную социальную реальность, наполненную противоречиями, тенденциями многолико выраженными и зафиксированными философской рефлексией.

Для исследования образования как мегатренда глобализирующего мира в работе использован информационный подход, фундаментальными сущностями которого выступают взаимодействие и информация. Это потребовало осмысления сущности, смысловой нагрузки, ценностно-целевых оснований и развития инновационных процессов в содержании образования. На этой основе была объяснена сущность философско-культурологического мировоззрения, формирующегося в системе образования.

Исследование образования как мегатренда социальной коммуникации потребовало его экспликации. В работе оно представлено как особая ценностная сфера социальной реальности, специфическая категория современного социально-философского знания, представляющая собой ценностно-смысловой коммуникативный акт субъектно-субъектных отношений, в котором имеет место трансляция новейших для субъекта обучения теоретических представлений о сущности и закономерностях развития природной и социальной действительности. Формированию такого устойчивого мировоззрения способствуют формы коммуникации, используемые в структуре образования. К ним отнесены: дискуссия, полемика, спор и диалог. Но при их анализе раскрывается их ценностная природа как коммуникативного акта поиска истины, как способов активизации в ее познании обучаемого субъекта, как критерии распознавания имеющегося у него явного и неявного знания.

Обосновывая роль философии образования как особого рода философской рефлексии в работе раскрыта сущность методологического инструментария анализа образования. Современный методологический инструментарий объяснен в узком и широком аспектах. В узком он применяется для обозначения средств и методов исследования предметной реальности. В

широком – этот инструментарий используется как средство приращения и систематизации знания. Сюда относятся как формы предпосылочного знания, так и те формы, которые фиксируют результаты исследований. Основу развития методологического инструментария составляет рациональность, нашедшая глубокое обоснование в работе.

Для более глубокого анализа содержания и сущности образования в работе раскрывается, применительно к нему, системно-структурный анализ и синергетический подход. Использование первого позволило раскрыть на основе общей параметрической теории систем концепт, структуру и субстрат образования, выделить его атрибутивные и реляционные параметры.

Методологическими принципами синергетики в образовании выступают нелинейность, открытость и внутренняя самоорганизация образования как системы. Это требует решение проблемы междисциплинарности в образовании, корреляции взаимосвязи между тремя ветвями наук – гуманитарными, естественнонаучными и техническими. Результатом этой корреляции могла бы выступить новая классификация наук.

Использование всего богатства методологического инструментария, разработанного философией, позволяет утверждать о самодостаточности ее оснований для исследования образования и уже это подтверждает факт, что становление нового направления философской рефлексии – философии образования закономерно и объективно.

РАЗДЕЛ II

ФИЛОСОФСКО-РЕФЛЕКСИВНОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Интенсивное философско-методологическое осмысление образования индуцировало новый цикл вопросов, связанных с его анализом как ценностно-эпистемологического феномена духовного производства социума. Проблема

философии образования в последние десятилетия XX века оказалась одной из самых актуальных в контексте социальной философии и методологии науки. Ее анализ, как коммуникационного процесса, преимущественно сопряжен с тем, что в образовании, как феномене духовного производства, внимание акцентируется на трех фундаментальных сущностях – коммуникации, информации и его эпистемологических ценностях. Коммуникации в образовании составляют ядро субъектно-субъектных отношений; информация – имеющая сегодня особое функциональное значение и самостоятельную ценность, выступает, по существу, фундаментом процесса коммуникации; эпистемологические ценности, которые заключены в содержании самой информации, а также в содержании логико-методологических реалий, отражающих методологию его трансляции в сознание обучаемого субъекта. Именно образование формирует интересубъективный мир личности.

Мир образования – это тот мир, в котором живет субъект обучения. В нем он приобретает знания, которые обучающий субъект их транслирует, после отбора и анализа необходимой информации по познаваемой проблеме. Но мир субъекта обучения интересубъективен постольку, поскольку он раскрывается, как «мир культуры, ибо с самого начала повседневность, как процесс обучения, предстает перед нами как смысловой универсум, совокупность значений, которые мы должны интерпретировать для того, чтобы обрести опору в этом мире, прийти к соглашению с ним» [193, с. 130].

Несомненно, уникальность образования связана с тем, что посредством его мы не просто познаем мир, а преобразуем его, чтобы обрести опору в нем, и скоррелировать наши отношения с ним, которые оказались сегодня крайне необходимыми для преодоления ряда негативных глобальных проблем современности. В структуре образования заложены те логико-эпистемологические ценности, которые наполняют его содержание смыслом, являются ориентирами в деятельности социума и без которых оно немислимо как сокровище человечества.

2.1. Коммуникативная рациональность в образовании как детерминирующий способ освоения его эпистемологических ценностей

Проблема сущности рационального начала в человеческом сознании, его значимости всегда находилась в центре внимания философии, которая подошла к исследованию этого феномена в рамках возникшего и развивающегося теоретического знания. Рациональность (по этимологии этого слова, прежде всего, разумность) предполагает разумную деятельность человека как теоретическую, так и практическую, позволяющих достигнуть ее оптимальных результатов. «Рациональность, – считает Е. А. Сергодеева, – есть особое, основанное на разуме, отношение человека к окружающему миру, предполагающее конструктивные способности сознания и рефлексивность над соотношением целей человеческой деятельности и механизмов, обеспечивающих их достижение» [83, с. 203]. Здесь на первый план выходит аспект целерациональности в деятельности субъекта, но менее отражены аспекты сферы научного познания, в то время как в других концепциях, например, у В. К. Лукашевича упор делается на эту сферу. Эти аспекты находятся в тесной взаимосвязи.

Когда анализируется рациональность как сфера научного познания, это совсем не означает возникновение рационального в сознании человека с возникновением науки, образования. Практическая деятельность человека первобытного общества тоже была разумной: он научился обрабатывать землю, плавить металл, передавать информацию последующим поколениям, создавать культурные ценности, по находке которых мы определяем уровень его разумного развития, его разумной деятельности. Человечество с начала своего возникновения, не могло существовать только как биологический организм. Еще на заре его становления в нем, как в одном субстрате, сложились две структуры – биологическая и социальная. Именно вторая связана с развитием его рассудка. Благодаря ему и были заложены основы социальной рациональности, как способа мышления.

Со становлением теоретического уровня знания рациональность выступила необходимым условием его развития и функционирования. Она всегда была и находится сегодня в фокусе исследования научного знания. Проблема рациональности нашла свое отражение в работах А.С. Автономой, Аристотеля, М. М. Бахтина, В. С. Библера, М. Вебера, Л. Витгенштейна, Г. Гадамера, П. П. Гайдено, Э. Гуссерля, Р. Декарта, Р. Карнапа, В. П. Кохановского, С. Б. Крымского, Т. Куна, И. Лакатоса, Л. Лаудана, Г. В. Лейбница, Х. Ленка, А. Ф. Лосева, В. К. Лукашевича, М. К. Мамардашвили, Л. А. Микешиной, В. Ньютона-Смита, Н. Ф. Овчинникова, Б. А. Пархоменко, Х. Патнхэма, К. Поппера, В. А. Поруса, В. И. Прилиженского, П. Риккерта, Е. А. Сергодеевой, В. С. Степина, П. Фейерабенда, М. Фуко, Ю. Хаберсама, К. Хюбнера, В. С. Швырева, С. Ю. Янковской и многих других.

В трудах этих мыслителей раскрыты модели, типологии рациональности и ее роль в научном познании и практической деятельности человека. Все концепции рациональности напрямую отражают деятельность человека в производстве нового знания и лишь косвенно, затрагивают проблему образования. Рассмотрению рациональности в качестве эпистемологической, причем фундаментальной и смыслообразующей ценности образования, способствовало объяснение в постнеклассическом типе рациональности – коммуникативной.

Прежде чем раскрыть ее сущность, произведем экскурс в проблему рациональности в целом. Это объясняется необходимостью проследить процесс развития типов рациональности, ее моделей и возникновения в постнеклассической рациональности ее новой формы – коммуникативной.

В различные эпохи исследование природы рациональности приобретало различные специфические формы. Исторически первой формой рациональности стала античная натурфилософия. Гносеологически она была основана на той идее, что чувства могут обманывать людей. Философская система осмысления мира, созданная Аристотелем, легла в основу мировоззрения и мышления целого исторического периода. Именно

Аристотелю впервые удалось в мысли «охватить эпоху», в своей философской системе отразить сущность и специфику богатого содержанием и формами древнего мира, рафинировать все то неточное, что было присуще ранним античным мыслителям, по сути обрисовать контуры европейского типа рациональности и его понимания. Уникальность аристотелевской философии в том, что она стала первой в своем роде методологией, логикой. Он впервые систематизировал и классифицировал приемы рассуждений и сделал их предметом специальных научных исследований. Открытые им формы и закономерности мышления становятся нормами всякого исследования на многие века вперед.

Несмотря на конструктивизм в объяснении сущности рассудка в познании, рационалистическая концепция Аристотеля не приняла классического характера по очень простой причине: она подвела итоги развития всей античной философии, но его идеи не нашли развития и применения в закатывающейся античной философии. Однако базу для рационализма Нового времени он заложил. Именно все типологии рационализма, предложенные философией, отталкиваются от этого периода ее развития. Сегодня, общепризнанной из них выступает типологизация В. С. Степина. Он выделяет три основных типа научной рациональности, соответствующие трем стадиям развития науки, как особого рода познавательной деятельности. Это: «1) классический тип научной рациональности, который включал при теоретическом описании и объяснении требования элиминации всего, что относится к субъекту, средствам и операциям его деятельности... 2) неклассический тип научной рациональности, отмеченный требованием рефлексивного осмысления связей между знаниями об исследуемом объекте, с одной стороны, и спецификой используемых познавательных средств – с другой... 3) постнеклассический тип научной рациональности, включающий требования учитывать соотнесенность результата исследования как со спецификой познавательных средств и операций, так и ценностно-целевыми структурами науки и социума в их взаимосвязи» [152, с. 187-188].

Анализ этих типов рациональности раскрывает их сущностные различия. Классическая рациональность была сосредоточена в сфере познания. Ее развитие было связано с философскими взглядами Р. Декарта. В этот период начала складываться целостная система гносеологических воззрений в результате развития математики и естествознания. Вся философия Р. Декарта пронизывает убежденность в беспредельности человеческого разума, в огромной силе познания, мышления и понятийного усмотрения сущности вещей. «Классическая рациональность, – отмечает С. Ю. Янковская, – имела ярко выраженную гносеологическую природу. На другие области общественной жизни она распространялась лишь в той мере, в какой они могли быть представлены в категориях и нормах науки. В этом заключалась как сильная, так и слабая сторона классической рациональности. Узость и уязвимость последней состояла в том, что обращение к разуму как единственному источнику знания привело рационализм к заключению о существовании врожденных идей (Р. Декарт) или предположений и задатков мышления независимых от чувственности (Лейбниц)» [198, с. 290-291].

Неклассический тип рациональности связан со становлением системы технического знания – термодинамики и электротехники. Философский анализ последней показал, что изменились нормы и идеалы доказательности и обоснования знания. В отличие от классических образцов обоснование теорий, новизна предполагала экспликацию при изложении теории операциональной основы вводимых понятий и выяснение связей между новой и предшествующей теориями (например, между электротехникой и физикой). Новая система обеспечивала расширение начал исследуемых объектов, открывая пути к освоению сложных саморегулирующих систем. Этот тип рациональности способствовал процессам интеграции знания и становлению новых форм трансляции их в сознание социума.

Постнеклассическая рациональность связана с развитием научно-технической цивилизации. П. П. Гайденок отмечает, что «вопрос о природе рациональности – не чисто теоретический, но прежде всего жизненно-

практический. Индустриальная цивилизация – это цивилизация рациональная, ключевую роль в ней играет наука, стимулирующая развитие новых технологий. И актуальность проблемы рациональности вызвана возрастающим беспокойством о судьбе современной цивилизации в целом, не говоря уж о дальнейших перспективах развития науки и техники» [37, с. 3].

На проблему сущности рациональности и ее моделей в постнеклассическом типе сложились ряд концепций. Так, В. Н. Порус утверждает, что «модели рациональности строятся с разными задачами. Одни модели предназначены для исследования организации «готового» научного знания, другие – для определения критериев рациональной научно-исследовательской деятельности, третьи – для рационального понимания трансляции знания и обучения, четвертые для представления и развития науки» [125, с. 69]. Но какая из этих моделей выражает подлинную рациональность остается в тени. Американский методолог Л. Лаудан формулирует «сетчатую модель рациональности, которая должна объединить тенденции дискретности и непрерывности в развитии научного знания» [90, с. 295-342]. Его коллега Х. Патнхэм, развивая неопозитивистскую концепцию научной рациональности называет ее «критериальной институционализированной рациональностью» и, объясняя ее, приходит к идее, что рациональность – это внутренний разум. Он считает, что истинность знания вовсе не является его характеристикой в качестве соответствующего реальности. Истина – это опосредованная связь предложения и реальности. Она не критериальна [119, с. 221-246].

Идеи Х. Патнхэма поддерживает В. Ньютон-Смит, выдвигая реалистическую модель рациональности в ходе решения проблемы несоизмеримости. Критерием рациональности служит соответствие реальности. Здесь реальность объявляется не регулятивом, а источником информации [112, с. 246-295].

Одна из наиболее известных типологий предложил К. Хюбнером. Он выделяет «пять критериев научной рациональности: 1) инструментальные..., 2) функциональные..., 3) аксиомы, задающие граничные условия при

формулировке законов..., 4) оправдательные, включающие принципы фальсификации и верификации..., 5) нормативные, определяющие некоторые общие характеристики теории как результата научно-исследовательской деятельности» [178, с. 78-90].

Данные критерии, составляющие ядро научной рациональности, связаны с более общими характеристиками положения науки в обществе. Анализ всех концепций рациональности подчеркивает их общую связь с научным знанием. И какой бы методологией познания она не определялась, она везде выступает эпистемологической ценностью. Рациональность и методология научного познания тесно связаны, но несут разные смысловые нагрузки в эпистемологическом срезе. В содержании рациональности входит не только методология научного познания, как высшая ступень ее развития, но и различные формы отражения вненаучного знания, например, метафоры, метаязыки, герменевтические и этико-эстетические ценностные компоненты. В единстве научных и вненаучных компонентов своего содержания рациональность в социальной коммуникации направлена прежде всего на нахождение взаимопонимания между субъектами коммуникации и уже потом на получение результата – знания, его содержания и истинности. «Истинное знание, – отмечает Л. Микешина, – понимается как результат активной деятельности субъекта, предполагающей вычленение объекта, создание и применение средств и методов его изучения, описания. Все эти процедуры реализуются в коммуникациях реальным конкретно-историческим субъектом... Именно через коммуникации оценки и предпочтения, выработанные отдельным исследованием или научным сообществом, социализируются и обретают статус норм и идеалов и ... проникают в культуру в целом» [103, с. 164-166].

В рамках традиционной эпистемологии научная рациональность замыкалась на субъекте-индивиде, его личностным отношением к субъекту. Но это крайне упрощенная схема, так как подлинная рациональность связана не только с объяснением, но и пониманием. Рациональность нельзя раскрыть вне коммуникативных процессов, происходящих в науке, образовании, обыденном

общении. Это требует выделения определенных смыслообразующих стержней, вокруг которых и будет разворачиваться познавательный процесс. Так, К.-О. Апель считает, что таким смыслообразующим стержнем в науке должна выступить этика, поскольку этические нормы организуют общение ученых, создают условия для развертывания объяснения, обоснования, аргументации, тем самым обеспечивают рациональные, познавательные процессы в научной деятельности. Можно согласиться с К.-О. Апелем, поскольку этот смыслообразующий стержень будет присущ и системе образования.

Эпистемологической ценностью постнеклассической рациональности выступила концепция коммуникативной рациональности. Это альфа и омега образовательного процесса. И все основные эпистемологические ценности этого процесса разворачивают свое содержание именно в призме их рационального осмысления. Но в образовании складывается новый тип рациональности – коммуникативная. Поскольку образование раскрывает свою внутреннюю определенность через общение, дискуссию, полемику, спор, диалог, то, несомненно, в этом виде духовной деятельности социума ярче всего раскрывается содержание коммуникативной рациональности. Уже наличие и обоснование сущности субъектно-субъектных отношений в образовательном процессе дают право утверждать, что через эту систему отношений раскрывается сущность такого типа коммуникации.

Понятие «коммуникативная рациональность» было предложено Ю. Хабермасом, который доказывал необходимость пересмотра содержания рациональности, развиваемой Р. Декартом, Г. В. Лейбницем и другими философами. Ю. Хабермас основывал эту необходимость пересмотра, так как считал, что все трудности связаны с односторонним пониманием субъекта рационального познания. На смену старой парадигме сегодня приходит парадигма интерсубъективного понимания и коммуникации. Сегодня «фокус исследования переместился, – отмечает Ю. Хабермас, – от когнитивно-инструментальной к коммуникативной рациональности. Для него парадигмично не отношение частного субъекта к чему-либо в объективном мире, что можно

представить и с чем можно манипулировать, а межличностное отношение, в которое вступают способные к общению и действию субъекты, если они возвращаются в среде естественного языка, употребляют культурно-преданные интерпретации и одновременно обращаются к чему-либо объективному, общему для них социальному и соответственно к субъективному миру» [171, с. 58]. Ю. Хабермас обосновывает сущность коммуникативной рациональности, исходя из различения законодательного и интерпретативного разума. А законодательный «разум», – отмечает Е. А. Сергодеева, – определяет специфику культуры модерна в Новое время. Он базировался на предположении о существовании конечного бытия вещей, не выводимого из их эмпирического существования, и разработал метод постижения этого бытия, названный научным. Разум судил все, происходящее в культуре, обосновывая свое право наличием неизменных законов мышления» [83, с. 252].

