
ЗАСНАВАЛЬНІК
МІЖНАРОДНЫ ГУМАНІТАРНА-ЭКАНАМІЧНЫ ІНСТЫТУТ

ГУМАНІТАРНА-ЭКАНАМІЧНЫ ВЕСНІК

НАВУКОВА-ТЭАРЭТЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выдаецца з чэрвеня 1996 года

№1 (26) 2004 года

Выходзіць на беларускай і рускай мовах

Галоўны рэдактар **А.М. Алпееў**

РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ:

Т.М. Алпеева

А.І. Аўраменка

Дж. Атлас (Нью-Йорк, ЗША)

Р.А. Васілевіч

В.Р. Галаванаў

С.С. Гусеў (Санкт-Пецярбург)

А.М. Чэкан

Г.В. Осіпаў (Масква)

Л.Н. Сечка

В.А. Фядосік

С. Тэцлаў (Польшча)

Г.В. Шчокін (Украіна)

Намеснік галоўнага рэдактара **В.Р. Феранц**

Камп'ютэрная вёрстка **М.А.Марозавай**

СОДЕРЖАНИЕ

ПРАВО

О.М.КРИВОРОТ СОВРЕМЕННЫЕ ИСТОЧНИКИ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРАВА.....	3
И.И.КРАСОВСКАЯ ПРЕДПОСЫЛКИ ПОЯВЛЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЭЛЕМЕНТА В НАСЛЕДСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЯХ.....	9

ПЕДАГОГИКА

Н.В.СТРЕЛЬЧЕНКО ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ.....	14
---	----

ПСИХОЛОГИЯ

Е.Н.СКИПОР ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЙ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД СДАЧИ ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ СЕССИИ	18
---	----

ФИЛОСОФИЯ

Н.И.МИНИЦКИЙ ФИЛОСОФИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ПОСТРОЕНИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЗНАНИЙ	31
Т.Г.РУМЯНЦЕВА ИДЕЯ И.КАНТА О ФИЛОСОФИИ КАК КРИТИКЕ И ЕЕ СОВРЕМЕННОЕ ЗВУЧАНИЕ.....	45
С.Ю.ЯНКОВСКАЯ РАЦИОНАЛЬНОСТЬ И СОВРЕМЕННЫЙ МИР	50

СОЦИОЛОГИЯ

Е.Н.НЕКРАШЕВИЧ ЭВОЛЮЦИОННО-ОРГАНИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ СОЦИОЛОГИИ.....	58
---	----

ИСТОРИЯ

А.В.ГУРЫН

ГІСТАРЫЯ ГРАФІЯ ЗНЕШНЕПАЛІТЫЧНАЙ ГІСТОРЫІ БЕЛАРУСІ

Ў 1980–2003 гг. 70

Л.Н.СЕМЕНОВА

“ЛИДЕРЫ” РЕФОРМАТОРСТВА: БРИТАНСКИЕ ДОМИНИОНЫ (КАНАДА, АВСТРАЛИЯ, НОВАЯ ЗЕЛАНДИЯ) В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ. 84

А.В.ТИХОМИРОВ

ДИПЛОМАТИЯ БНР В ПЕРИОД ПОСЛЕВОЕННОГО
ОБУСТРОЙСТВА ЕВРОПЫ И ПОЛЬСКО-СОВЕТСКОЙ ВОЙНЫ
(НОЯБРЬ 1918 – МАРТ 1921 гг.)..... 96

ЭКОНОМИКА

Т.Б.БИБИК, Г.Н.ГАВРИЛКО, В.Д.СТАНИШЕВСКИЙ

НАЛОГОВАЯ ПОЛИТИКА КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОГО СОЦИАЛЬНО-
ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ..... 111

С.Д.КОЛЕСНИКОВ

ПЕРСПЕКТИВЫ ВАЛЮТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ НА ТЕРРИТОРИИ СНГ 130