А главную особенность постмодерна составляет обращение его приверженцев не к законодательному, а к интерпретативному разуму. М. Фуко, П. Риккерт и другие по-новому подошли с позиций этого разума к обоснованию знания и истины. Этот разум переориентировал поиск оснований знания с «трансцендентальной субъективности на язык и повседневную жизненную практику» [83, с. 253].

На вопрос: «где же искать основания знаний?» и М. Фуко и П. Риккерт утверждают, что их надо искать не в метафизике, а в коммуникации, общении, диалоге конкретных индивидов. Всеобщим фоном диалога служит не поиск научной истины, а непринужденное общение, так как люди вступают в диалог не для получения истины, а для налаживания взаимопонимания» [134, с. 149].

Такое понимание рациональности неприемлемо для образовательного процесса, ведь здесь имеет место не просто налаживание взаимопонимания, а активный процесс формирования личностного знания и диалог, его эпистемологическая ценность, заключается именно в том, что он связан с поиском истины. Коммуникативная рациональность в образовании связана с процессами приобретения, расширения, углубления знания, она способствует

достижению соответствия наших знаний об объекте самому объекту, т.е. познанию и достижению истины. Такая рациональность позволяет разрешать противоречивые и спорные позиции, возникающие в образовательном акте, развивает активность субъектов этого процесса. Этому способствует и то, что коммуникативная рациональность в образовании предстает как сфера открытости для обсуждения познаваемых проблем, как вектор ее действия и развития, рациональность в образовании понимается как взаимодействие субъектов этого процесса в результате которого устанавливается понимание. Это предполагает включение в ее структуру ценностных аспектов, поскольку сообщество признает только те структуры рациональности, с помощью которых оно поддерживает существование и взаимодействие с окружающим миром. Несомненно, образование выступает одной из таких структур рациональности.

В то же время, складывающийся в науке постнеклассический тип коммуникативной рациональности, несмотря на его недостатки, все же выступает в качестве ценностной системы в условиях обоснования стратегического процесса перехода общества к высшей фазе своего бытия – информационной. Основными характеристиками этого общества выступают складывающаяся сегодня: ориентация на знание; инновационная природа и виртуализация производства; конвергенция и динамизм социальных процессов; представления об эффективности личности как о человеке, владеющем информационно-коммуникационными технологиями и информатикой; о высокопроизводительном коллективе как рабочей группе, взаимодействующей на основе информационно-коммуникационных технологий и т.д. Период становления информационного общества совпал с периодом глобализации, который отразил основные выводы стремительно меняющейся социальной действительности: сверхбыстрое развитие электронной коммерции, скоординированность финансовых рынков, развитие наднациональных организаций и др. Радикальный характер отмеченных процессов, затрагивающих первоосновы социальной организации жизни людей, не вызывает сомнений.

В этих условиях социальная теория не могла не откликнуться на это пересмотром собственных предпосылок, категориальных структур, изменением статуса и задач теоретического знания. Становление общества на основе информационно-коммуникативных технологий ознаменовало появление новых социальных идей, связанных с формированием новых социальных идеалов и ценностей.

Аксиологическая (ценностная) и мировоззренческая (идеологическая) интерпретация действительности является стержнем развития современного образования. Ценности и интерпретативно-идеологические конструкты являются неустранимыми и имманентно присущими рассудку, что дает новый мощный импульс для развития науки и образования. В то же время, благодаря анализу эпистемологических ценностей в науке, раскрываются и те негативные проявления коммуникативной рациональности, которые порождают сегодня глобальные проблемы бытия человечества. Трансляция их в сознание социума, благодаря системе образования, позволяет предвидеть их негативные последствия и выработать тактику их предупреждения и ликвидации. Конечно, именно эта забота и выступает сегодня в качестве доминирующего фактора нового типа рациональности, поскольку его задачей является сформировать рассудок личности, когда процессы становления и развития информационной цивилизации не будут игнорироваться или гиперболизироваться на основе развития науки и образования. А сегодня эти факторы, а особенно второй, развиваются в социальных науках. Так, например, С. Хантингтон утверждает, что сегодня идет бурный процесс столкновения цивилизаций. Это вызвано тем, что «культура и различные виды культурной идентификации (которые на самом широком уровне являются идентификацией цивилизаций) определяют модели сплоченности, дезинтеграции и конфликта» [172, с. 15]. Столкновение цивилизаций по культуре, политике, модернизации, индигенизации, экономике, демографии, считает С. Хантингтон, неизбежным. Основой этого процесса выступает развитие науки. «Все наталкивается на вывод, – отмечает С. Хантингтон, – что наука приблизилась

к границам ментальных возможностей человека. Хорошо известно, что от постоянной работы в высших слоях духовной атмосферы, на которые человеческий организм явно не рассчитан, уже не одного физика охватывала угнетенность, граничащая с отчаянием. Но возвращаться назад он не может и не хочет» [172, с. 379-380].

Опасения, относительно современного развития науки и техники, высказывает и Ф. Фукуяма. Он считает, что «наука и техника сами по себе являются ключевыми уязвимыми точками нашей цивилизации. Самолеты, небоскребы и биологические лаборатории – все эти символы современности – были превращены в оружие одним прикосновением злонамеренной изобретательности» [170, с. 9]. Поэтому, указывает Ф. Фукуяма «на необходимость ...большого политического контроля над применением науки и техники» [170, с. 9].

Конечно же, если проанализировать уровень развития технико-технологических и научных основ мирового социума, то можно увидеть большой разрыв между развитыми и развивающимися странами в сфере информационного производства. И сдерживать субъективно стремительный рост последнего нельзя. Здесь нельзя говорить о кризисе интеллекта. Именно интеллект выступает основой развития этого производства и «торможение» последнего есть предпосылка общего кризиса. «Интеллект, – считает И. Хейзинга, – обычно пребывает вне сферы вражды, конфликта и злой воли. Он выказывает симптомы кризиса, однако строго говоря, это не расстройство и не аномалия. Разумеется, под интеллектуальным кризисом следует понимать не борьбу мысли, подавляемой процессом политики, но поступательное движение самой науки, как оно проявляет себя там, где дух еще обладает свободой, которая ему нужна, чтобы остаться духом» [176, с. 381]. Новая цивилизация, связанная с новейшими формами и способами производства информации и должна расширять рамки свободы человеческого интеллекта.

В новой коммуникативной рациональности расширяется объектная сфера за счет включения в нее систем типа: «искусственный интеллект», «виртуальная

реальность», «киборг-отношения», которые сами являются порождениями научно-технического прогресса. «Такое радикальное расширение объектной сферы, – отмечает С. Ю. Янковская, – идут параллельно с его радикальным очеловечиванием. И человек входит в картину мира не просто как активный ее участник, а как системообразующий принцип. Это говорит о том, что мышление человека с его целями, ценностными ориентациями несет в себе характеристики, которые сливаются с предметным содержанием объекта» [198, с. 314]. Конечно же, все вышеотмеченное представляет постнеклассическую рациональность как единство субъективности и объективности.

Постнеклассическая рациональность расширяет границы коммуникативного пространства за счет формирования единого образовательного пространства и организации, новых межгосударственных научных организаций конференций, симпозиумов. Все это подтверждает мысль, что новый тип рациональности – коммуникативный, «акцентирует внимание не на законодательном разуме, а на процесс общения» [155, с. 300].

В чем же заключается сущность коммуникативной рациональности? С одной стороны, выше была раскрыта сущность коммуникации и наше ее понимание, с другой стороны, объяснена наша позиция, относительно содержания рациональности. Здесь имеет место, казалось бы, слияние в единое целое двух понятий философского знания. Но в этом нет никакой неожиданности, поскольку коммуникативная рациональность отражает специфику информационного взаимодействия как основу развития информационного общества. «Суть проблемы коммуникативной рациональности, – отмечает В. И. Мареев, – состоит в следующем: несмотря на то, что процесс общения всегда играл огромную роль в жизни людей, он никогда не рассматривался как ключевой фактор социального развития» [165, с. 300].

Но поскольку нас интересует коммуникативная рациональность с позиций ее эпистемологической ценности, то, несомненно, суть ее необходимо расширить, уйдя с позиций всеобщего (фактор социального развития), к

частному (ценностно-познавательный аспект в структуре образования). Несомненно, социальная эволюция связана с коммуникативной действительностью, которая выступает средством преобразования социальной системы, но она отражает рассудочную деятельность человека по преобразованию этой системы. Вся гамма социальных преобразований носит не хаотический, стихийный характер, а направляется рациональной составляющей Homo Sapiens. Этот момент коммуникативной рациональности оказался сведенным только к системе субъектно-субъектных отношений, когда она была представлена так, как «новый аспект в целостном понимании рациональности, связанный с процессом общения и взаимного обсуждения, в котором важным оказывается как «говорящий», так и «слушающий». Рациональность коммуникации состоит в том, что «говорение» и «слушание» упорядочены согласно принятым нормам, ценностям и «правилам игры», выполняющим роль тестирования ситуации, социальной адаптации, а также личностной самоидентификации» [165, с. 301].

Анализируя коммуникативную рациональность необходимо отметить, что она имеет свою структуру. Ю. Хабермас охарактеризовал ее следующим образом, «когда говорящий высказывается о чем-либо в рамках повседневного контекста, он вступает в отношение не только к чему-то наличествующему в объективном мире..., но еще и к чему-то в социальном мире... и к чему-то в своем собственном субъективном мире» [171]. Исходя из идеи Ю. Хабермаса в коммуникативной рациональности образования можно выделить: 1) субъекта, формирующего смыслы (обучающий субъект); 2) отношения, отражающие образование как систему, рассматривающую процессы природной и социальной действительности; 3) субъекта, усваивающего смыслы и сущности процессов обоих видов действительности.

Коммуникативная рациональность целенаправленно ориентирована на поиск истины через систему взаимопонимания. Эта коммуникация сегодня интерпретируется как «коммуникативный разум», она является основой взаимопонимания и предстает как процесс взаимного общения. Эта

рациональность упорядочивается согласно принятым нормам, ценностям, требованиям, сложившихся в этой сфере деятельности социума. А поскольку такой сферой в нашем исследовании выступает образование, то здесь важным является и процесс «говорения» (объяснения, связанный с трансляцией информации), и процесс «слушания» (восприятие, понимание, уяснение и усвоение информации обучающим субъектом). Здесь через общение и диалог идет процесс осмысления человеком мироустройства, своей сущности. Этот процесс научно аргументируется, обосновывается, доказывается и внушается необходимость рационального действия человека. Это способствует социализации личности, формированию ее личностной позиции по обсуждаемой проблеме, становлению процесса миропонимания, как объективного, устойчивого, необходимого элемента его мировоззрения.

Через общение, дискуссию, полемику и диалог в образовательном процессе формируется своеобразный консенсус, который отражается в усвоении информации обучающим субъектом. Здесь важны и психологические моменты, и социально-нормативные ценности, и этика взаимоотношений, и возможности языка.

В образовании через коммуникативную рациональность личность может выразить и индивидуальное своеобразие, и персональные потребности, и личностные интересы, и свои способности и возможности. Это касается обоих субъектов процесса коммуникативной рациональности. Именно в процессе образования через соотношение понятий «Я» и «Другой» раскрывается содержательная ценность образовательной реальности. Конечно, по изучаемой, транслируемой в адрес субъекта обучения проблеме, могут существовать различные идеи, предметные суждения, которые вполне логичны и коррелируются с другими подобными конструкциями, но внутренняя качественная определенность информации раскрывается и функционирует все же не только в плоскости осмысления позиции обучающим субъектом, а в связи с его обращением к Другому, воспринимающему эту транслируемую информацию. «Обращенность и установка на общение как коммуникативные

факторы – это условие бытия коммуникативной рациональности. Она выражает целостную природу субъектно-субъектных отношений в образовании. Важнейшей ценностью коммуникативной рациональности не просто слушать информацию, но и понимать ее содержание, а следовательно понимать обучающего субъекта. «Это необходимое условие возможного согласия, – отмечает А. А. Лазаревич, – как результирующего компонента коммуникативного процесса» [89, с. 28].

Наличие «Я» и «Другого» благодаря коммуникативной рациональности создают дух «Целого» и при этом в общении не навязывается свое видение истины, а предлагается вариант ее достижения. «Главное, чтобы ... субъект коммуникации, не уподобился роли Другого, когда этот Другой оказывается вне коммуникативных интенций» [89, с. 28].

В структуре коммуникативной рациональности этот Другой должен быть конкретным собеседником, поскольку благодаря его присутствию и в отношении с ним создается и строится коммуникативный процесс, ядро которого индивидуально, персонифицировано и характеризует преимущественно акт самовыражения и самореализации человеческих качеств и устремлений. Благодаря присутствию в образовательном акте Другого коммуникативная ситуация определяется обучающим субъектом, его устремленностью на высказывание. Именно в этих условиях мысли и идеи этого человека через связь с Другим обретают не только форму, но, прежде всего, смысл.

Таким образом, разработанная постнеклассической рациональностью ее новая разновидность – коммуникативная, прежде всего, составляет базу для исследования социальных коммуникаций во всех сферах деятельности общества. Что же касается образования, то оно с начала своего становления и по сегодняшний день есть специфическая ценностная основа проявления и развития коммуникативной рациональности.

2.2. Сущность и аксиологическая ценность гносеологической рефлексии. Формы рефлексивного осмысления процессов образования

Рассмотрение сущности рациональных начал в образовании прежде всего направлено на акты не чисто теоретические (несмотря на то, что образование выступает именно в этой ипостаси), а жизненно-практические, поскольку приобретенное знание определяет поведение человека в достижении поставленных им целей и выступает критерием усвоения и реализации этого знания.

Для того, чтобы иметь адекватное представление о механизмах регуляции познавательных действий в образовании, необходимо охарактеризовать основные типы функционирующего в образовании знания и сопряженные с ними типы познавательной деятельности, сопоставляя цели образования с направленностью формирования знания у субъекта обучения.

В идеале образование направлено на фундаментальную теоретическую подготовку обучаемого на основе использования выработанных наукой знаний о природной, социальной и духовной реальности. Эта интенция выражается прежде всего в выделении познавательных объектов (ядра конкретных дисциплин) как фрагмента реальности и предмета исследования, как целостной взаимосвязанной совокупности его свойств. В соответствии с общей целевой ориентацией образования его результат видится как система знаний обучаемого об исследуемом объекте. Это могут быть знания об условиях и механизмах генезиса изучаемого объекта, его структуре, функциях, в более широкой системе, диапазоне структурных изменений, в рамках которых сохраняется его способность функционировать в определенном режиме, представления о направленности, механизмах и темпах эволюции объекта и т.д. Они выражены в форме знаний, принципов, категории, законов, гипотез, моделей, теорий, научных представлений и др.

Общим фундаментальным свойством всех этих форм знания является репрезентация предметного знания. Репрезентация – представление, фиксация,

выражение исследуемого объекта, отражающая совокупность сведений, характеризующих познаваемый объект в интересующих аспектах с позиций образовательных целей, соответствующих предмету исследования. Формы, выражающие такого рода знание, – это формы предметного знания. Они прошли длительную эволюцию, которую в настоящее время стимулируют новые факторы, связанные с наметившимся движением от когнитивно ориентированных целей образования к технологически ориентированным (высшая школа).

Вместе с тем известно, что познавательные действия, обеспечивающие получение предметного знания, определены по содержанию и последовательностью программами обучения. Это обусловлено с одной стороны, характером познавательно-образовательного процесса, а с другой, – спецификой целей и задач исследования, особенностями образовательной проблематики. Возникает естественный вопрос: каким образом фиксируется содержание и последовательность познавательных действий, обеспечивающих получение необходимого предметного знания? Конечно же, ответ содержится в описаниях методов, принципов, способов, приемов, алгоритмов, программ, идеалов, норм, стилей научного мышления, познавательных традиций и т.д., вместе составляющих нормативное знание.

Нормативное знание – это совокупность сведений, которые характеризуют содержание и последовательность познавательных действий, обеспечивающих получение необходимого предметного знания. Основная функция нормативного знания – регуляция познавательно-образовательных действий, т.е. регулятивная (операционная) функция.

В общем контексте образования функции предметного и нормативного знания не разводятся. Считается, что один и тот же носитель (конкретная форма предметного или нормативного знания) способен выполнять (и в реальном образовательном процессе в разной степени выполняет) как репрезентативную функцию предметного знания, так и регулятивную. В этом контексте в образовании форм предметного и нормативного знания рассматриваются

соответственно как средства репрезентаций и средства регуляции познавательных действий. В современной научной литературе нередко наблюдается смысловая идентичность "формы предметного знания" и "средства выражения (фиксации) знаний", а также "формы нормативного знания" и "средства регуляции познавательных действий". Эти факты хорошо укладываются в общее представление, согласно которому познавательная деятельность как система включает в себя и средства регуляции познавательных действий и средства репрезентации результатов.

Вместе с тем образовательный процесс с необходимостью предполагает осмысление предпосылок, путей и способов создания этих средств, анализа их возможности в получении достоверного знания. Это особого рода внутриобразовательная деятельность имеет свой философский прообраз, называемый рефлексией и является одной из ее форм, вследствие чего результат такой деятельности получил название рефлексивного знания. Процесс приобретения знаний сложен и многогранен, но его ядром выступает рациональность. Особую роль в нем играет рефлексия, как смысловой феномен взаимосвязи субъекта обучения и теоретических конструктов познаваемой проблемы. Именно здесь рациональность предстает как особая форма рефлексии. Внутренняя логика рациональности требует предварительной концептуальной ориентации субъекта в мире информации. Это выступает основой для развития форм его рефлексивного мышления на пути достижения истины. "Рефлексивное знание – это совокупность сведений, отражающих предпосылки, пути и средства научного познания, – отмечают Я. С. Яскевич и В.К. Лукашевич, – а также качество полученного результата. Его основные функции отражательная (мысленное воспроизведение содержательных параметров познавательного процесса) и аксиологическая (оценка адекватности используемого инструментария познавательной деятельности и качества ее результатов, прежде всего степени его достоверности)" [199, с. 202].

Рефлексия как принцип человеческого мышления направлен на осмысление содержания форм, предпосылок и результатов познавательного акта. Рефлексия

предполагает критический анализ предпосылок и методов познания, что выступает основой объяснения и самого познавательного процесса и его результатов. Обычно рефлексию представляют как осознание субъектом средств и оснований собственной деятельности. В этом ее отличие от интуиции, которая определяется как знание, возникающее без осознания путей и условий его поведения. Осознание, несомненно, важнейший момент рефлексии, однако он не исчерпывает ее сути. «Суть же рефлексии, – отмечают Г. А. Голицын и В. М. Петров, – изменение средств и оснований деятельности с целью лучшего и более полного достижения цели. Осознание в этом случае есть только необходимая предпосылка изменения» [44, с. 90].

Также рефлексию понимают как феномен, присущий только мышлению, исследуя ее вне эволюционного контекста. Но последнее – это проблема генетики и психологии. В образовании нас она интересует как феномен рациональности. И в этом плане рефлексия в своем осмыслении предстает как некий универсальный прием логического мышления и ее можно «определить как превращения средства в цель» [44, с. 91].

Понятие рефлексии употребляется и в более широком смысле, когда человек выходит за рамки познавательного процесса. Это прежде всего его деятельность, связанная с самопознанием. Именно в этой ипостаси понятие рефлексии было введено в интеллектуальный обиход Сократом. Он представил человека как систему с рефлексией. И сегодня, философские представления о том, что человек, равно и все сферы его сознательной, целенаправленной деятельности, являются системами с рефлексией, стало общепринятым и основополагающим. Не является исключением и система образования. Но здесь необходимо учитывать, что не все действия в системах рефлексии являются в полной мере рефлексивно осмысленными. Там всегда интуитивно или неявно вырисовываются предпочитаемые варианты действий, поэтому степень рефлексивного осмысления сферы деятельности субъекта не всегда является исчерпывающей. Именно это и привело философию при анализе содержания рефлексии к классификации ее по формам. Данная проблема нашла широкое

освещение в работах А. В. Ахутина, Дж. Бернала, М. Вартовского, В. П. Визина, П. П. Гайдено, В. И. Дынич, П. С. Дышлевого, А. Кайре, В. П. Кохановского, Б. С. Крымского, И. Лакатоса, В. К. Лукашевича, Л. А. Микешинной, Н. В. Мотрошиловой, Х. Ортега-и Гассета, К. Хюбнера, В. С. Швырева, В. И. Шинкарука, Д. И. Широканова, Я. С. Яскевич и других. На наш взгляд более аргументированной выступает исследуемая и интересующая нас проблема рефлексии в работах В. К. Лукашевича и Я. С. Яскевич [96, 97, 199].

Анализируя содержание понятия "рефлексия" В. К. Лукашевич выделяет: "три ее основные формы: 1) элементарная рефлексия, направленная на анализ повседневных поступков и сопряженных с ними знаний, уточняющая их значение и границы; 2) философская рефлексия как осмысление предельных оснований бытия и мышления, человеческой культуры в целом как состояния и способа существования социума; 3) научно-теоретическая рефлексия как критический анализ предпосылок, форм, методов и результатов деятельности человека в любой сфере, основанный на принципах системности, детерминизма, логической последовательности и доказательности, наиболее широко культивируемых в науке [97, с. 51].

Третья форма есть специфическая, научно-теоретическая гносеологическая рефлексия. Ее основания – предпосылки, формы и методы познания, отмеченные выше принципы – обеспечивают сохранение специфики предмета рефлексии – научного познания, обладающего особым эпистемологическим статусом по отношению к другим типам познавательной деятельности. Ядром гносеологической, рефлексии и самой рациональности выступает философская критика. Внутренние механизмы философской критики раскрывают ее богатый потенциал. «Критика есть мысль субъекта о реалиях бытия. В этом плане она есть форма движения знания, момент развития познания, это элемент познания, слагаемое

познания. Она может выступать в форме проверки знания на научность, уточнения и корреляции их, способом вызова позитивных сомнений в истине, фактором развития относительно истины. Но главное богатство ее сущности в логико-гносеологическом плане раскрывается тогда, когда она предстает как момент диалектического отрицания, как форма преодоления ограниченности в познавательном процессе» [128, с. 9-10]. Рефлексия вне критического анализа исследуемой системы конструктивно не существует, она просто немыслима.

В рефлексивном мышлении, как неотъемлемом модусе рациональности в научном познании, раскрываются не только формы отбора и осмысления необходимой субъекту информации для обоснования своей конструктивной деятельности. В образовании это еще и средства регуляции конкурирующих идей и теорий. Рациональность, как тип сознания, регулирующий целесообразную деятельность человека, на основе мотивации, анализа, аргументации, объяснения, обоснования, логичности, научности – этих эпистемологических ценностей научного познания – помогает отобрать в информационном пространстве теоретического знания, гносеологические основания и те теории, которые наиболее полно удовлетворяют требования и интересы субъектов образовательного акта и раскрывают более обстоятельно содержание объекта исследования. Это есть так называемая гносеологическая рефлексия, представляющая собой «осмысление человеком предпосылок, форм и результата познавательной деятельности, это познание направленное на изучение самого познавательного процесса» [97, с. 51-52]. Гносеологическая рефлексия отличается в своем содержании тем, что она требует отделить веру от знания (как это сделал Р. Декарт), а также «знание» от «мнения», когда последнее базируется на ограниченном опыте субъекта.

В сфере образования гносеологическая рефлексия выступает в форме научно-теоретической, но это не означает отрицания наличия у субъекта квазитеоретической рефлексии.

Научно-теоретическая рефлексия – это осмысление субъектами образовательного процесса на основе предпосылок, форм и методов познания исследуемой проблемы. Это осмысление базируется на данных конкретных наук. Оно выступает как процесс, сохраняющий специфику предмета рефлексии, и в то же время обладает особым эпистемологическим статусом.

Наличие у субъектов образовательного акта квазитеоретической рефлексии означает глубокую опору на систему вненаучного знания, которой обладает познающий субъект. Она основывается на представлениях, выработанных в различных формах общественного сознания, а в подсознании – на его обыденном уровне. Квазитеоретическая рефлексия всегда основывается на широко распространенных приемах познания: это содержание познавательных действий с определенным эталоном (здравым смыслом, традициями, выработанными в повседневной жизни и т.д.); определенными запретами на различные варианты поведения, познания и осмысления процессов действительности и т.д. Но в то же время в квазитеоретической рефлексии имело и имеет место насаждение в качестве основополагающего, такого варианта, который устраивал не науку, не образование, а тех, чьи интересы должно было обслуживать и вненаучное знание, а позже и научное. Это различные табу, «теория воспоминания» Платона, теория «двойственной истины» Ф. Аквинского, а в современных философско-научных концепциях принцип партийности философии и науки в целом, что привело на этапах становления отдельных наук, таких как генетика, кибернетика, теория семиотики (в философии), к деструктивной критике их содержания. Гносеологическая рефлексия выступила здесь в ярко выраженной форме квазидеструктивной рефлексии.

Все формы научной рефлексии в образовании нельзя свести к единой универсальной форме, несмотря на тот факт, что все они функционируют как качественно самостоятельный элемент. Научная рефлексия не обладает обязательным статусом нормативного, а тем более предметного знания, но без них процесс образования представляется крайне примитивным, поскольку в

этом случае не включены в образовательный акт творческие начала (особенно) обучаемого субъекта. Обращаясь к реальному образовательному процессу, нетрудно заметить, что отдельные средства регуляции познавательных действий (методы, принципы, идеалы и нормы) одновременно выполняют и рефлексивную функцию, неся информацию об основаниях (предпосылках) приписываемого им образа действий. Следовательно, в структуру рефлексивного осмысления входят средства его познавательных действий и средства регуляции этих действий. Первые – обязательно содержат в себе определенную информацию, поскольку это мысленные образования, отражающие процесс осмысления структуры и связей исходного и приращенного знания, а вторые – мысленные образования, определяющие их содержания и последовательность. Но в обоих случаях осмысливается необходимость осуществить определенную совокупность действий для получения ожидаемого результата, осознается содержание и последовательность этих действий.

Процессы рефлексии в образовании не сводятся в то же время всецело к осмыслению приобретения знаний сквозь призму ее результатов. Здесь, скорее всего, закладываются предпосылки этого процесса. Но эти предпосылки должны быть: а) основаны на истинном, подтвержденном практикой, знании; б) содержать в себе элементы предвидения развития знаний человека об изучаемом объекте. Результатом же рефлексивного осмысления процессов в образовании выступает развитие его форм и способов транслирования знания по информационным каналам.

Несомненно, форм гносеологической рефлексии в образовательном процессе много, но выделим те, которые, на наш взгляд, являются наиболее ценными. Во-первых, это формы над процессом отбора информации. Последний должен быть связан с осмыслением архитектоники образовательного акта, ядром которого выступает формирование философско-культурологического мировоззрения. Этот аспект получил обоснование в первом параграфе данной работы.

Во-вторых, это объяснение логики образовательного процесса, как особой формы движения мыслей его субъектов (сюда необходимо отнести принципы и формы коммуникации в образовательном процессе). Это также находит глубокое обоснование в структуре диссертации.

В-третьих, рефлексивные формы методологической культуры.

В-четвертых, формы эврилогических составляющих внутреннего потенциала образования. Но это совсем не означает, что других форм рефлексивного осмысления образования как социокультурного процесса не существует. На наш взгляд – это основные смыслообразующие формы его бытия.

В русле гносеологии, как предельно широкой форме человеческой рефлексии, выделились и более узкие ее формы над научным познанием. Стимулом к этому выступили такие импонирующие познанию смыслообразующие его стержни как строгость, системность и последовательность, а позже сложившаяся система методологии научного познания, что повлияло на развитие и интеграцию новых форм рефлексии. Если гносеологическая рефлексия выражает анализ связей знаний и систем объектов, то методологическая рефлексия раскрывает анализ связей систем знаний и систем познавательных действий. Становление и развитие новых форм рефлексии было эпистемологическим поворотом, в котором имела место интенция на осмысление используемого метода при информационном обмене. Этот поворот оказал глубокое влияние на развитие форм рефлексии и становление методологии научного познания в целом, и образования, в частности. Поэтому научная методология – это не просто учение о методах и формах научного познания, а «это рефлексивная система, отражающая структурную динамику научного знания и рационально обоснованные оптимальные пути его приращения» [97, с. 57]. Что же касается методологии образования, то она представляет собой (относительно методологии научного познания) более узкоориентированное направление его анализа, включающего исследование методов, используемых при трансляции и восприятии знаний,

рационализацию и оптимизацию познавательно-образовательной деятельности. Общее проблемное поле, создаваемое наукой и образованием, не сводится к простой сумме вопросов, изучаемых в каждом из них в отдельности. Существует ряд проблем и аспектов, где на первом месте оказывается исследование механизмов воздействия на образование тех социальных факторов, анализом которых занималась наука. И наоборот, исследование методологических проблем науки стимулирует переосмысление и качественно новое решение ряда вопросов, касающихся содержания образования.

Такое понимание методологии научного познания и образования, как рефлексивной наиболее глобальной в рациональности системы, позволяет ответить на вопрос о том, как и в каких формах социальный и культурно-исторический опыт входят в содержание знания и влияют на способы и результаты образовательного процесса, «как осуществляется превращение внешних социокультурных, ценностных факторов во внутренние – логические и методологические элементы познания? Эпистемологическая проблема здесь состоит в том, – отмечает Л. А. Микешина, – «чтобы понять, как ценностно-нагруженная активность субъекта может выполнять конструктивные функции в познании. Для решения этой проблемы наиболее плодотворным становится поиск и выявление тех средств и механизмов, которые выработаны внутри самого научного познания» [103, с. 273]. Здесь она имеет ввиду, что этими средствами выступают различные формы гносеологической рефлексии, более конкретно, вся методология научного познания, которая «обладает такими ценностно-эпистемологическими характеристиками, как истинность, непротиворечивость, простота, наглядность, доказательность, информативность и др. Происходит не только обобщение этих понятий в процессе рефлексии, но и их очевидная «деантропоморфизация, преодоление ограниченности только собственно человеческим смыслами» [103, с. 73].

Вышеотмеченные эпистемологические характеристики ценностей, по сущности отражают язык методологии гносеологической рефлексии,

ассимилируются ею и существенно расширяют классическое понимание ценностей.

Эпистемологическая значимость через рацию субъекта одновременно предстает и как социальная ценность знания, тем самым раскрывается двуединая – логическая и социальная – природа познания. «Соответственно, – отмечает Л.А. Микешина, – эпистемология расширяет свое проблемное «поле», находит новые средства выражения этического, эстетического, а также когнитивно-нормативного – вообще ценностного в содержании знания» [103, с. 274-275] и, несомненно, образования.

В качестве детерминирующей составляющей гносеологическая рефлексия включает в свое содержание методологическую культуру, как меру идеального опосредования целесообразной деятельности. Эта культура выражается через систему используемых философских и научно-технических средств познания и на этой основе – осуществляет преобразование действительности. Она выражает уровень методологического сознания, прежде всего, обучающего субъекта.

Методологическое сознание как понятие возникло в структуре философской рефлексии относительно недавно. Но оно одно из фундаментальных понятий в системе методологического знания. Его семантический смысл является вполне конкретным, а эвристический потенциал достаточным для того, чтобы объяснить внутринаучные "нестандартные" явления. Определим, что же представляет собой методологическое сознание. "Методологическое сознание, – отмечает В. К. Лукашевич, – это совокупность принятых определенным научным сообществом представлений о путях продуктивной исследовательской деятельности и критериях научности знания, которыми руководствуются ученые в их профессиональной деятельности" [97, с. 64]. Применительно к нашему исследованию, речь идет о путях модернизации продуктивной образовательной деятельности, а критерием этой деятельности выступает и уровень усвоения знаний обучаемым, и уровень его мировоззренческой зрелости.

Методологическое сознание – это то интеллектуальное поле, которые объединяет разнонаправленные стратегии творческого образовательного поиска, стратегии достижения поставленных в образовательном процессе целей и задач, решения сформулированных проблем. Но прежде всего это сознание ориентирует на актуализацию и использование наработанных образцов образовательной деятельности. Они содержатся и воспроизводятся в учебной литературе и воспринимаются как нечто само собой разумеющееся, но по меньшей мере до тех пор пока не обнаружится их недостаточность для решения новых сформулированных проблем. В этой ситуации на первый план выходит необходимость осмысления оснований действующих образцов и приходящих им на смену новых.

Базовым критерием определения уровня методологического сознания обучающего субъекта выступает уровень его методологической культуры, которую он формирует у обучаемого.

Формирование методологической культуры включает: во-первых, воспитание методологической дисциплины мысли, что очень важно при гносеологической рефлексии. Это вырабатывается через творческое осмысление законов логики мышления и применения их на практике; во-вторых, через формирование четкой философско-культурологической мировоззренческой позиции; в-третьих, являясь существенной составляющей интеллектуальной культуры в целом, методологическая культура во многом детерминирует действия субъекта, систему его духовных ценностей.

С внедрением информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс возникает новая информационно-методологическая культура. Она связана с раскрытием новых методов обработки, использования, трансляции и хранения информации. Эта культура раскрывает не только новую методологию приобретения знаний, но и новую культуру общения, «новые формы личностных и профессиональных связей с помощью электронной почты, WWW, телеконференций, т.е. без личного присутствия, но в режиме диалога. Новая культура образования в большей степени детерминирует стиль

мышления и деятельности специалиста, его мировоззрение, систему ценностей», – отмечают О. П. Пунченко и Н. О. Пунченко [130, с. 4].

Углубление процесса познания гносеологической рефлексии связано с таким способом ее интерпретации, в котором выражаются исторически изменяющиеся системы норм и идеалов познания (В. С. Степин, Н. В. Мотрошилова, Л. А. Микешина, В. К. Лукашевич и др.). Это позволяет проследить достаточно определенную взаимосвязь познавательных установок в образовании с социальными идеалами и нормативами, установить их зависимость от особенностей развития науки, образования, культуры каждой исторической эпохи.

Конечно, общее свое содержание гносеологическая рефлексия в образовании раскрывает через методологию научного познания и трансляцию достижений науки в сознание социума через образование.

Что же касается конкретности, то на наш взгляд, эта рефлексия дополняется через системность в образовании и через эврилогию.