И.И.НОВАК

ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА ЗЕРНОВОГО РЫНКА И ПУТИ
ЕЕ УЛУЧШЕНИЯ..... 149

А.Н.ПЕРЕКАЛИН

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ВОПРОСЫ КРИТИКИ ТЕОРИИ
КОНКУРЕНТНОГО ПРЕИМУЩЕСТВА М. ПОРТЕРА..... 156

Н.А.ЮР, Т.А.ЮР

ЕЩЕ РАЗ О ВЗАИМОСВЯЗИ ГОСУДАРСТВА
И ФОРМИРУЮЩЕГОСЯ РЫНКА 171

ИНФОРМАТИКА

О.И.ЧЕПА

ОСОБЕННОСТИ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ИНФОРМАТИКЕ
ДЛЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ..... 190

Н.И.Миницкий

ФИЛОСОФИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ПОСТРОЕНИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЗНАНИЙ

Развитие современной философии и методологии истории не может не влиять на формирование истории как науки и учебного предмета. Под этим же влиянием формируются критерии для отбора содержания обучения и основные принципы построения исторического образовательного знания. Решение отдельных задач преподавания истории, в частности, построение содержания исторического образования, ранее оставалось за методикой. Однако, как показала практика, методика самостоятельно не в силах справиться с методологическими аспектами построения и представления образовательного знания. По мнению некоторых ученых, оказалось так, что даже педагогика не смогла найти достаточно прочных связей между философско-методологическими и педагогическими аспектами содержания образования и взять на себя решение исходных стратегических проблем образовательного знания. Эта функция в наибольшей степени стала свойственной философии образования.

Первоначально обратимся к общефилософской трактовке понятия «образовательное знание», которое может послужить отправным моментом для понимания современных задач в образовательной стратегии. Для определения стратегического направления образования все чаще обращаются к следующим высказываниям М.Шелера: «Образование есть категория бытия, а не знания и переживания» (18, с.21). Стремиться к образованию, значит проявлять бытийное существование, причастность ко всему, что есть в природе и истории от сущности мира. Образовательное знание отличается от знания вообще тем, что оно базируется на сущностном знании, это усвоенное знание, ставшее жизненной функцией. «Образовательное знание – это приобретенное на одном или немногих хороших точных образцах и включенное в систему знания сущностное знание, которое стало формой и правилом

схватывания, «категорией» всех случайных фактов будущего опыта, имеющих ту же сущность» (18, с.37). Автор выражает онтологический подход к знанию как мыслительной деятельности на основе структурирования, дополняя его понятиями смысла и целевого предназначения образования.

Глубоким философским смыслом, актуальным для современности отличается следующее суждение М.Шелера: «Образованным является тот, кто овладел структурой своей личности, совокупностью выстроенных в единство одного стиля идеальных подвижных схем созерцания, мышления, толкования, оценки мира, обращения с ним и с какими бы то ни было случайными вещами в нем; схем, которые предзаданы всякому случайному опыту, которые единообразно перерабатывают его и включают в целостность личностного «мира» (18, с.46). Единство сущностности и бытийности, всеобщности и индивидуальности, структурности и деятельности – вот далеко не полный перечень исходных признаков образовательного знания, которые вполне естественно вписываются и в парадигму современного исторического образования.

Концепция образования М.Шелера созвучна идеям критической дидактики С.И.Гессена. Задачей обучения он считает овладение методом науки и, опираясь на этот принцип, подчеркивает различие между простой передачей знания и усвоением метода научного знания. Усвоение метода отличается тем, что «всякое отдельное знание передается здесь как бы не ради себя, а ради некоего более глубокого начала, лежащего позади того, что преподается, и его порождающего» (5, с.245). В современной парадигме философии образования обнаруживается немало идей весьма близких взглядам М.Шелера и С.Гессена.