Одной из форм рефлексивного осмысления процесса выступает эврилогия, как форма научно-теоретического осмысления познавательных действий субъектов образования. Эврилогия – учение "о путях и средствах создания нового, новой идеи, теории, искусственного материального объекта, обладающих социальной значимостью" [97, с. 62]. В системе накопленного эврилогией знания можно выделить: во-первых, представления объектно-ориентировочного характера, прежде всего, отражающих связь творческих теоретических процессов со структурой и развитием материальных объектов. Здесь раскрываются онтологические основания творческих процессов, объясняется какие процессы в существующей независимо от человека природе обуславливают появление нового; во-вторых, совокупность (систему) субъектно-ориентированных представлений о механизмах творческих процессов. Вскрываются формы взаимодействия творческих мыслительных процессов с процессами, происходящими на уровне биострата, т.е. в мозгу человека; в-третьих, представления, ориентированные на регуляцию творческих

процессов, управление ими, организацию условий для продуктивной творческой деятельности. Здесь ассимилируются знания об особенностях индивидуальной творческой работы, механизмах ее обусловленности и корректировки социальными факторами.

Эвристический потенциал образования заключается в том, что он позволяет выстроить новую картину образования. В качестве примера можно привести Болонскую систему образования. Ее потенциал задает универсальность эволюционного видения образования, создает возможность рассмотрения его взаимосвязи с другими модусами духовной жизни, а также включения образования в ценностный контекст развивающейся духовной деятельности социума. Эвристический потенциал позволяет рассматривать образование как закономерно возникшее на определенном этапе функционирования социума базисное ценностно-целевое основание, отражающее его бытие в терминах динамики, постоянного преобразования его содержания, обусловленного уровнем развития научной картины мира.

Развитие эврилогии как формы гносеологической рефлексии привело к тому, что в ней сегодня выделяют по ряду параметров близких к методологии – теорию методологического творчества. Ее предмет составляет генезис средств регуляции человеческой деятельности. Здесь имеются в виду не только методы, но и любые регулятивные средства (эмпирические навыки, алгоритмы, эвристические принципы, приемы, программы, методические руководства и др.), используемые в любой сфере человеческой деятельности. Процесс становления данной области исследования продолжается, т.е. уточняется ее проблематика, создается понятийный аппарат, вырабатываются критерии оценки результатов, но вполне очевидно, что эта область междисциплинарных исследований, предполагающая использования данных наработанных в других рефлексивных системах, станет со временем самостоятельной областью философской рефлексии.

В то же время нельзя отождествлять понятие "эврилогия" и "творчество". Эврилогия - это теория методического творчества, а не сам процесс творчества,

выражающейся в различных формах и имеющий специфику своего развития, основные этапы проявления.

Но, в философской литературе часто имеет место «отождествление понятий «эврилогия» и «творчество». Это несколько разные понятия.

Как экзистенциал человеческого бытия творчество входит в процесс "измерения живой личности" наряду с такими экзистенциалами как разум, воля, вера, сомнение, страх, надежда, любовь, отчаяние, ненависть и другими. Творчество – это то уникальное свойство, без которого личность существовать не может, в нем функционируют сущностные противоречия человека, обнаруживается антропо-социальная ипостась объективной и субъективной диалектики. Благодаря этому экзистенциалу – творчеству – человечество конструктивно прогрессирует.

Субъектом творческого процесса выступает личность. Она обладает творческим началом, но способность к творчеству, к формам его проявления находится в неразвитом и неосознаваемом состоянии. Для того, чтобы творческие способности стали доступны сознанию и человек научился их проявлять, необходимо уяснить, что они неотъемлемо присущи человеческому духу и, подобно зрению, слуху и обонянию, являются врожденными способностями каждого человека.

Незнание этой аксиомы также говорит и о достаточно распространенном мнении в обществе, что творчество, как высшая способность человека создавать новое, уникальное, есть удел избранных, это дар, которым природа "награждает" не всех. В итоге появляется особое отношение общества к творческому началу как к чему-то высшему, недоступному большинству людей из-за якобы избранности тех, кому это творчество присуще. Согласно такого понимания творческого начала только способные личности обладают способностью материализовать свой мир идей в различных творениях.

Несомненно, что в этом случае имеет место псевдозаблуждение относительно проблемы: кому присуще творчество? Несмотря на тот факт, что можно назвать гениальные и талантливые творения отдельных личностей,

нельзя игнорировать и то, что проявлением творческого начала народных масс явилась народная культура, в содержание которой входят мифы, сказания, былины, песни, прикладное искусство (гончарное ремесло, резьба, ковка, вышивка и др.) Эти творения отражают внутренний мир народа, нации, этноса, выражают оттенки его характера, стремлений, идеалов, они удовлетворяют мир обыденного сознания социума, они выражают всеобщий характер творческого начала.

Творческое начало – это альфа инфраструктуры образования. Его основная цель, главный смысл и предназначение заключается в удовлетворении субъектом самого себя результатом познавательной деятельности. Истинные цели познания отражают смысл его действия, а последний связан с тем, чтобы воплотить идею в жизнь. Но основная цель воплощения идеи в жизнь в познавательном акте имеет корыстный характер, поскольку направлена на утверждение субъекта в своих глазах и среде ближайшего окружения: знания на этой стадии посвящаются не кому-либо, а себе. Это объясняется тем, что личность пытается самоутвердиться. Самоутверждение, как утверждение веры в самого себя, помогает преодолеть скованность в проявлении познавательных способностей, она выступает как психологическая основа воплощения личностного мира субъекта в различных формах познания.

Необходимым условием для проявления познавательного начала является пробуждение его духа к проявлению, к действию, которое осуществляется личностью посредством ее духа – воли. Именно воля дает импульс к проявлению духа в определенной деятельности, которая не обходится без неявного знания. Оно есть проявление духа конкретным образом в том или ином виде. Знание участвует в осуществлении всех духовных целей личности – от поддержания жизнедеятельности физического тела до достижения человеком высшего духовного совершенства. Цель человека диктуется из глубин его духа, а знание выбирает пути ее воплощения. Если бы знание не участвовало хотя бы в одном акте проявления воли человека, это означало бы отсутствие у него самого важного качества, неотъемлемо присущего человеческому духу –

свободы воли. Именно она определяет свободу выбора воплощения мира идей личности. Совершая выбор, устанавливая себя как человека в личностном центре, человек утверждает свое конкретное бытие в конкретном виде знания.

В воплощении субъектом идей большую роль играет интуиция. Интуиция – это знание без осознания путей и условий его возникновения в силу чего субъект имеет его как результат "непосредственного усмотрения". Это специфическая способность человека к целостному "схватыванию" объекта, пути воплощения своей мысли в реальность. "Интуиция, – отмечают Г. А. Голицын и А. М. Петров, – необходимый момент выхода за границы сложившихся стереотипов, тот скачок за пределы круга исходных представлений, который необходим для решения творческой задачи" [44; с. 48].

Талантливость и гениальность в науке всегда связаны со способностью озарения, предвидения новых путей реализации идеи, в быстром, неординарном решении высветленной задачи.

Талант характеризует умение личности с позиций критического осмысления отличать высокую идею от низкой, уметь воплощать ее в красивой форме. Это раскрывает талант как более высокую творческую способность.

Стадия научного творчества – гениальность имеет свои особенности воплощения идеи. Это связано с тем, что "гений не просто видит, ощущает и созерцает духовный мир и наполняет этим переосмысленным содержанием свои творения, он имеет уникальную возможность непосредственно лицезреть высшие идеи духовного мира, доступные для человеческого существа".

Таким образом, проведенный анализ показывает, что знания – это неотъемлемый атрибут любой личности, это специфический экзистенциал ее бытия. Оно обладает глубокой внутренней инфраструктурой, содержанием которой выступают стадии творческого процесса. Несомненно, образование выступает как творческий процесс его субъектов и раскрывается оно через коммуникацию, методологию трансляций знаний, ее модернизацию.

Творчество в образовании – это процесс, выражающий активную позицию в деятельности субъектов образовательного акта, а эврилогия – это осмысление

направленности творческого поиска в этом акте, поэтому оно есть акт рефлексии нашего мышления.

Что же касается эврилогии, то это не просто форма рефлексивного мышления, а это учение, имеющее стройную структуру и логику своего развития, отражающую логику движения мысли субъектов познавательного процесса.

Если проанализировать эти составляющие структуры творчества и эврилогии, то можно отметить следующее. В первой составляющей раскрываются онтологические основания творческих процессов; во второй – формы взаимодействия творческих мыслительных процессов с процессами, происходящими на уровне биосубстрата, в частности, в мозгу человека (ядре рефлексивного мышления); в третьей, ассимилируются знания об особенностях индивидуальной творческой работы, механизмах ее обусловленности.

Конечно, эврилогия требует своего углубленного обоснования в системе образования. Здесь поле ее деятельности распространяется на всех субъектов этого процесса. Она отражает и использование новейшей информации, и новейшей методологии трансляции этой информации и новейших систем ее восприятия и усвоения, что в единстве выражает ценностно-эпистемологическую природу рефлексии. Без этой формы рефлексии образование предстает как рутинный процесс, не отражающий динамику и своего развития, и всех сфер деятельности социума.

Таким образом, предметное и нормативное знание в структуре образования выступают в качестве основы его рефлексивного осмысления, то есть мысленного воспроизведения содержания форм, предпосылок и результатов образовательного акта. Формы проявления рефлексии многообразны, но все они, выполняя отражательную и аксиологическую функцию, направлены на осмысление глубин, ядра познавательных предметов, усвоение их обучаемым, формирование его целостного методологического сознания и нового научного культурологического мировидения.

2.3. Ценностно-эпистемологическое обоснование основных функций образования

Структурная организация образования сложна и многогранна. Она включает и отбор новой информации по изучаемой проблеме; и методологию ее трансляции; и специфику пространственно-временной структуры, в которой разворачивается образовательный процесс; и особенности функциональных связей, как эпистемологических ценностей этого процесса и др. Но вся структурная организация образования разворачивается и углубляется, инновационируется в связи с осмыслением его сущности на каждом этапе развития социума, который предъявляет к образованию требования, отражающие динамику его развития. Анализ различных парадигм образования лишь подтверждает это положение.

Образовательный процесс – это не просто система передачи информации обучаемому субъекту. Ядром его выступает процесс становления личности на основе приобретаемой информации. Фактически это процесс формирования его мировоззрения как предельно обобщенной системы взглядов на мир. Это процесс в образовании представляет «одновременно, – отмечает Н. Р. Сидоров, – своеобразную образовательную лестницу: грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет» [145, с. 166]. Причем все элементы этого процесса имеют свои подготовительные особенности, они различны по содержанию, но общим выступает тот факт, что все они есть результат функционирующей системы образования.

Тем не менее весь процесс становления личности через образование, удовлетворяющей потребностям социума, выражает сущность системы образования. В образовательном акте так или иначе воспроизводится тот или иной фрагмент объективного мира (отдельный предмет и его отношения и связи с другими предметами), следовательно, важнейшая черта этого процесса связана с его предметной направленностью. Превалирующая в образовательном акте система субъектно-субъектных отношений предполагает как процесс

передачи информации обучающим субъектом, так и адекватное усвоение ее смысла субъектом обучения. Постижению смысла транслируемой субъекту обучения информации, относительно изучаемого явления, его места в мире, в системе целого и направлен образовательный акт.

Но раскрыть структуру и интенции образовательного акта, вне анализа его основных функций, невозможно. Образование и предстает как система благодаря наличию в нем функциональных связей, отношений. Каково соотношение этих функций – паритетное или приоритетное каких-либо из них – можно раскрыть только на основе их анализа. Но в целом функциональное выражение сущности образования можно разделить на две группы. К первой относятся культурно-мировоззренческая функция и функция социальной силы. Вторую группу составляют функции непосредственного образовательного акта. Первая группа функции нашла свое обоснование в первом разделе в связи с исследованием образования как культурно-аксиологического феномена в его культурно-исторической динамике.

Вторая группа функций образования неоднократно становилась предметом философского исследования. Это можно обнаружить в работах П. В. Алексеева, М. М. Бахтина, М. Вебера, В. Виндельбанда, Г. Х. Врихта, Г. Г. Гадамера, Э. Гуссерля, В. Дильтея, А. И. Зеленкова, В. П. Кохановского, В. К. Лукашевича, Л. А. Микешиной, Е. П. Никитина, А. И. Осипова, В. И. Пржиленского, О. П. Пунченко, Г. И. Рузавина, Г. Риккерта, Е. А. Сергодеевой, Ф. Шлейермахера, А. Щюца и многих других.

Внутри этой группы можно выделить ряд функций: отбор информации, ее объяснение, обоснование, аргументация и доказательность ее содержания и значимости, а также понимание, уяснение и усвоение этой информации познающим субъектом, что и составляет ядро субъектно-субъектных отношений в образовании. Характеризуя функции этой группы образования, необходимо их разграничить следующим образом: отбор, объяснение, обоснование, аргументацию и доказательство истинности информации – это логическая

деятельность обучающего субъекта, а понимание, уяснение и усвоение – образуют круг логической деятельности обучаемого субъекта.

После отбора необходимой информации, детерминирующими функциями образования выступают объяснение, обоснование и понимание, поскольку в единстве эти функции отражают основную задачу образовательного процесса – передачу знаний познающему субъекту и усвоение последним их. В ходе взаимодействия этих функций формируется внутренний мир субъекта и его мировоззренческие установки относительно сущности, роли и места изучаемого явления или процесса в структуре природной или социальной действительности. Эти функции в своем содержании отражают форму движения мысли обучающего и обучаемого, их способности с одной стороны доступно передать информацию, а с другой стороны, релевантно ее усвоить, то есть адекватно ее сущности. Раскрытие этих функций в образовании предполагает развитие у обучаемого субъекта общих знаний принципов и законов, определяющих функционирование и развитие широкого круга явлений, что особенно важно при формировании теоретического уровня знаний, когда необходимо широкое использование научных познавательных средств, приемов и методов для передачи информационного материала и его усвоения. Через раскрытие содержания функций можно четко выделить их эпистемологическую ценность.

Исходным моментом здесь выступает функция отбора информации. Именно содержание последней должно учитывать диалектику устойчивого и изменчивого в приобретении знаний. Устойчивое здесь выражает совокупность объективных и необходимых связей, отражающих внутреннюю определенность информации, т.е. ее качественную сторону. Изменчивое отражает процесс экспонциального роста информации по изучаемой проблеме, необходимость ее интеграции и упрощения, кодирования и возможности символизации. Отбор информации тесно связан с описанием содержания предмета – это логическое требование к транслируемой информации. Здесь описание выступает в качестве составной части объяснения, своеобразного пролога, преамбулы, так как оно в

основном охватывает то, что лежит на поверхности, «оно не проникает во внутреннюю сущность предмета, в глубинную его закономерность, – отмечает О. П. Пунченко, – оно фиксирует лишь феномен с помощью определенных систем обозначения, принятых в науке» [128, с. 64].

В процессах экстериоризации и интериоризации образования раскрывается взаимосвязующая нить науки и образования. Это два духовных процесса объединены единой целью – развитием знаний о природной и социальной действительности, их трансляцию в сознание социума, и как результат – их усвоение человечеством и использование в практике социального бытия.

В описании, как преамбуле к раскрытию внутренних глубинных связей в образовательном процессе, обнаруживается ряд противоречий, требующих перехода к более продуктивной степени передачи знания – объяснению.

Объяснение в образовательном акте имеет решающую роль. Поскольку образование выступает как предельный вид теоретизирования, то эта его особенность заключается в том, что здесь раскрывается сущность знания о предмете, дается оценка разработанности уровня этого знания, а также обосновывается его социальная значимость.

В самом общем виде объяснение предстает как рассуждение, логическая ответная операция на поставленный вопрос. Именно в таком понимании ее трактует В. В. Будко, когда пишет, что "Объяснение – это рассуждение, выявляющее основания определенного факта, гипотезы, закона или отдельной теории. В большинстве случаев оно выглядит дедуктивным умозаключением, в котором объясняемое оказывается логическим выводом из принятых посылок" [24, с. 82].

Идентичную позицию занимают и авторы учебного курса "Философия науки" В. П. Кохановский, В. И. Пржиленский и Е. А. Серодеева, отмечая, что главной целью объяснения выступает "выявление сущности изучаемого".

Главной целью объяснения выступает «выявление сущности изучаемого предмета, подведение его под закон с выявлением причин и условий, источников его развития и механизмов их действия. ... в самом общем виде

объяснением можно назвать подведение конкретного факта или явления под некоторое обобщение (закон и причину)... объяснение способствует уточнению и развитию знаний, которые используются в качестве основания объяснения» [83, с. 166-167]. Объяснение – это прежде всего вид доказательности, ориентированный на выяснение сущности опознаваемого явления. Это специфическая «логико-методологическая процедура, с помощью которой знание сущности одного явления, предмета раскрываются с помощью закона или других знаний, признанных достоверными или очевидными» [165, с. 339].

Процесс объяснения в образовании выражает мировоззренческую позицию обучающего субъекта. Объяснение включает в свое содержание в качестве составной части описание изучаемого объекта, но его роль заключается совершенно в другом – в раскрытии сущности изучаемого объекта, его внутренней природы, законов его существования. «Поэтому, – отмечает О. П. Пунченко, – объяснить явление – это значит критически осмыслить и раскрыть законы его развития, которым оно подчинено» [128, с. 65]. В образовании научное объяснение совершается на основе теоретических законов, оно связано с осмыслением обучающимся субъектом места этих законов в системе реальной действительности. В образовании объяснение способствует установлению причинных и функциональных связей между объясняемым предметом и факторами его практического преобразования. Раскрывая сущность объекта, объяснение способствует уточнению и развитию знаний обучаемого субъекта об этом объекте.

В то же время необходимо учитывать, что сам процесс объяснения имеет сложную структуру.

Во-первых, объяснение как процесс развивается по этапам на основе движения мысли от простого к сложному, от старого к новому. Это особенно свойственно при изучении естественнонаучных дисциплин, когда крупные этапные научные открытия заставляли отказаться от устоявшихся ценностей и традиций. Примерами таких открытий могут служить и открытие немецкого физика Рентгена рентгеновских лучей и гамма-излучения, что отбросило

представление о непроницаемости материи; и открытие русского физика П. А. Лебедева, измерившего давление света на твердые частицы и газы, что способствовало формированию учения о поле, как виде материи; и открытие электрона в атоме, что заставило отказаться от традиционного объяснения атомистического строения материи.

Во-вторых, в содержании движения мысли субъектов образовательного акта современная эпистемология выделяет две основные модели: телеологическую и причинную (каузальную). Телеологическая (аристотелевская) раскрывает цель объяснения. Оно указывает не на рациональность действия, а просто на его интенцию (стремление), на цель, которую преследует индивид, осуществляющий действие.

Конечно же, любой образовательный акт преследует цели, они формулируются обучающим субъектом. Образование всегда носило и носит целенаправленный характер. Для образования это модель объяснения является определяющей. И необходимо согласиться с утверждением крупного современного философа и логика Г. Х. Вригта, который утверждает, что телеологическая модель «является той моделью объяснения, которая так долго отсутствовала в методологии наук о человеке и которая является подлинной альтернативой модели объяснения через закон» [34, с. 64].

Причинная модель разрабатывалась позитивистами, которые защищали три идеи, сформулированные Д. С. Миллем и К. Поппером. А: причинный характер объяснения должен включать раскрытие, не только причинно-следственных связей, но и генетических, структурных, функциональных. Б: объяснение должно базироваться на методологическом монизме (единое понимание и применение метода для всей системы наук, что особенно важно при отборе информации). В: рассматривать математическую физику в качестве методологического идеала построения всей системы научного знания и его классификации. Кстати, это требование крайне субъективно, поскольку возникновение в структуре современного научного знания информатиологии [195] показывает, что она претендует на роль методологического идеала. Тем не

менее, концепция причинного объяснения «должна отвечать двум требованиям: а) аргументы и содержание суждений должны иметь непосредственное отношение к объясняемым явлениям, вещам; б) результат, полученный в ходе объяснения, должен быть принципиально проверяемым» [165, с. 340].

В чем же заключается конструктивизм причинности объяснения. Прежде всего в том, что оно развертывает логику движения мысли обучающего субъекта, раскрывает глубинные сущностные характеристики объясняемого предмета. Причинное объяснение своими корнями уходит к возникновению явления, и в данном случае требует от обучающего такого уровня абстрагирования, построения логической модели, которое способствовало бы пониманию и усвоению его сущности, формировало бы и развивало мыслительную деятельность обучаемого, способствовало формированию устойчивых глубоких знаний об объекте.

Но причинное объяснение имеет и негативный момент. Во-первых, оно не раскрывает богатство взаимосвязей изучаемого объекта с другим. Во-вторых, может иметь место смешение причины со следствием. Тогда объяснение не будет носить глубинного теоретического характера, а в образовательном акте возникают трудности для понимания сущности изучаемого объекта. В этом случае объяснение рассматривается как общее логическое рассуждение, выступающее в качестве общей информации об объекте, но не как фундаментальное изучение его содержания и сущности. Такого понимания причинного объяснения придерживается К. Поппер, который в работе «Логика и рост научного знания» понимает под объяснением дедукцию положения описывающего явление из «одного или нескольких универсальных законов», а также «определенных сингулярных положений начальных условий» [124, с. 83]. Причем К. Поппер подчеркивает, что он имеет в виду причинное объяснение и сингулярные высказывания, именуемые начальными условиями, которые описывают то, что обычно называется причинами объясняемого события (предмета). Такое понимание причинного объяснения широко используется в современном постпозитивизме.

В-третьих, с учетом степени сложности и достоверности информации в образовательном процессе можно выделить широко используемые типы объяснений такие как гипотетическое, структурно-функциональное, рациональное, герменевтический круг. Причем в этом процессе они часто дополняют друг друга, что расширяет диапазон понимания и усвоения.

Гипотетическое объяснение предполагает использование постулатов, оно должно согласовываться с тем фактическим материалом, на основе которого оно выдвигается. Но это условие нельзя абсолютизировать. Поскольку гипотетическое объяснение носит предположительный характер, то при абсолютизации вышеуказанного условия, оно может оказаться тормозом для понимания сущности изучаемого объекта. Гипотетическое объяснение имеет свои особенности, которые отражаются в требованиях, предъявляемых к нему, таких как, принципиальная проверяемость гипотезы, вывод из нее фактов, способствующих пониманию изучаемого объекта и принципов его функционирования. Гипотетическое объяснение по своей сущности чисто теоретическое, но в отдельных случаях для более глубокого понимания сущности изучаемого объекта, предполагается использование методов эмпирического познания.

В образовательном процессе на всех ступенях его развития широко используется структурно-функциональное объяснение. Оно применяется как для анализа следствий, возникающих в познавательном акте и порождаемых логикой раскрытия информации об изучаемом предмете, так и для раскрытия его внутренне-структурного содержания. Именно для понимания сущности предмета, прежде всего, требуется объяснение его как внутренне-структурного феномена. Структурное объяснение состоит в характеристике строения целостности объекта и определения в нем места объясняемого феномена.

Рациональное объяснение заключается в выяснении мотивов, которыми руководствовался действующий субъект и утверждении, что в свете этих мотивов его действия были рациональными (разумными). Концепция рациональности и ее сущности в образовании была раскрыта выше.

К современному пониманию сущности объяснения в качестве такового ее вида относится и герменевтический круг. Герменевтика представляет собой особый круг проблем, связанных с социально-гуманитарным знанием и гетерогенных по своей природе методов, связанных с решением этих проблем. Несмотря на то, что корни герменевтики уходят в античность и послеантичный период и связаны с трактованием текстов, родоначальниками ее были Ф. Шлейермахер, В. Дильтей и др. В XX веке она получила особое развитие у Э. Бетти, Х.-Г. Гадамера, Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, и др. Здесь объяснение связано с интерпретацией текста. В свое время Ф. Шлейермахер обосновал трехчленную формулу: интерпретатор – текст – автор текста, прямое общение с которым невозможно. Эта формула дополнялась, усовершенствовалась и в объяснении приняла форму герменевтического круга. «Герменевтический круг, – отмечает В. К. Лукашевич, – схема объяснения, предполагающая использование для объяснения конкретных явлений определенной совокупности общих положений (законов), которые в свою очередь были обоснованы путем обобщения конкретных явлений, относящихся к данной сфере реальности; это наиболее динамичная схема объяснения, ориентирующая исследования на постоянное (челночное) движение от общего к частному и обратно» [97, с. 186].

Герменевтический круг используется в ходе интерпретации и при решении проблемы соотношения части и целого в структуре текста: интерпретация исторического процесса развития образования (как целое) предполагает выявление его общего смысла, что невозможно без понимания частных (парадигм образования на каждом этапе развития социума), а последнее нельзя понять вне контекста общего смысла. Вот и возникает постоянное челночное движение от общего к частному и обратно.

Несомненно, герменевтическое объяснение, как отношение субъекта обучения к тексту, неотъемлемая составляющая образовательного акта. Особо расширяется его содержание на современном этапе в связи с внедрением дистанционного образования в процесс подготовки специалистов, когда

обучающий связан только с текстом, а интерпретацию последнего обосновывает усвоенной им методологией познания. Поэтому основной задачей высшего образования выступает не столько процесс передачи обучающему большого количества информации, сколько обучение его методологии приобретения знаний. А текстов в условиях современного экспоненциального роста информации предостаточно по каждой дисциплине.

Раскрывая различные типы объяснения в образовательном акте необходимо учитывать, что оно отражает трудности и противоречия, которыми обременена эта процедура в реальной практике. Здесь, как и в других актах познания может иметь место заблуждение. Но последнее возникает тогда, когда процесс передачи информации обучаемому носящий творческий характер, отражает не только достигнутое человечеством ранее, но и содержит в себе элемент прогноза, в который вкрапливаются элементы заблуждения в виде представления и фантазии, относительно возможности дальнейшего развития изучаемого предмета. Заблуждение может быть связано и с тем, что обучающий субъект в качестве объясняющего использует само объяснение, в этом случае имеет место псевдозаблуждение, что не отражает цели и задачи образования.

В структуре образования объяснение взаимосвязано с обоснованием, именно последнее выступает фактором формирования убежденности обучаемого в истинности доводимой до его сознания информации. «Обоснование, – отмечает Е. П. Никитин, – есть такая процедура сознания, в ходе которой путем установления той или иной связи между двумя идеальными объектами – основанием и обоснованием – сообщают второму какие-то характеристики первого» [111, с. 27]. Обоснование – это и объективная аргументация смысловая идентификация объясняемого положения с исследуемой реальностью, но по содержанию они не тождественны.

В образовательном акте эта функция обязательно реализуется, поскольку имеет место объективная оценка достигнутого в понимании объясняемого предмета, а неудовлетворенность уровнем знания субъекта о нем выступают в качестве обоснования дальнейшего его познания.

В современной философской литературе есть общая точка зрения, что обоснование и аргументация тождественны. С этим в принципе можно согласиться, поскольку объяснение проблемы требует ее определенной аргументации, что способствует обоснованию доказуемой проблемы, тезиса. Но в нашем понимании – это триединая связка: объяснение – аргументация – обоснование, в которой все они имеют свои особенности. Каждый элемент «содержат не только формально-логические операции, – отмечает Л. А. Микешина, – но также эпистемологические и психологические процедуры, отражающие коммуникативность науки, его социальную, культурно-историческую и ценностную обусловленность. Данное положение подтверждается, в частности, исследованиями методов объяснения и обоснования как «свернутых диалогов», в единстве их логических, гносеологических и социальных аспектов, разработкой теории аргументации, в процедуры которой включены не только собственно логико-методологические аспекты, но и создание убеждения в истинности тезиса и ложности антитезиса как у самого доказывающего, так и у его оппонентов» [103, с. 165], в роли которых выступают субъекты обучения.

Аргументация – это гносеологическая форма обоснования определенной точки зрения с целью ее смысловой идентификации с исследуемой реальностью и принятия научным сообществом. «В ходе аргументации предстоит показать, – отмечает В. К. Лукашевич, – во-первых, что действительно существуют исследуемые объекты (процессы, явления), как обладающие зафиксированными свойствами, интенсивность и динамика которых зависит от структуры объекта, определенной совокупности воздействующих на него факторов... Во-вторых, предстоит в такой мере повлиять на других людей... чтобы они приняли предлагаемую точку зрения как собственное убеждение, в определенной мере изменив свой прежде взгляд» [97, с. 182], имеется ввиду те, которые сформировались у них как система неявного, вненаучного знания.

Аргументация, как гносеологический феномен, включает в свое содержание следующие элементы: тезис – положение, которое необходимо

обосновать; аргументы, как ценностные эпистемы (основания), используемые для доказательства тезиса; демонстрацию (само доказательство) как способ связи аргументов между собой и тезисом. Фактически, в процессе аргументации имеют место ответы на вопросы: «что аргументируется?»; «чем аргументируется тезис?»; «каким способом демонстрируется аргументация тезиса?». В единстве они и составляют структуру аргументации.

Таким образом, отбор информации, объяснение, аргументация и обоснование в образовательном процессе образуют логико-гносеологический круг проблем обучающего субъекта. С этими функциями тесно связаны функции познающего (обучаемого) субъекта – понимание, уяснение и усвоение. Основной из них выступает понимание. Конечно же, насколько логико-гносеологическое значение объяснения определяется предметом познания, настолько познавательные аспекты понимания по своей форме и содержанию связаны с его субъективной стороной.

Понимание как ценностно-познавательная процедура является одной из наиболее важных в структуре образования. Частота употребления указанного термина в различных контекстах в какой-то степени объясняется обилием его значений и недостаточной разработанностью вопроса в теоретическом плане (отсутствие научной квалификации понимания; отсутствие строгого определения понимания; имеющийся плюрализм дефиниций этого понятия носит односторонний характер; отсутствие анализа логической природы и структуры понимания). Необходимость исследования философского содержания понимания и его роли в структуре познания определяется не только целями позитивного изучения объема и границ научного понимания, но также и в целях анализа его различными концепциями, и прежде всего, «философией понимания», детально разработанной В. Гумбольдтом, В. Дильтеем и их последователями. В концепции В. Гумбольдта понимание рассматривается не просто как овладение смыслом слов и предложений, а как происходящее посредством духовной деятельности соединение индивидуальных восприятий с общей природой человека, включение в концептуальную смысловую систему"

носителя и интерпретатора языка. Такое объяснение природы понимания в образовании важно, поскольку это включение осуществляется через коммуникативный процесс, благодаря чему различные формы социокультурной обусловленности языка обретают личностную форму.

Концепция понимания В. Гумбольдта нашла новую трактовку у В. Дильтея, которого тоже считают одним из основоположников "философии понимания". Он соглашается с идеей сведения всего внешнего к внутреннему, к глубинным пластам сознания, к бессознательному, где субъективное совпадает с объективным и само это различие теряет смысл: "Из собственной жизни, из побуждения, ощущения, волнения, какие образуют его, и внешней стороной которого является наше тело, кажется мне, возникает внутри наших восприятий отличие самости и объекта, внутреннего и внешнего", – писал В. Дильтей [53, с. 6]. Здесь четко прослеживается тот факт, что главным методом понимания выступает сформулированный Р. Декартом принцип интроспекции, раскрывающий процессы, которые происходят во время понимания в познающем субъекте. У Р. Декарта, исследованию сущности духовной субстанции наделяемой мышлением как ее главным атрибутом, интроспекция понималась как самоотражение сознания в самом себе, т.е. сознание рассматривается как замкнутый в себе внутренний мир субъекта. Для исследования психологических особенностей личности, ее мышления, процессов отражения, восприятия, этот принцип является необходимым. Но в "философии понимания" он принял совершенно другую окраску. Поставив субъекта в центр познания, В. Дильтей и его сторонники превращают понимание в такой факт нашего сознания, согласно которому отрицается всякая возможность объективного понимания действительности. Эту точку зрения выразил Э. Мейер, заявив, что в конце концов всякое понимание истории будет только нашим пониманием и никогда не может быть достигнуто абсолютного раз навсегда признанного масштаба.

Основой такого утверждения Э. Мейера прежде всего выступили идеи В. Дильтея о противопоставления "наук о природе" и "наук о духе", которую он

выразил в "Описательной психологии", утверждая о "требовании наук о духе на право самостоятельного определения методов" [53, с. 78]. Специфика методов исторического познания выводится им из специфики объекта, а последняя заключается в том, что в отличие от "наук" о природе" предметом изучения "наук о духе" (в частности, истории) являются духовные факты. Явления природы можно объяснить лишь логикой, специальные явления можно постигать особым образом. "Природу мы объясняем, – писал В. Дильтей, – душевную жизнь мы постигаем" [53, с. 6].

Логические категории он подменяет категориями жизни: "переживание", "выражение" и "понимание". В итоге в учении о герменевтике, (а В. Дильтею предписывают создания новой теории исторического познания – герменевтического метода), он подменяет традиционную гносеологическую проблему познания – процессом понимания. Герменевтика есть наука о "пластическом понимании" [53, с. 309], отмечает он в статье "Происхождение герменевтики". Сущность герменевтического метода – "психологическое вживание и понимание". Сам процесс понимания отождествляется с психологическим переживанием.

В то же время В. Дильтей в своей герменевтической концепции проводит интересную мысль о глубокой взаимосвязи мировоззрения и познания, но мировоззрение возникает лишь там, где господствуют иррациональные силы и средства такие как сопереживание, воображение, интуиция как основные методы познания, и на их основе, формируется мировоззрение.

Обращение к философии В. Дильтея необходимо нам в том плане, что он все же стоял у истоков "философии понимания" и герменевтики, содержание которых обычно углублено за счет разработки философии языка, как средства выражения понимания.

Для всестороннего определения понимания недостаточно сделать его объектом исследования (понимание понимания) и рассмотреть его автономно, изолированно, необходимо проанализировать его в разных отношениях: в отношениях к смыслу, в отношении к субъекту познания и пр.; выяснить не

только его общие, свойственные всякому пониманию черты, но и частные признаки, характеризующие понимание в его конкретных проявлениях, в частности, в применении к образованию. Наиболее полную характеристику пониманию можно дать, лишь определив его в различных философских аспекта: логическом (понимание как определенная категория), онтологическом (понимание как осмысление бытия, характеристика духовных процессов, к которым относится и образование), гносеологическом (понимание как форма и уровень познания, часть научного исследования), методологическом (выяснение сущности и смыслового значения данного понятия в результате применения диалектических принципов развития и взаимосвязи, а также разработка и использование методологии понимания).