В современной парадигме философии образования обнаруживается немало идей весьма близких взглядам М.Шелера и С.Гессена. Еще в начале 90-х гг. В.М.Розиным была высказана идея о том, что «глобальные революционные изменения в образовании и отдельные крупные реформы школы берут свое начало в сфере философии» (13, с.49). Автор вполне правомерно включил в содержание образования «образовательную среду», также «образовательные тексты». Образовательные тексты должны быть рефлексивными по отношению к богатству культуры, соответствовать определенным стадиям (ступеням) образования, быть подготовленным предыдущим развитием, соответствовать

природе человека и «предмета» (13, с.55). В этом перечне следует отдельно подчеркнуть значимость первой характеристики: культурологической проекции образования. Ее основу как нам представляется, составляют духовные универсалии культуры. «Духовная универсалия в структуре мировоззрения есть ничто иное, как видение историческими субъектами предельной целостности Бытия и места человека в нем, выраженное в образах, представлениях, понятиях, идеях, концептуальных системах и т.д.» (1, с.10).

В русле обозначенных идей ряд важных проблем формирования философии образования поставлен авторами сборника «Философия образования». Для нашей темы принципиальное методологическое значение имеет статья Л.А.Микешиной «Герменевтические смыслы образования». В ней, в рамках проблемы восприятия знания, поставлены оригинальные вопросы о базовых операциях познавательной деятельности: репрезентациях и интерпретации (10, с.40). Автор дает глубокое обоснование фундаментального характера репрезентаций знания. Репрезентация в форме «когнитивных артефактов» (знаковых систем, моделей, схем) входит во все сферы познания через символические средства языка, науки и искусства. Методологической основой для подобной интерпретации процесса познавательной деятельности, по признанию самого автора, служат некоторые идеи М.Вартофского.

Исходя из принципа «восхождения к всеобщему» и, следуя М.Шелеру, Л.А.Микешина предельно сжато и оригинально формулирует онтологический образ образования. «Образование ... может быть понято как овладение различными наборами канонов и образцов репрезентации и «гуманизирующей практики», в свете которых и предстает действительность» (10, с.42). И далее, желая уйти от абсолютизации онтологического фактора, Л.А.Микешина акцентирует внимание на мысли М.Шелера об образовании как категории бытия, а не знания или переживания.

Обращаясь к проблеме понимания, автор отмечает различие уровней понимания, их глубинные и поверхностные смыслы, и подчеркивает необходимость изучения «допонятийных» и «довербальных» форм мышления. Последние сориентированы на подсознательное восприятие информации. Как видим, в философии образования наряду с методологическими проблемами поставлены и психологические.

Проблематику представления знания в этом же сборнике продолжают О. Н.Голубева и А.Д.Суханов в статье «Проблема целостности в современном образовании». Авторы фиксируют внимание на ряде существенных разрывов между глобальными потребностями общества и результатами образования. Одним из таких разрывов стало противоречие «между современными методологическими подходами и архаическим стилем их преподавания» (5, с.67). Изложена суть перемен в общей образовательной парадигме. Одной из важнейших составляющих такого рода является переориентация «с примата прагматических знаний на развитие общей культуры и полноценных форм мышления; с исторического контекста становления научного знания на современные представления о структуре и целостном содержании системы наук» (6, с.57).

Новый уровень образования возможен лишь на основе его фундаментализации. В это понятие авторы вкладывают «направленность образования на универсальные и обобщенные знания, на формирование общей культуры и на развитие мышления; структурную и содержательную переработку учебных курсов и их согласование друг с другом вплоть до образования органичных циклов и единого культурно-научного образовательного поля» (6, с.58). Понятия универсальности, фундаментальности и целостности составляют качественные характеристики новой парадигмы ориентированной не на знания, умения и навыки, а на компетентность, инициативу, творчество и культуру личности. Все это позволило назвать новую парадигму образовательной, а не обучающей. В этом, как нам кажется, и состоит основное отличие учебного знания от образовательного. Этим же определяется и потребность в философии образования, ибо возможности педагогики здесь ограничены.