"Наиболее универсальным определением понятия понимания, – отмечает В.В. Будко, – выглядит утверждение: понимание – это операция мышления, связанная с усвоением нового содержания путем его включения в систему устоявшихся идей и представлений... Чтобы придать пониманию особенность, необходимо приписать ему оценочный характер... Результатом понимания является оценка понимаемого объекта с определенной устоявшейся точки зрения" [24, с. 89]. Несомненно, степень понимания объясняемой проблемы можно оценить и уяснить только через "внутреннее" усвоение ее содержания, что выкристаллизовывается через формирование мировоззренческой позиции субъекта. Но в любой объясняемой проблеме ядром содержания выступает ее смысл. В самом общем плане понимание описывается как "представление смыслов". "Понимание..., – отмечает П. Барковский, – имеет дело с уже существующими смыслами, что сводит его к исполнению функций памяти и применения: "понять – значит запомнить и научиться употреблять" [8, с. 122]. А запомнить тогда, когда уяснен смысл информации. Поэтому одним из ключевых понятий к выяснению сущности понимания и выступает именно смысл.

Несмотря на значительное разнообразие определений смысла, иногда весьма упрощенных, иногда предельно противоположных (например, приписывать ли смыслу объективный статус или считать его субъективным

образом в сознании человека в рамках субъект-объектной связки), в целом апелляция к человеку – то общее, что их объединяет. "Смысл присутствует лишь там, – отмечает П. Барковский, – где подразумевается отношение человека к чему-либо, на что направлен его интерес, а в конечном итоге – понимание" [8, с. 26]. Такое понимание смысла является ценным для системы образования, поскольку оно отражает отношение субъекта обучения к транслируемой информации, его заинтересованность в понимании и уяснении смысла этой информации.

Как у сложного многогранного явления у смысла есть направленность, точнее, считал М. Хайдеггер, он сам направленность к какому-либо концу, т.е. его предназначением выступает конечная цель, к которой он стремится.

Понимание, с позиций его отношения к смыслу, может выступать и как процесс смыслообразования, и как процесс приобщения к смыслам познания, как видам человеческой деятельности. Относительно процессов смыслообразования можно утверждать, что они объективно происходят в сферах традиций, обычаев, символики и выражаются посредством языка. Что же касается второй ипостаси, то понимание в образовании как раз связано с погружением в мир смыслов другого человека, постижением и истолкованием его мыслей и переживаний. Понимание – это поиск смысла: понять можно только то, что имеет смысл. Этот процесс происходит в условиях общения, коммуникации и диалога. Понимание неотделимо от самопонимания и происходит в стихии языка.

Тем самым смысл – это то, к чему мы апеллируем, когда предполагаем адекватность понимания (у собеседника или читателя) сообщаемой ему информации» [83, с. 163].

Понимание в образовании должно рассматриваться как процесс порождения и усвоения смыслов. Здесь его структуру можно раскрыть как субъектно-субъектное взаимодействие. Смыслы не предшествуют в образовании пониманию, а порождаются им. «Человек, – отмечает Е. А. Сергодеева, – наделяет смыслом предметы либо используя уже имеющиеся в

культуре образцы, либо создавая новые, ранее не используемые смыслы. В первом случае можно говорить о подключении человека к культуре, во втором – об увеличении культурного фонда, но в обоих предполагается творчество и личные усилия. Процесс смыслопорождения детерминируется духовным потенциалом субъекта, его целями, жизненными ориентирами, социально-культурными предпосылками осмысления действительности» [83, с. 257]. В этом случае понимание предстает как ценностно-творческая процедура образовательного процесса.

Такой подход к пониманию, позволяет сделать вывод, что оно и есть постижение смысла объясняемого явления или процесса, его места в мире.

С учетом выделенных философских аспектов понимания как феномена познавательного процесса необходимо связывается с доказательством истинности или ложности понятого. Как эпистемологическая ценность понимание отражает процесс перевода общезначимых смыслов в личностные. А уяснение предстает, на основании понимания, как формирующаяся целостная система объективного знания относительно изучаемого объекта, процесса.

Что же касается завершающей стадии – усвоения, то оно выступает как критерий понимания и уяснения, поскольку оно переходной элемент от обучения к практике. Практика и есть критерий усвоенного знания.

Понимание в образовании – это личностная характеристика субъекта, предполагающая способность охватывать общее и существенное в объясняемом предмете с наименьшими затратами средств познания достигать максимальных результатов, решать возникающие проблемы на сновании ранее усвоенных знаний, реалистической оценки ситуации и логистических приемов с точки зрения как расширения кругозора, так и предвидения вероятностного развития знаний о предмете.

На восприятие информации и ее понимание влияют установки. «Установка, – отмечает Л. Д. Столяренко, – это неосознанная готовность человека определенным первичным образом воспринимать и оценивать... и реагировать определенным, заранее сформулированным образом без полного анализа

конкретной ситуации» [153, с. 408]. Установки имеют три измерения: 1) когнитивное – суждения, мнения, убеждения, которых придерживается субъект относительно транслируемой информации; 2) аффективное – различные эмоции субъекта на содержание воспринимаемой им информации; 3) поведенческое – готовность к определенным реляциям поведения на воспринимаемую информацию с учетом соответствия этой информации убеждениям, стремлениям и переживаниям субъекта.

Поэтому установка на понимание должна учитывать индивидуальные психологические особенности личности.

Раскрывая сущность и значение понимания необходимо раскрыть его природу. Понять – значит уяснить смысл полученной информации, раскрыть ее структурно-функциональное назначение и содержание, установить причины, цели и тенденции развития изучаемого объекта или предмета. Смыслообразующим элементом понимания выступает объективность, суть которой может быть выражена требованиями релевантного воспроизведения в разуме обучаемого субъекта полученной информации.

Понимание, тождественное объективно воспринимаемой субъектом информации, прежде всего отражает теоретический уровень познания, несмотря на то, что в нем играет немаловажную роль и эмпирический уровень, поскольку сам процесс формирования знаний требует движения последнего от эмпирии к общему. Но именно теоретический уровень понимания предполагает адекватное воспроизведение природы, сущности, структуры и функций изучаемого предмета. Здесь обнаруживается срез его связи с объяснением.

Понимание самым тесным образом связано с объяснением и зависит от него. В образовательном процессе оно вторично по отношению к объяснению, к тому же они различны по содержанию и роли в образовательном акте. На необходимость различения в эпистемологическом срезе этих функций указывал М. М. Бахтин, отмечая, что: «При объяснении только одно сознание, один субъект, при понимании – два сознания, два субъекта. К объекту не может быть

диалогического отношения, поэтому объяснение лишено диалогических моментов... Понимание всегда в какой-то мере диалогично» [11, с. 308].

На различие объяснения и понимания указывает и Г. Х. Вригт. Он аргументирует это следующим образом: «Результатом интерпретации является ответ на вопрос «Что это такое?». И только тогда, когда мы задаем вопрос, почему произошла демонстрация, или каковы были «причины» революции, мы в более узком и строгом смысле пытаемся объяснить происходящие события.

Кроме того, эти две процедуры, по-видимому, взаимосвязаны и особым образом опираются друг на друга... Объяснение на одном уровне часто подготавливает почву для интерпретации фактов на более высоком уровне» [34, с. 164].

Что же касается нашего исследования, то в нем понимание выступает в одной связке с объяснением. Понимание как следствие детерминировано процессом объяснения и оценкой глубины усвоения информации выступает уровень релевантности понимания предложенному объяснению, которое должно быть по природе объективно. Однако аспекты понимания, хотя и производны от субъекта познания, но направлены всегда на предмет. Направленность понимания не произвольна, а обусловлена природой изучаемого предмета, которая отражается в предметном значении объяснения. Так, достижение субъектом обучения адекватного понимания предмета возможно лишь на основании объяснения. В этом случае оно должно предполагать взаимосвязь общих и специфических принципов и понятий, опосредствующих предметно-субъектные связи познания в обучении.

В отличие от общности средств объяснения, средства понимания индивидуально-личностные, что не мешает им быть столь же общезначимыми в методологическом смысле слова как и в случае объяснения. Будучи субъективным процессом, понимание позволяет изучить индивидуальные и неповторимые черты объекта познания.

В то же время объем функциональных значений понимания в процессе обучения превышает объем задействованных объяснительных средств. Если

объяснение независимо от типа и логической формы входящих в него принципов, гипотез, теорий, то понимание, благодаря принадлежности субъекту обучения, связано буквально со всеми познавательными процедурами и компонентами. Познавательные действия субъекта сопровождаются пониманием того, на что они направлены. Здесь коренится важнейшее познавательное отличие понимания от объяснения. Понимание приобретает проблемный характер. Педагогическая практика показывает, что в формулировке проблемы или вопроса, выносимых в качестве предмета познания, должна быть отражена первоначальная непонятность каких-либо фактов, составляющих ядро, квинтэссенцию изучаемой проблемы. Именно проблемная констатация обучающим субъектом непонятности сущности фактов служит отправной точкой познавательных действий. Логическое продвижение мысли субъекта от постановки к решению проблемы выражает этапы понимания сущности изучаемого предмета и уровни развития убежденности обучаемого в постижении истины. В процессе понимания субъект посредством выдвижения и проверки гипотез осуществляет выбор наиболее вероятностных и адекватных альтернатив нахождения путей достижения истинного знания. Решение проблемы завершается полным пониманием и установлением смысла изучаемого предмета.

Таким образом выяснение сущности функций в образовательном процессе, несмотря на тот факт, что они все включены в систему субъектно-субъектных отношений, дает право утверждать о наличии здесь причинно-следственной связи между ними, где детерминирующим фактором в мышлении обучающего субъекта выступает объяснение. Понимание, выступающее в качестве лично-внутренней характеристики субъекта обучения, отражает содержание воспринимаемой информации, способность уяснить ее смысл, раскрыть ее структурно-функциональное назначение и содержание и на основе этого установить тенденции развития изучаемого предмета. Критерием понимания субъектом сообщаемой ему информации служит оценка глубины ее

усвоения, формирования мировоззрения субъекта как способа духовной ориентации человека в социуме.

2.4. Язык как ценностно-семиотический канал системы образования

С какого бы уровня познания к анализу проблем образования – обыденного или теоретического – мы не подошли, мы всегда здесь сталкиваемся с проблемой производства, передачи и хранения информации. В этом анализе можно аксиоматически утверждать, что образованию, как информационно-коммуникативному процессу, необходимы специальные средства объективации, обобществления и материализации идеальной транслируемой предметности – знаний, образующих особый круг духовных ценностей. Этими средствами выступают духовные системы – языки. Язык как имманентно семиотический канал трансляции знаний синтезирует такие сложные и в определенном смысле противоположные феномены, как идеальные познавательные образы и их материальная знаковая объективация, конвенциональность, нормативность и вариабельность и т.д. В образовании, которое рассматривается в различных коммуникативных формах, детерминирующую роль играет язык. Как ценностно-семиотический канал он представляет собой систему дискретных сигналов вместе с их смысловыми значениями. Язык в широком смысле – это система, имеющая свою структуру, свои правила преобразования знаков (предложения, формулы). Он играет важную роль в познании и образовании. Посредством языка данное поколение получает от всех прошлых поколений, накопленные в истории духовные ценности, а также выработанные обществом формы, в которых отражается структура мира и которые предназначены для дальнейшего познания. В образовании язык составляет основу, на которой разворачивается его содержание и поэтому именно с конструирования языка начинается процесс отбора и передачи информации, язык и предтеча, и глубокая сущностная характеристика образовательного процесса, развивающегося в пространстве и времени. Язык, этот тот интеллектуальный вариант, который

породил в XIX, а особенно в XX веке, новое направление философской рефлексии – философию языка, ставшей центром герменевтических исследований. Но это совсем не означает, что проблемой языка ранее не занималась философская мысль. Любые философские, естественнонаучные и религиозные тексты всегда были объектом пристального исследования, поскольку они выражали посредством языка мировоззренческие и методологические позиции мыслителей прошлого. Анализ этих текстов дает нам право утверждать, что язык на всех этапах общественного развития, выступал в качестве критерия интеллектуального развития соответствующей эпохи.

Язык всегда был объектом научного исследования, особенно в лингвистике. Но, "начиная со второй половины XX в. можно говорить не только о "лингвистическом повороте" в различных областях знания, но и о новом понимании самого языка, – отмечает Л. А. Микешина, – его роли для человека и общества, новых отношений с различными формами сознания и деятельности. Сегодня очевидно, что язык в целом, а также его компоненты, в частности, текст, дискурс и другие лингвистические образования, объективируемые с помощью языка, представляют собой результаты ментальной деятельности людей, живущих в определенном месте и в определенной среде, в определенную эпоху и в определенных исторических условиях, а значит, проявляющих зависимость от всех этих разнообразных социально-культурологических и психологических факторов" [103, с. 319].

Язык, как культурно-историческая предпосылка, опосредующая отношение субъекта к предметному миру, представляет себя в этом качестве как особая фундаментальная основа общения, коммуникации, а также как выражение специфического "языкового мировидения". В качестве глубинной основы коммуникации естественный язык осуществляет общие акты категоризации, оценивания и выбора, в результате чего субъект включается в единый социально-исторический процесс постижения реального мира. В образовании – это альфа и омега передачи и приобретения знания, обмена мыслями субъектов

этого акта посредством языка. Через систему языка субъект подключается к системе ценностей, социальной памяти общества в целом. Это осуществляется не только и не столько в форме овладения словарем, синтаксисом и грамматикой, сколько именно через неосознанное приобщение к фонду культуры и исторического бытия данного языка, который становится неявным знанием субъекта образовательного процесса (обучаемого).

Но язык – это не просто средство коммуникационного взаимодействия. Он является семиотической (знаковой) системой объективации и обобществления духовных ценностей, вырабатываемых человечеством в форме информации. Информационное содержание этих значений многосторонне, внутренне богато и выразить их универсальными адекватными средствами невозможно. Каждый информационный процесс нуждается в специфических формах воплощения. Это позволяет сделать вывод, что анализируемое нами образование нуждается в своих специфических средствах передачи информации. Его знание обладает предметным и содержательным полем и специфика его языка выражает смысл и цель коммуникативной интенции без чего в принципе невозможно его дальнейшее прогрессивное развитие.

Генетический подход к проблеме языка показывает, что основой его природы выступает социальность. Язык становится главным средством седиментации опыта. Седиментация выступает как процесс фундаментального усвоения в человеческой памяти некоторой части человеческого опыта, наиболее значимой и фиксируемой сознанием, в качестве признанной сущности. Специфической особенностью седиментации является то, что ими "можно овладеть, – считают П. Бергер и П. Лукман, – монотетически, т.е. в качестве целостной совокупности и без реконструкции первоначального процесса их формирования" [13, с. 115].

Выделение субъектом этих сущностей (седиментаций) связано, прежде всего, с тем, что ни один субъект не способен освоить весь интерсубъективный универсум, а только его отдельные фрагменты доступные, значимые и выступающие для него в качестве сущностей. Эти сущности на первоначальном

этапе развития человечества и выражались словесным языком, который характеризовался широким спектром эмоционально-выразительных средств, но узким спектром интеллектуальной выразительности. Развитию последней способствовало словообразование, которое оказалось наиболее эффективным средством выражения мыслей человека.

В образовании лучше всего раскрываются ценностные проявления социальной природы и обусловленности языка. Социальная детерминация языковых форм и систем реализуется прежде всего через условия развития языка, существования и функционирования его как семиотического канала образования. В таком понимании социальность языка в образовании выступает как "экстралингвистический фактор, существенно влияющий на язык в процессе его взаимодействия с социальной средой. Данный комплекс проблем является сущностью, в частности, социолингвистики, которая раскрывает сознательную обусловленность языка, исследуя функционирование социально-коммуникативных систем, типологию и этапы языковой политики, а также социальные и ценностные аспекты речевого понимания" [103, с. 327-328].

Несомненно учет лингвистического подхода в образовании крайне важен. Но философия образования должна опираться на философию языка, которая активно начала развиваться в XX веке, хотя истоки ее можно обнаружить в более ранние периоды, когда философия языка не выступила как системная проблема. XX век связал эту проблематику с категориями объяснения, смысла, понимания и придал исследованию языка новый срез. Обосновывая язык как семиотическую ценность образования есть необходимость показать его специфику философского исследования и экстраполировать эту специфику на образование как социокультурный феномен.

В философских исследованиях природы языка четко прослеживаются две концепции: герменевтическая и аналитическая. В первой, представителями которой являются В. Дильтей, В. Гумбольдт, Г. Г. Гадамер, М. Хайдеггер, Г. Шпет и др., язык предстал как "опыт мира", в котором "преднаходит" себя человек познающий, что особенно значимо для образования, философии

познания в целом. Этот аспект исследовал В. Гумбольдт, стремясь перейти на основе строгой методики философского мышления от внешних явлений языка к глубинам человеческого мышления и познания. Он утверждал, что именно субъективная деятельность создает в мышлении объект, который образуется не как чистое восприятие реального предмета, а как взаимодействие органов чувств с "внутренним процессом деятельности духа".

Но эта деятельность особая, речевая. Она предполагает смысловую связанность, целостность, совокупность языковых выражений, а не расчленение языка на слова и правила, как в лингвистике. Философия же призвана объяснить диалектику деятельного, живого языка, сущность которого выражает взаимосвязь постоянного и преходящего. Диалектическая особенность связи языка и субъекта заключается в том, что по отношению к познаваемому язык субъективен, но для субъекта он объективен, поскольку не является "отзвуком" общей природы человека. Посредством языка субъект уточняет достоверность знания, очищает последнее от заблуждений, коррелирует его и благодаря коммуникативности языка раскрывается логика движения мыслей субъектов образовательного процесса в выражении известных истин и открытии новых.