Взять, например, проблему фундаментализации образования. Само определение «фундаментализация образования» требует философского обоснования. Образование может считаться фундаментальным, если оно представляет собой процесс нелинейного взаимодействия человека с интеллектуальной средой, при котором личность воспринимает ее для обогащения собственного внутреннего мира и благодаря этому созревает для умножения потенциала самой среды» (6, с.60).

О.Н.Голубевой и А.Д.Сухановым изложены детальные характеристики понятия «фундаментализация образования» и на этом основа-

нии сформулировано следующее принципиально важное понятие: «Фундаментальные знания – это стержневые, системообразующие, методологически значимые представления, восходящие к истокам понимания, к первичным сущностям» (6, с.61). Какие учебные дисциплины можно считать фундаментальными? Ответ на этот чрезвычайно важный вопрос сформулирован в методологическом аспекте. Учебные дисциплины становятся фундаментальными, «если они обобщенно и адекватно отражают фундаментальные идеи и представляют логику и структуру соответствующих наук с позиций сегодняшнего дня» (6, с.61). Далее эта формулировка уточняется за счет снятия излишней онтологизации. Затем авторы подчеркивают комплексный характер организации содержания образования основу, которого составляет сочетание эпистемологических, онтологических, специально-научных и дидактических идей.

Авторы статьи аргументировано выступают за сохранение рациональности в образовании. Взаимодействие логики средств и логики содержания обеспечивается соответственно понятийными конструкциями и концептуальным аппаратом (6, с.64). Выступая против абсолютизации рациональности, авторы, впервые в литературе по философии образования, поднимают проблему необходимости учета двух тенденций в психологическом восприятии действительности: лево- и правополушарной ориентации мыслительной деятельности. Сделан вывод, что учение и преподавание должны опираться на обе тенденции познавательной деятельности (6, с.70).

А.Н.Панкова в том же сборнике выступает с предложением идей по моделированию преподавания гуманитарных наук в статье «Модели преподавания гуманитарных наук в современных университетах». Автор предлагает положить в основу образовательных программ когнитивную теорию передачи информации (теория Т. ван Дейка), которая представляет различные способы обработки и представления информации. Образовательные программы в своей основе содержат информацию организованную в концептуальные схемы. Любая образовательная программа содержит иерархически структурированную информацию (12, с.202–203). Возникает вопрос о возможности включения в образовательные программы неструктурированного знания.

Раскрытию сущности философии образования как междисциплинарной системы знания о ценностно-целевых, содержательно-

процессуальных и результативных компонентах обучения посвящена книга Б.С.Гершунского «Философия образования для XXI века». В сферу философско-образовательного знания в своей взаимосвязи и целостности входят ценностно-целевой, системный, процессуальный и результативный компоненты (4, с.95). Автор объясняет необходимость философии образования тем, что в рамках педагогической науки невозможен философско-образовательный синтез и анализ конкретных аспектов познавательной деятельности (4, с.94). Претензии педагогической науки на необозримое расширение своего объекта и предмета, равно как и призывы реализовать интегративную функцию не могут принести ничего хорошего ни самой педагогике, ни образованию (4, с.95).

Руководствуясь этим принципом, Б.С.Гершунский разработал ряд рекомендаций по отбору и структурированию учебного материала. При отборе содержания образования необходим анализ взаимоотношений между наукой и учебным предметом. Позиции науки определяют построение учебного предмета. Перевод научного знания в образовательное осуществляется следующим образом. «Необходимо спроецировать компоненты логической структуры науки на плоскость образования, найти дидактические эквиваленты... оснований изучаемой науки, ее важнейших теорий, законов и закономерностей, категорий, понятий и терминов, принципов, постулатов, правил, методов, которыми пользуется данная наука» (4, с.592).

Классификация и систематизация учебного материала с психолого-педагогической точки зрения осуществляется на основе учета следующих критериев: преемственности, уровней усвоения, общего представления, запоминания, понимания и творческого усвоения, переноса знания (4, с.592).

Обращение к синергетическому способу осмысления действительности привело в образовании к отрицанию механической передачи знания, умения и навыков. Началось формирование новой, синергетической образовательной парадигмы. Она характеризуется открытостью образования будущему, интеграцией способов освоения мира, ориентацией на нелинейные представления о мире, свободным использованием различными информационными системами, личной направленностью процесса обучения, постоянным поиском и формированием новых целей, изменением роли преподавателя (17, с.132).

В сборнике «Синергетика и учебный процесс» авторы статей рассматривают проблемы построения синергетической модели образования. Так, Е.Н.Князева и С.П.Курдюмова в статье «Синергетика и новые подходы к процессу обучения», исходя из принципа полидисциплинарности, призывают к поискам новых способов передачи и представления знаний. Прежде всего, их интересует проблема соотношения логико-вербального и наглядно образного восприятия мира. Небольшой исторический экскурс дает дополнительную аргументацию идее естественности и актуальности применения средств визуализации. Наиболее эффективной формой подачи информации они считают формулу «текст плюс образ», которая основана на одновременном использовании левополушарного (логико-понятийного) и правополушарного (наглядно-образного) мышления (8, с.14–15). Наглядно-образное мышление характерно для современных информационных технологий, в которых сочетаются гипертекстовые и мультимедийные средства.

М.Т.Громкова обращается к классической проблеме соотношения содержания, метода и целей обучения, отдавая приоритет цели образования. Любой метод, по ее мнению, обусловлен структурированием содержания, а в процессе овладения методом развиваются способности мыслить, говорить и действовать по культурным нормам (7, с.114–115).

Для О.В.Бадальянц характерно отрицание репродуктивной формы передачи фиксированных знаний. Автор предлагает использовать механизмы структурирования, хранения и передачи знания-информации. С точки зрения предметности «образовательные тексты» должны нести в себе представления о науке, искусстве, культуре. По форме они выступают как знаки, символы, схемы, модули. Внутренней или рациональной формой выражения знания являются научные методы, принципы, процессы мышления (2, с.207).

По мнению Л.Я.Зориной, теория дает возможность структурно организовать и уплотнить информацию, а для авторов учебников характерно стремление довести до учащихся процесс конструирования понятий (8. С.70–71). Автор констатирует усиление роли теории во всех учебных предметах и перемещение теоретических знаний из старших классов в средние и даже в младшие. Такое явление порождает некоторые опасения в излишней теоретизации учебных предметов,

которая может быть снята путем гармоничного сочетания вербально-логической и образно-символьной информации.

Подвергая критике традиционную систему обучения, И.Я.Сурина констатирует необходимость концептуально продуманной системы инструментальной подготовки студентов (14, с.87). Это замечание находится в русле создания практико-ориентированной теории, которой могут пользоваться для перевода теоретического знания в процедурное.

Подводя итог обзору статей сборника, можно отметить значительность усилий в стремлении подвергнуть критике традиционную систему образования и создать новую. Несколько слабее выглядят конкретные предложения операционального характера, но само понимание необходимости такого подхода присутствует довольно ощутимо.

Найти средства преодоления «разрывности мышления» в вузовском образовании поставили перед собой задачу Н.Чебышев и В.Коган в статье «Терапия феномена «разрывности мышления». Главным авторами считают умение студента «преобразовать логическую форму научного знания в его деятельностную форму на материале решения познавательных и профессиональных задач (15, с.49).

Задача критики традиционной педагогики и создания новой, направленной на преодоление разрывности мышления, педагогики поставила перед собой Г.И.Шатон в книге «Развивающая педагогика: введение в неклассическую дидактику». Формально работа относится к педагогике, но характер и предметное пространство оперирования научных понятий позволяют отнести ее к философии образования. Критика автором классической педагогики в своей основе конструктивна. Новая ориентация автора заключается в стремлении создать систему обучения, ориентированную на «использование мыслительных средств интерпретации действительности, необходимых для развития теоретического уровня познаний» (16, с.25). Ориентируясь на философское видение названной проблемы, следует отметить стремление автора трактовать герменевтику как одну из ведущих когнитивных практик. Это еще один фактор философской направленности данного исследования.