В концепции понимания В. Гумбольдта, отмеченной выше, на первый план выдвигается язык. Он в целом создает не только возможность осмысления и понимания, фиксацию результатов коммуникативного процесса в значениях слов и грамматических категориях, но и предполагает такой феномен, как "языковое мировидение". Объясняя содержание этого феномена, Гумбольдт утверждал, что "язык – это мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека" [103, с. 321]. У него заложена идея, что язык отображает не столько свойства внеязыкового мира, сколько способ, посредством которого этот мир дан человеку, отношение человека к миру, систему его интересов, предпочтений и ценностей. И это положение у В. Гумбольдта основополагающее для понимания места, роли и значения системы ценностей, неотъемлемой от языка и его субъекта.

Проблема языка, мысли и слова нашла свое развитие в философских взглядах Г. Г. Шпета. Он считает, что язык – это не только основа социокультурной реальности, но и смыслообразующий фактор в развитии науки, образования, искусства и других форм культуры. Стратегическое направление философии языка заключается в постижении многомысленности и многофункциональности языка как текста, речи, письма, слова, их существования в языке естественном, а также в языках науки и культуры, в особой социокультурной сфере общения и коммуникации как передачи информации.

Соглашаясь с концепцией В. Гумбольдта и считая, что его учение относительно языка приобретает для лингвистики значение принципов, Г. Шпет углубляет понятие "внутренне формы языка", опираясь на свое понимание места и роли слова, вводит новое понятие в философию языка – "внутренняя форма слова", что конкретизировало лингвистический анализ языка. Слово предстало как фундаментальная смысловая единица языка, акт социального и культурного сознания, форма его овеществления в произнесенном или написанном слове – знаке, как базовый элемент в сфере общения и коммуникации, всеобщий знак в семиотике. Это новшество Г. Шпета предопределило новый угол исследования языка.

Исследуя внутреннюю форму слова, он останавливается на "эстетической предметности слова", рассматривая его как внепсихологический структурный анализ восприятия слышимого слова, позволяющий различать естественно-природные и социально-культурные функции слова.

Анализ этих двух нововведений позволяет предполагать стремление Г. Шпета создать философско-семиотическую теорию слова, не сводимую к психологии или лингвистике, но выступающей ценностью для философии языка, эпистемологии социально-гуманитарного знания.

Помимо Г. Г. Шпета идеи В. Гумбольдта нашли широкое развитие и углубление у Г. Гадамера и М. Хайдеггера, принимавших эти идеи как исходные рассуждения о языке. В философской системе Гадамера язык рассматривается

не на уровне предложений как совокупности слов, а на уровне целостности, где язык выступает не столько в качестве средства (система семиотических знаков и их значения), сколько в качестве "горизонта онтологии", выражающего культурно-исторический контекст. Несомненно здесь идеи герменевтики оказываются предельно значимыми для философии познания, выводящими ее на проблемы социокультурной и ценностной обусловленности.

Рассматривая язык как средство герменевтического метода, горизонт герменевтической онтологии и опыт мира, Гадамер утверждает, что "исконная человечность языка означает вместе с тем исконно языковой характер человеческого бытия – в мире" [36, с. 46]. Для него язык не есть продукт рефлектирующего мышления, и то, что является предметом познания и высказывания, всегда уже окружено мировым горизонтом языка. Гадамер считает, что язык не является инструментом, орудием, которое можно применять или не применять, в действительности мы "всегда охвачены языком", не существуем без него, если даже не говорим.

Анализируя язык, Гадамер выделяет три его основных характеристики. Во-первых, реальное "самозабвение языка", когда все параметры языка не осознаются в живом языке. Это порождает многозначность, неопределенность, стихийность, неясность смысла, ценности и значения познаваемого явления, что особенно характерно для коммуникативного образовательного акта. Во-вторых, "безличность" языка, когда речевыражение относится не к сфере "Я", а к сфере "Мы", то есть к сфере диалога, возникающего на границе двух сознаний. В этом случае значимо не только слово, но тон, сила, модуляция, темп, с которыми выговаривается речь. В-третьих, универсальность языка как универсальность разума, посредством чего "обрыв" разговора сохраняет возможность возобновления бесконечного диалога.

Эти положения герменевтического метода Гадамера являются определяющими для философии образования, поскольку этот социокультурный феномен не может существовать вне языка. Здесь имеет место использование всех параметров языка, способствующих устранению неопределенности,

многозначности, стихийности в объяснении и понимании предмета. Большую роль в образовании как коммуникативном действии играет тон, сила, темп передачи информации. И, несомненно, "обрыв" передачи информации обучаемому субъекту, связанный с временными параметрами учебного процесса, не означает невозможности возврата к диалогу. Посредством универсальности нашего разума мы возвращаемся к нему для более глубокого изучения и понимания предмета.

В концепции М. Хайдеггера на передний план выдвигаются особые свойства языка, которые связаны прежде всего с внутренней деятельностью духа. В этой деятельности язык выступает не просто как средство для взаимопонимания, но как подлинный мир между духом субъекта и предметом. Эта идея исследования языка как мира и мировоззрения была сформулирована, как отмечалось выше, Гумбольдтом, но Хайдеггер в статье "Путь к языку" ставит вопрос: почему схватывает Гумбольдт язык в этой ипостаси? И отвечает: "потому что его путь к языку обусловлен не столько языком как языком, сколько стремлением в единой картине представить совокупность духовно-исторического развития человечества в его цельности, но одновременно также и в его всегдашней индивидуальности... Гумбольдтовский путь к языку будет курс на человека, ведет через язык и сквозь него к иному: к вскрытию и изображению духовного развития человеческого рода" [173, с. 162].

Поддерживая и разделяя идеи Гумбольдта относительно языка, Хайдеггер приходит к выводу об универсальности последнего как средства человеческого общения и познания, пронизывающее всю историю человечества. Вне языка бытие социума невозможно.

Что же касается второго, аналитического подхода к философии языка, то он связан с рассмотрением языка как семиотической системы, языковых выражений как знаков, общей теорией знаковых систем – в целом семиотики как науки с ее составляющими семантикой, синтаксисом, прагматикой. Здесь можно выделить концепции Г. Фреге, Ч. Морриса, Ч. Пирса, Ф. де Соссюры. Но аналитический подход обогатил прежде всего лингвистику исследованиями

языка как средства общения, логическим анализом языка, построением его синтаксиса, различением языка-объекта и метаязыка, идеями языковой терапии (Б. Рассел) и языковых игр (Л. Витгенштейн), анализом природы общественного языка (П. Стросон), разработкой теории речевых актов, где языковые выражения понимаются как действия (Д. Остин), обращением к анализу дискурса. Все это преобразовало не только предмет и методы лингвистики, но и обогатило философию языка, выводя ее на принципиально иной уровень.

В единстве герменевтический и аналитический подходы раскрывается внутренне богатство языка, дисциплинирующее мысль субъектов образовательного процесса.

Исследование языка как основного канала общения и трансляции знаний требует анализа его семиотического строения. Это строение отражало уровень развития интеллектуальной деятельности человека и было связано с непрерывным повышением роли абстрактного мышления и опирающегося на него научного познания. Развивающаяся материальная и духовная деятельность человека обнаружила недостаточность жестомимических и звукоинтонационных средств для выражения человеческой мысли, сделав необходимым изобретение языка, способного эффективно решать эту задачу. "Им и стал словесный язык, – отмечает М. С. Каган, – первоначально устный, сложившейся на базе звукоинтонационных средств выражения и в живой речи от них неотрывной, а затем – второе великое семиотическое изобретение культуры! – фиксировавшийся во внешней для него письменной форме. Она отчуждала высказывание от самого процесса говорения, запечатляла его в вещном, пространственном, зримом облике словесного текста, благодаря чему он становился независимым от своего создателя и мог сохраняться в веках, делая несомое им интеллектуальное содержание достоянием бесконечного числа людей" [73, с. 272-273].

Использование вербальных средств общения субъектами образовательного процесса требует исследования их взаимного общения как процесса

взаимосвязи сознания и речи, языка как системы знаков. Сознание предполагает речь как свою материальную действительность, поскольку оно выступает как функция мозга, связанная с речью, заключающаяся в целенаправленном, обобщенном отражении действительности. Приобретенные же в процессе отражения знания передаются при помощи языка. Язык – основное средство образовательного акта, он держится на связи с сознанием и здесь прежде всего раскрывается его общественная ценность. Но язык и речь не одно и то же. Язык – это определенный, социально-исторически отработанный словарный состав и грамматический строй, выражающейся в особых правилах, закономерностях построения предложений, соотнесения слов в предложении. Сами же конкретные предложения, которые высказываются и формулируются устно или письменно, относятся не к языку, а к речи: они образуют ту символическую реальность, в которой только и существует язык. Речь может передавать мысли, чувства и волю в процессе взаимного общения, в силу того, что слова доступны чувственному восприятию. И все же в этой связке язык более глобальный феномен, поскольку речь без него невысказима. Посредством языка идет активный процесс передачи информации обучаемому. Но чтобы определить уровень ее понимания необходимо включить и интерактивную связь, а это задача субъекта обучающего.

На тесную связь языка с развивающейся предметной деятельностью указывал и М. М. Бахтин. Он утверждал, что все формы человеческой деятельности постоянно связаны с использованием языка в форме единичных конкретных высказываний – устных или письменных. При этом "каждое отдельное высказывание, конечно, индивидуально, но каждая сфера использования языка вырабатывает свои относительно устойчивые типы таких высказываний, которые мы и называем речевыми жанрами" [11, с. 249].

Эти языки – устная речь и письменный составили в единстве вербальные средства общения, которые в образовании есть костяк коммуникативного общения субъектов образовательного акта. В речевом общении детерминирует устный язык как основной канал коммуникации. Это язык, отличающийся по

ряду параметров от письменного, имеет свои правила и грамматику и особенности. Последние обусловлены тем, что эффективность восприятия информации связана с акустическим каналом субъекта. Соответственно из органов чувств при такой коммуникации доминирует слух. Но почему это так? Для этого необходимо не принимать этот факт как данность, а вывести его, исходя из достаточно общих теоретико-информационных соображений.

С самого начала возникновения общества устная речь отражала уровень развития абстрактного мышления человека. И как отмечает М. С. Каган в этот период "на базе устойчивых по смыслу акустической форме знаковых комплексов стал формироваться словесный язык – одно из главных завоеваний культуры, кардинально отличавшее человека от всех животных" [73, с. 271]. Судьба этого языка оказалась определяющей в развитии социума, поскольку он стал основным средством общения и коммуникации людей. "Слово, – как указывает М. С. Каган, – оказалось идеальным средством выражения мыслей человека: каждое слово является ведь обозначением понятия – обобщенного отражения тех или иных свойств множества предметов, явлений, процессов, т.е. самой сущности явлений, вскрываемой познающим мир мышлением" [73, с. 271].

В образовательном процессе устный язык через объяснение выражает мысль обучающего субъекта об изучаемых реалиях. Он отражает степень овладения человеком природы в специфических логических конструкциях – понятиях, суждениях и умозаключениях. Основное преимущество устного языка перед письменным заключается в экономичности, т.е. для передачи мысли здесь требуется меньше слов, чем для письменной. Экономия достигается за счет иного порядка слов, пропуска окончаний и других частей предложения. В то же время в качестве недостатков устного языка можно выделить речевые ошибки, многозначность терминов.

В содержании языкового пространства образования, как информационно-коммуникативного процесса, можно выделить три основных составляющих, связанных с передачей, приемом, обработкой и усвоением новой информации.

Учитывая, что познание есть прежде всего целенаправленный, сознательный процесс отражения действительности, то язык здесь связан, во-первых, с обобщением данных конкретно-чувственного отражения. Поскольку процесс образования сложен и многогранен, то он предполагает не только использование вербальных и невербальных средств общения, но и расширения их диапазона за счет использования технических средств обучения, схемотехники, что позволяет активно включать в познавательный процесс оба полушария мозга. Сегодня, все естественные и технические науки широко используют в образовании широкий арсенал приборов, технических устройств, различных технических схем, способствующих углублению знаний субъекта обучения на основе их конкретно-чувственного отражения. "Такое качественное отражение, – отмечают Г. А. Голицын и В. М. Петров, – приводит к построению картины среды в терминах конкретно-чувственных образов и свойств предметов, наполняющих эту среду" [44, с. 156].

Несомненно, конкретно-чувственное восприятие активизирует познавательный процесс субъекта обучения, но эта еще закодированная информация или выражаясь языком И. Канта "вещь в себе". Для того, чтобы она стала "вещью для субъекта обучения" необходимо включение процесса объяснения, в ходе которого раскрывается вторая составляющая информационно-коммуникативного акта в образовании. Она связана в ходе переработки информации с поиском связей и корреляций между различными аспектами изучаемой проблемы. Результаты поиска связей в отобранной информации должны отобразиться обязательно в создании некоей "надстройки" над конкретно-чувственными образами... "эта надстройка" должна оперировать не конкретными образами предметов (явлений)... но некими обобщенными (более абстрактными) терминами, инвариантными по отношению к конкретным образам" [44, с. 158].

Это выражает творческую деятельность обучающего субъекта. И процесс поиска связей, и корреляция материала изложения, и формирование

инвариантных понятий, все это одновременно расширяет диапазон лексикона обучаемого.

Язык как средство общения, является ответом системы переработки информации на потребность в коммуникации, а такая потребность нуждается в семиотических системах (знаках). Но конкретно-чувственное отражение может предоставить свои услуги в виде связи между знаками и непосредственно отражаемыми конкретными предметами. Поэтому первым механизмом языка является ассоциативный механизм, связывающий сигналы, получаемые субъектом обучения при языковом общении. Ассоциативный механизм – очень важная возможность языка, предоставленная ему процессом отражения. Это своего рода фундамент всех дальнейших языковых возможностей.

Вторая составляющая переработки информации – поиск связей предполагает дискретность в отражении окружающего мира, расчленение его на части. Разумеется, если этот способ будет преломлен в языке, то и элементы языка должны быть дискретными. И это действительно так, поскольку язык – есть система дискретных сигналов вместе с их значениями, составляющая речевой поток из отдельных слов. А поскольку язык состоит из дискретных элементов, то как преломляться в нем тот поиск связей, который выражает логику образовательного процесса? Конечно же, только в установлении корреляции между отдельными конкретными элементами. "Этот языковой механизм называется корреляционным; он фиксирует наличие (или отсутствие статистической связи между отдельными словами, т.е. устанавливает, встречались ли уже раньше, в предшествующем языковом опыте данного индивида, два слова совместно" [44, с. 160]. Это и обозначает логику движения мысли обучающего субъекта.

Но как обучаемому субъекту узнать, какие слова следует сопоставлять друг с другом? Здесь не обойтись без помощи третьего языкового механизма, который должен базироваться на такой составляющей отражения, как создание некоей надстройки над конкретными образами, оперирования некими "обобщенными" терминами, инвариантными по отношению к этим образам.

Если теперь приложить такой "навык" к элементам языка – словам, то этот способ будет выглядеть как оперирование инвариантами. Иначе говоря, посредством какого-то абстрагирования от ряда свойств конкретных слов строится определенная система отношений между словами, инвариантная по отношению к их конкретным характеристикам. Такое обращение со словами называется грамматическим механизмом языка.

Таким образом в распоряжении используемой коммуникативной системе – языке есть три составляющих механизма: ассоциативный, корреляционный и грамматический, благодаря которым строится информационно-коммуникативное сообщение.

В качестве вербального средства общения в образовательном процессе широко применяется письменный язык. Изобретение письменности имело крайне важное значение, поскольку устная речь могла функционировать в пределах узкого пространственно-временного, непосредственного, визуального и орального контакта человека с Другим. "Для внегенетической передачи накапливаемого опыта от поколения к поколению и от коллектива к индивиду культуры нужно было разорвать эти границы и изобрести такие способы материального закрепления – кодирования – сохранения – трансляции духовной информации, которые позволяли бы ей достигать адресата не только "здесь" и "сейчас", но и любом месте и в любое время; для этого нужно было оторвать высказывание от говорящего и придать ему самостоятельное предметное бытие, благодаря которому послания могли бы переживать своих открывателей и оставаться навсегда во внаследственной памяти человечества" [73, с. 274].

Несомненно, использование письменного языка показало его преимущества для осуществления коммуникативных связей. Он становится решающим фактором там, где необходимы точность и ответственность за транслируемую информацию. Это являлось на всех этапах основной модернизации письменности, но в любом случае язык здесь выступает как особая форма отражения окружающей действительности в фигурах логики (понятиях). Но формирование этих фигур логики имеет свои особенности. Они

определяются объектом познания, способом выражения знаний о нем, а также формой передачи информации на горизонтальном (здесь и сейчас) и вертикальном (последующим поколениям) уровнях. Однако дешифровка этих фигур логики требует особой подготовки, поскольку вне последней информация останется «вещью в себе». Письменность приобретает новую форму – особые семиотических систем, требующих от адресата понимания ее содержания на основе определенного уровня знаний. Здесь понимание опирается на три основных положения: во-первых, на отграничение специфического предмета понимания; во-вторых, кем является понимающий, каков уровень его подготовки для восприятия транслируемой в особой знаковой форме информации; в-третьих, описание самого процесса понимания как отношения первого ко второму. Итогом понимания, в рамках приведенной схемы, будет выступать объективное отражение субъектом познания закономерностей движения и развития реального мира. Например, если взять любой физический закон, то он обязательно в научном знании выражен в определенной знаковой форме, отражающей его сущность. И для ее понимания необходим определенный уровень физического знания.