Методологические основания работы характеризуются применением принципа полидисциплинарности. Это становится очевидным из

следующего авторского замечания: «мы постоянно покидаем сферу педагогики и попадаем в смежные сферы», поскольку определение через близкие на первый взгляд понятия: методы и способы методики – малопродуктивно (16, с.46). В силу этих обстоятельств в педагогике необходимо «первоначально решить вопрос о том, что такое знание, отобранное для этого действия, а уж затем – что это само по себе действие» (16, с.13). Подобное замечание имеет потенциальный философский смысл и оригинально по замыслу. Автор глубоко прав, утверждая, что до процесса трансляции надо «иметь представление о том, что такое знания, какие они бывают, как могут быть представлены, какие исторические знания существовали и т.д.» (16, с.132).

Первоначально необходимо решить проблемы отбора и систематизации знаний, а затем приступить к их дидактической обработке. В современной ситуации проблема отбора решается лишь на основе политической актуальности того или иного исторического материала. Проблема же систематизации знания решается преимущественно на понятийно-логическом уровне. Для Г.И.Шатон решение этих проблем лежит в плоскости пересечений философских понятий «структура» и «мыследеятельность», порождая новое понятие «знаниевая структура». Рассматривая типологию структур знания, автор дает критерии разделения научного и учебного знания. Это имеет непосредственное отношение к проблеме отбора знания и приобретает особую важность в связи с возникшим сейчас стремлением борьбы против сциентизации образования. Здесь необходимо соблюсти научность и доступную форму представления новейших научных, образовательных идей.

Оригинально стремление автора переосмыслить традиционный педагогический взгляд на трансляцию знаний. «Процесс «передачи» знаний возможен только, как процесс организации их представления, что и является главным в трансляции знания и обеспечении познавательной деятельности ученика, в результате которой он и усвоит эти знания» (16, с.138). Верно, что большинство школьных предметов ограничивают познавательную деятельность рамками формальной логики. В исторических дисциплинах она занимает непомерно обширное пространство в интеллектуально-познавательной деятельности учащегося. Возникает вопрос: чем ее дополнить? Какова должна быть форма представления научного и учебного знания?

Непосредственный ответ может показаться историкам неожиданным и совсем не традиционным – предлагаются формы представления знаний, знакомые нам по информационным технологиям: логика предикатов, продукционные модели, семантические сети, фреймы. Их значимость становится более понятной после знакомства с авторским изложением специфики гуманитарного знания. К сожалению, этот раздел не получил углубленного теоретического развития. Остался за пределами исследования вопрос о логике построения самого учебного предмета. Его отсутствие порождает сомнение следующего рода: не совершается ли здесь подмена предметных знаний общенаучными. Если обратиться к практике издания методической литературы, то, к сожалению, опасность такой тенденции вполне реальна. Проблема соотношения частнопредметных и общенаучных категорий в моделях знания, на наш взгляд, должна быть решена на основе принципа дополненности, но отнюдь не исключения.

Однако и то, что изложено в книге представляет большую методологическую значимость, поскольку дает основания для определения направлений исследования и обучения. В частности, на первое место поставлена работа с текстами, их пониманием, интерпретацией и структурированием (16, с.147). Основу гуманитарного знания составляет соотношение гносеологии, эпистемологии и когнитологии, выраженное определенной формой знакового представления. На наш взгляд, особое значение имеет авторская разработка герменевтических техник (16, с.205–222). До сих пор историки, в особенности авторы учебников, а с ними и методисты, не уделяют проблемам понимания и интерпретации текстов учебных изданий должного внимания. Предложенные методики компенсируют этот недостаток. Для всей книги Г.И.Шатон характерно стремление убедить читателя в том, что «образование должно быть построено так, чтобы приобретать не только знания, но и способности к приобретению знаний» (16, с.5). И это убеждение основано на глубокой авторской аргументации и современных философских позициях.

Философское осмысление когнитивных практик в современном образовании дано в новой книге Л.А.Микешиной «Философия познания». Она рассматривает феномен образования с позиций субъекта интерпретирующего, а не отражающего, как это было в традиционной философии. Смысл нового подхода в образовании – воздействие на

всего субъекта, а не только на рассудочные операции интеллектуального толка. Это означает не противопоставление, а пересмотр роли субъекта и базовых операций познания. Образование рассмотрено как овладение различными видами репрезентаций, приобщение к образцам и символическому универсуму, а также как субъективация всеобщего опыта и знания.

Автор отстаивает оригинальную идею единства процессов понимания, осмысления, переживания, которые происходят на индивидуальном уровне и подъема личности к всеобщему в образовании (11, с.229). Исходя из этого, понимание предстает как философско-герменевтическая проблема, в которой «понимание – это интерпретация, представляющая собой индивидуальное смыслополагание и смыслопорождение, т.е. определенного рода субъективация, придание уникально-единичного характера всеобщему знанию и опыту, к которому «восходят» в образовании» (11, с.237). Результатом этого взаимодействия становится индивидуальный смысловой контекст, сформированный под воздействием усвоения элементов всеобщего знания. Это дает основания к пониманию новой роли субъекта. Он предстает как «человек, непрерывно интерпретирующий, расшифровывающий глубинные смыслы, которые стоят за очевидными, поверхностными смыслами, раскрывающими уровни значения, которые скрываются за буквальными значениями» (11, с.238).

Недостатком образования стало состояние в соответствии, с которым истина перестала быть сущностью человека, его бытием, и превратилась в абстрактную «правильность», адекватную предметному и методологическому знанию (11, с.242). В связи с этим возник кризис рациональности и потребность в объективации смысла образования. Преодоление кризиса лежит в расширении сферы познавательной деятельности субъекта, в преодолении отождествления познания с научным познанием. Необходимо исходить из того, что «познание включает также вненаучные и донаучные формы, разум и неразумное, созерцаемое и несозерцаемое – в целом охватывает сферу не только теоретических, но и эмпирических рассуждений, различные акты веры и модальности верования, а также обыденный опыт и культурно-исторические реалии» (11, с.244). Разумеется, эта репрезентативная характеристика объективных и субъективных оснований, прежде чем

стать достоянием образования, должна быть выработана и представлена философской наукой.

Собственное видение обновления современного образования с позиций синергетического подхода к решению проблем целостности и самоорганизации изложено в специальном исследовании В.Г.Бондарева «Современные парадигмы образования». Автор выстраивает целый ряд ведущих проблем, которые позволяют ему представить философию образования как специальную область знаний, которая использует в практике образования в качестве методологических посылок идеи различных философских или философско-психологических систем» (3, с.5). «Стиль мышления вкупе с господствующей картиной мира и соответствующим им понятийно-концептуальным «языком» и составляют научно-философское основание парадигмы образования (3, с.72). Автором выделены актуальные функции философии образования по отношению к педагогическому мышлению и педагогической практике. Сюда отнесены ее теоретико-методологическая, гносеологическая, аксиологическая, нормативная, системообразующая и рефлексивная составляющие.

Довольно неоднозначно допущение автором прямого использования естественнонаучных концепций в гуманитарном знании, и в то же время проявлена осмотрительность в решении проблемы переноса знаний. Возможный выход из противоречивой ситуации: поиск и строительство нового общего стиля мышления, который оказался бы приемлемым для естественных и гуманитарных наук (3, с.84). В связи с этим выдвинуто оригинальное методологическое предложение: применить принцип дополнительности ко многим социально-гуманитарным проблемам теории предмета науки, научной рефлексии, понимания и объяснения (3, с.90). Внедрение этого принципа, вне сомнения, снимет многие до сих пор нерешенные теоретико-методологические проблемы гуманитарного знания. Вместе с тем, вполне понятно, что разработка общей методологии естественнонаучного и гуманитарного знания не исключает, а предполагает разработку специальной гуманитарной методологии и соответственно специфики гуманитарного образования.