Еще сложнее проблема модернизации письменного языка сложилась в структуре технического знания. Этот язык синтезирует в себе такие сложные феномены как идеальные объекты и их материальная знаковая объективация, конвенциональность, нормативность и переменность, значения, смыслы, онтологические схемы, описания структур, предписания, модели, оперативные системы и др. Реализуя мылеоформляющую и коммуникативную функции язык технического знания сам по существу выступает предпосылкой становления и функционирования этого вида знания. По существу этот язык дает возможность не только понимания сущности этих сложных феноменов, но и предполагает специфическое языковое мировидение как процесс, в который включаются знания субъекта, которыми он располагает.

Следовательно, искусство общения в образовании предполагает: безупречное владение письменным языком обучающего субъекта; хорошее

владение устным языком (здесь большого успеха добиваются те обучающие субъекты, которые хорошо владеют образными и одновременно сложными оборотами речи); умение правильно устанавливать оптимальное соотношение устного и письменного языка в каждой познавательной ситуации; широко использовать письменный язык во время процесса обучения: это и записи формул, выводы доказательств на доске, записи новых терминов, гомоморфное схематическое изображение изучаемого объекта. Использование различных схем развивает логику мышления обучаемого субъекта и в то же время раскрывает гомоморфное отражение как процесс переноса объекта и его свойств посредством письменного языка в схематическое выражение. Так "в процессе формирования технического знания, – отмечают И. Панфилов и О. Пунченко, – инженеры переносили свойства и характеристики объектов с одного класса на объекты других классов. В результате рациональные схемы стали трактоваться как изображающие строение или конструкцию инженерных объектов, а их составляющие – как элементы и связи. Такой подход ... позволяет более четко представить, как формируются идеальные технические объекты. Анализ процедур формирования технического знания позволяет выделить знаковые образования (рациональные схемы), которые нуждаются в обосновании. Онтологическое обоснование этих знаковых систем выливается в построение онтологических представлений новых объектов, а логическое обоснование – в построении относящихся к ним понятий (фигур логики)" [117, с. 7-8]. Конечно, использование письменного языка в виде знаков и схем имеет универсальное, решающее значение в формировании технических наук.

В образовании язык выполняет три основные функции: коммуникативную, экспрессивную и интерактивную. Эти функции вплетены в содержание самого этого процесса. Но он связан еще с одной функцией – аккумулятивной, выражающей процесс накопления информации. Эта функция позволяет отобрать необходимую информацию для познания изучаемого объекта, предмета. Она выражает степень и объем общественного фонда информации, диалектику процессов интериоризации и экстериоризации знания. Любая

языковая система функционирует и развивается в обществе, обслуживая те или иные социальные коммуникации. Выполнение языком функций в образовательной системе имеет как общие, так и специфические особенности, различные для каждого конкретного языка и обусловлены особенностями национальной культуры и структурой языка.

Что же касается вышеотмеченных, трех основных сущностных функций образования, то в своем единстве они и составляют содержание и ценностную природу этого феномена. Но главная задача здесь выпадает на экспрессивную функцию –мыслеформирующую. Посредством этой функции идет процесс облечения мысли в строгую логическую форму, а далее процесс передачи информации (коммуникация) и определение степени ее понимания (интерактивность). Реализуя мыслеобразующую и коммуникативную функции, язык как естественный, так и искусственный (средство научного познания) сам по существу выступает предпосылкой становления и функционирования образования.

Будучи социальным по своей природе и генезису, язык в опосредованной форме осуществляет социальную детерминацию всей научно познавательной деятельности, в том числе и образовательной.

Исследуя проблему языка как основного канала коммуникации в образовании, мы должны рассмотреть возможности различных способов дистантного общения субъектов образовательного процесса, т.е. их информационного константа. И здесь необходимо принимать во внимание такие основные показатели каждого канала коммуникации как:

- 1) условия коммуникации;
- 2) качество коммуникации.

"Под условиями коммуникации следует понимать все те обстоятельства, – отмечают Г. А. Голицын и В. М. Петров, – которые делают коммуникацию возможной или, наоборот невозможной, облегчают ее или же, наоборот, затрудняют" [44, с. 173]. Эти обстоятельства фактически обуславливают

познавательную ситуацию и в том плане, что они влияют на выбор методологии внедрения транслируемой информации в сознании субъекта образования.

Под качеством коммуникации в образовательном процессе понимается логичность, доступность, последовательность ее понимания и усвоения, при этом необходим обязательный учет временного фактора.

Важную роль в образовании как коммуникативном акте играют невербальные средства общения. К ним относятся и интонация, и громкость, и тембр, тон, ритм речи, высота звука, речевые паузы и их локализация в тексте, а также выражение лица, глаз, поза, жесты рук и т.д. Все это крайне важно в рамках информационного и коммуникативного аспектов общения в образовании.

Невербальные средства общения нужны, в частности, для того, чтобы регулировать ход процесса коммуникации, создавать психологический контакт между партнерами, выражать эмоции, отражать истолкование ситуации.

Несомненно, в образовательном процессе широко используются оба средства общения – вербальные и невербальные, но необходимо учитывать фундаментальное функциональное различие между двумя типами языковых систем. Основной здесь выступает первая знаковая система – вербальная, поскольку она выражает семиотическое строение и сущность образовательной коммуникации. В ней выражаются два аспекта этого акта: потребность в передаче определенной информации и потребность выработки новой информации совместными усилиями творящих субъектов. Первая потребность реализуется как в ходе речевого способа передачи информации, так и в ходе анализа изучения рекомендуемой литературы, она монологична по сущности. Ее ценность состоит в том, что ее язык научный, он оперирует только определенной терминологией, он однозначен, в нем нет подтекста к творческому размышлению.

Это монологический тип общения, он информативен и директивен. Он не только информирует обучаемого субъекта о чем-то, что ранее ему не было

известно, но и требует его запоминания, заучивания используемой терминологии, ее значения и содержания.

Второй тип потребности связан "с выработкой новой информации совместными усилиями творящих субъектов, которые передают друг другу не готовые сообщения, а сообщения, рассчитанные на их интерпретацию, на творческое осмысление, предполагающее доработку, претворение, обогащение" [73; с. 279]. Здесь необходимо учитывать, что субъект обучения обладает некой системой знаний – вненаучных или, возможно, научных по изучаемой системе.

Вторая потребность выражает творческий потенциал форм образования, активную позицию обучающего субъекта, творящего, например, лекцию, а не использующего алгоритм передачи содержания определенной темы, то есть повторение ее содержания, посредством ранее написанного текста. Использование алгоритма в передаче информации в процессе образования не способствует развитию творческих начал обучаемого субъекта в приобретении знания. Алгоритм затрудняет определить степень и уровень понимания последним транслируемой информации. Алгоритм в образовании опять же способствует развитию монологического типа передачи информации. Но рациональная особенность второго типа потребности заключается в том, что выработка новой информации и ее глубокое личностное уяснение связано с развитием творческого мышления общих субъектов образовательного процесса, строящих свои отношения диалогично.

Конечно же внедрение языка диалога в образовательный процесс делает последний живым, интересным, доступным для понимания и усвоения. В диалоге превалирует живая, устная, звучащая речь, она личностна, но не всегда выступает оптимальным средством коммуникации. В этом срезе письменный язык, несмотря на свою безличностную структуру, более оптимален в доказательности истинности знания.

Таким образом, использование языковых структур в образовании раскрывает их как особые эпистемологические семиотические ценности,

посредством которых идет не только передача информации, но и активный поиск.

Выводы по второму разделу

Проведенный в данном разделе теоретико-методологический анализ эпистемологических ценностей образования доказал, что детерминирующим способом их освоения выступает рациональность, как особое, основанное на разуме отношение человека к приобретению знаний, посредством системы образования и практическую их реализацию. Все типы развития рациональности – классический, неклассический и постнеклассический – отражают специфику рефлексивного осмысления ценностно-целевых структур образования.

Анализ различных моделей рациональности (Л. Лаудана, В. Ньютона-Смита, В. Н. Поруса, Х. Патнхэма, В. С. Степина, К. Хюбнера) доказывает, что все они выступают в качестве эпистемологической ценности науки и образования.

Особой эпистемологической ценностью постнеклассической рациональности выступает ее главная составляющая – коммуникативная рациональность. В образовательном процессе, и это доказано в работе, она выступает альфой и омегой подготовки специалиста. Коммуникативная рациональность в образовании связана с процессами приобретения, расширения и углубления знания, она способствует достижению соответствия наших знаний об объекте самому объекту, т.е. познанию и достижению истины. Рациональность в образовании развивает активность субъектов этого процесса, она предстает как сфера открытости для обсуждения познаваемых проблем, как ценностный вектор взаимодействия субъектов, в результате которого устанавливается понимание, а рациональность принимает форму "коммуникативного разума".

Исследование рациональных начал в образовании позволило раскрыть их как особую форму рефлексии и обосновать, что фундаментальным свойством всех форм знания является репрезентация предметного знания. Она объяснена как представление, фиксация, выражение исследуемого объекта, отражающая совокупность сведений, характеризующих познаваемый объект в интересующих аспектах с позиций образовательных целей, соответствующих предмету познания.

Анализ содержания понятия «рефлексия» позволил выделить основные ее виды: элементарную, философскую, аксиологическую и научно-теоретическую гносеологическую. Объясняя их содержание, доказано, что основной формой является третья, ее ядром выступает философская конструктивная критика.

Исследование гносеологической рефлексии дало возможность раскрыть и ее формы в образовательном процессе. Это: формы над процессом отбора информации; объяснение логики образовательного процесса, как особой формы движения мыслей его субъектов; рефлексивные формы методологической культуры; формы эврилогических составляющих внутреннего потенциала образования.

Рациональный анализ внутренней структурной организации образования потребовал обоснования ценностно-эпистемологического обоснования основных функций образования. Они разделены на две группы: к первой отнесены культурно-мировоззренческая функция и функция социальной силы; ко второй – функции непосредственного образовательного акта. Вторые функции разделены на две подгруппы: а) подгруппа функций обучающего субъекта – отбор информации, описание, объяснение, обоснование, аргументация, доказательство; б) подгруппа функций обучаемого субъекта – понимание, установка на понимание, уяснение, усвоение. На базе второй подгруппы функций складываются убеждения – основа мировоззренческих установок субъекта. Все функции глубоко обоснованы в работе.

Процесс образования невозможен вне языка – детерминирующего канала коммуникативной рациональности. С языка начинается процесс отбора и

передачи информации, он выступает в качестве объективации, обобществления и материализации идеальной транслируемой предметности – знаний, образующих особый круг духовных ценностей.

Объяснены в работе две концепции исследования природы языка – герменевтическая и аналитическая, раскрыта социальная детерминация языковых форм, что позволило обосновать язык как особый семиотический канал образования, как основное средство этой системы, связанное с целенаправленным, обобщенным отражением образовательной реальности.

Раскрыты механизмы языкового общения – ассоциативный, корреляционный и грамматический, благодаря которым в образовательном процессе строится информационно-коммуникативное сообщение.

Проанализированные эпистемологические ценности раскрывают с философских позиций, образование как уникальную ценностную социальную систему.

ВЫВОДЫ

В выводах диссертационного исследования дано теоретическое обобщение и новое решение научного задания, которое заключается в обосновании образования как особого предмета философско-аксиологической рефлексии.

Проведенное исследование позволило в обобщенно-теоретической форме сделать следующие выводы:

1. Образование - это мегатренд современного глобализующего мира, выступающий системой особых информационных ценностей в цивилизационной динамике. В новой парадигме своего развития - информационно-компьютерной - образование выступает категорией социально-философского знания, которое отображает ценностно-смысловой и рационально-коммуникативный акт системы субъектно-субъектных отношений, в котором имеет место трансляция теоретически-структурированного и системно-упорядоченного знания, воспроизведенного наукой о сущности и закономерностях развития природы и социума. Образование является особым

аксиологическим типом социальной реальности и ключевым смыслообразующим феноменом, который наполнен противоречивыми тенденциями, выраженными и зафиксированными философской рефлексией.

2. Философско-культурологическое мировоззрение - это исторически изменяющаяся система духовно-практического освоения мира, которая констатирует смыслообразующие формы духовного бытия человека и социума, определяя сферу каждой формы в данной иерархии, и связывает вместе материальные и духовные интенции человека и социума. Посредством использования этих форм познания истины раскрывается активность познающего субъекта и формируются смыслообразующие критерии глубины усвоения новых знаний.

3. В исторической динамике культуры образования раскрывается функционально-фрагментированная и дисциплинарно-оформленная деятельность социума по переработке культурных форм в образовании в исторической ретроспективе. Исследование исторической динамики образования определило то, что различные исторические эпохи в образовании имеют свою специфику, которая, прежде всего, определяется содержательно-теоретическими конструкциями ее как культурной целостности, а также развитием форм трансляции знаний в сознание социума.

4. В образовании через две фундаментальные сущности - информацию и взаимосвязь - личность выражает свой интеллектуальный индивидуализм, свои потребности, свои личные интересы и свои способности, позволяет аргументировано раскрыть проблему социализации личности и формирования содержания понятия "образованный человек" с учетом переориентации ее на новые базовые ценности социума. Коммуникативная рациональность - это сфера открытости для обсуждения познавательных проблем и вектор взаимодействия ее субъектов, в результате которого устанавливается понимание. Фундаментальным свойством всех форм знания является репрезентация предметного знания, которая объяснена как представление, фиксация, выражение исследуемого объекта, отражающая совокупность

сведений, характеризующих объект познания с позиций образовательных целей, соответствующих предмету познания.

5. Современный процесс модернизации образования связан со становлением и развитием информационно-компьютерной парадигмы и, прежде всего, с его информатизацией. Модернизация парадигм образования выступает универсальным явлением, имеет свою специфику в зависимости от целей общества и обусловлено результатом его внутреннего развития, которое возникает как единство объективного и субъективного.

6. Информатизация в образовании является системно-деятельным процессом, который направлен на овладение информационно-интеллектуальным ресурсом, произведенным человечеством. Она включает в себя разработку и реализацию новых технологий в образовании, систем аккумуляции и передачи знаний, обеспечивающих полное использование приобретенных знаний в деятельности человека. Модели информатизации строятся на главном принципе - приоритете информации.

7. Содержание методологического инструментария понимается в двух аспектах. Во-первых, для обозначения средств и методов исследования, где в инструментарий входят различные материальные средства, которые широко применяются в естественнонаучных и технических дисциплинах, а также совокупность общелогических приемов и методов эмпирического и теоретического исследований. Во-вторых, методологический инструментарий используется как средство увеличения и систематизации знаний, фиксирующее результаты исследования, а также формы предпосылочного знания.

Параметрическая теория систем выделяет в содержании образования концептуальную, субстратную и структурную степень проявления сущности образования, вплоть до уникальности, как высшей степени ее понимания. Системный подход обнаружил, что именно стоит за определением образования, в каком срезе оно будет раскрываться и на какой дескриптор будет опираться исследователь, но наиболее объективное обоснование образование приобретает в том случае, если оно исследуется по всем дескрипторам - концепту, субстрату

и структуре. Синергетический подход представляет образование как нелинейную, открытую, незаангажированную систему, которой присуща многовариантность понимания ее содержания. Все эти принципы требуют решения проблемы междисциплинарности в образовании и корреляции взаимосвязи между тремя науками - гуманитарными, техническими и естествознанием.

Применение расширенного методологического инструментария, разработанного философией, позволяет утверждать о самодостаточности ее оснований для исследования образования, что является подтверждающим фактом того, что становление нового направления философской рефлексии - философии образования - закономерно и объективно.

8. Функции образования разделены на две группы. К первой группе отнесены культурно-мировоззренческая функция и функция социальной силы, а функции второй группы разделены на две подгруппы: функции обучающего и функции обучаемого субъекта. К первой подгруппе отнесены: отбор информации, объяснение, обоснование, аргументация и доказательство истинности транслируемой информации. Ко второй подгруппе - понимание, как момент схватывания смыслов транслируемой информации субъектом обучения; ее выяснение, как целостная система объективного знания; и ее усвоение как критерий понимания и выяснения, как переходный элемент от теории к практике.

9. Образование - это особый вид философской рефлексии, основанный на рационально-коммуникационной ее природе. Анализ содержания понятия "рефлексия" выделяет основные ее виды: элементарную, философскую, аксиологическую и научно-теоретическую гносеологическую. Основной формой выступает третья, потому что ее ядром выступает философская конструктивная критика. Раскрыты формы гносеологической рефлексии в образовательном процессе, которыми являются: формы над процессом отбора информации; объяснение логики образовательного процесса, как особой формы движения мыслей его субъектов; рефлексивные формы методологической

культуры; формы еврилогических составляющих внутреннего потенциала образования.

10. Язык в образовании является основой коммуникационного общения, которая имеет две концепции исследования своей природы - герменевтическую и аналитическую. Языковое мировоззрение - это образ, с помощью которого определяется отношение человека к миру, система его интересов, вкусов и ценностей. Через социальную детерминацию языковых форм, раскрыто последнюю как особый семиотический канал образования, как основное средство этой структурной системы, связанное с целенаправленным, обобщенным отражением образовательной реальности. Язык имеет определенные механизмы своего действия, благодаря которым в образовательном процессе строятся информационно-коммуникативные сообщения - ассоциативный, корреляционный и грамматический.