Выводы

Обращение к универсалиям культуры дает предпосылку для разработки понятия фундаментальности в философии образования, как системообразующего, методологически значимого представления знания. Определение его основы как совокупности эпистемологических, онтологических и специально-научных знаний дает исходные концепты для построения моделей образовательного знания. Сама интерпретация понятия «образование» обычно увязывается с операциональностью: овладением способами познавательной деятельности. Главное образовательное умение – преобразование логической формы мышления в деятельность.

В философии образования разработано понятие фундаментальности, как системообразующего, методологически значимого представления знания. Определение его основы как совокупности эпистемологических, онтологических и специально-научных знаний дает исходные концепты для построения моделей образовательного знания.

Существует актуальная потребность использования логико-вербальных и знаково-символьных средств обучения, что обусловлено резким возрастанием культуры визуального мышления и развитием информационных технологий. В связи с этим образование следует рассматривать как приобщение к образцам и символическому универсуму.

На основах синергетического подхода философией образования определена общая стратегия построения учебной информации и ее представление в учебной литературе. Синергетической модели образования присуще наличие упорядоченных структур наряду с непредсказуемыми последствиями случайности.

Современная философия образования пришла к признанию значимости как научных, так и донаучных форм знания, что означает расширение проблемного поля общей теории образования и ставит перед гуманитарным знанием новые образовательные задачи.

1. Алпеева Т.М. Духовные универсалии культуры // Гуманитарно-экономический вестник, № 2(21), 2002.

2. Бадалянц О.В. Единство информационного и образовательного процессов /Синергетика и учебный процесс. – М.: Изд-во РАГС, 1999.

3. Бондарев В.Г. Современные парадигмы в образовании. На пути к целостности и самоорганизации /В.Г.Бондарев. – Мн.: НИО, 2003.

4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века» (в рамках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: «Совершенство», 1998.
5. Гессен С.И. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В.Алексеев. – М.: «Школа - Пресс», 1995.
6. Голубева О.Н., Суханов А.Д. Проблемы целостности в современном образовании /Философия образования. Сб. н. ст. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996.
7. Громкова М.Т. Синергетические подходы в современном образовании /Синергетика и учебный процесс. – М.: Изд-во РАГС, 1999.
8. Зорина Л.Я. Открытость учебного процесса и его основные тенденции /Синергетика и учебный процесс. – М.: Изд-во РАГС, 1999.
9. Князева Е.Н., Курдюмова С.П. Синергетика и новые подходы к процессу обучения /Синергетика и учебный процесс. – М.: Изд-во РАГС, 1999.
10. Микешина Л.А. Герменевтические смыслы образования /Философия образования. Сб. н. ст. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996.
11. Микешина Л.А. Философия познания. Полемиические главы. – М.: Прогресс-Традиция, 2002.
12. Панкова А.Н. Модели преподавания гуманитарных наук в современных университетах /Философия образования. Сб. н. ст. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996.
13. Розин В.М. Предмет концепция, направления изучения // Вестник высшей школы, № 1, 1991.
14. Сурина И.А. Учебный процесс – сложная саморегулирующаяся система / Синергетика и учебный процесс. – М.: Изд-во РАГС, 1999.
15. Чебышев Н., Коган В. Терапия феномена «разрывности мышления» // «Высшее образование в России», № 1, 1999.
16. Шатон Г.И. Развивающая педагогика: введение в неклассическую дидактику. – Минск, 2000.
17. Шевелева С.С. К становлению синергетической модели образования //Общественные науки и современность, № 1, 1997.
18. Шелер М. Формы знания и образование / Избранные произведения: Пер. с нем. Под ред. Денежкина А.В. – М.: Издательство «Гнозис», 1994.