

Работа выполнена: в институте философии и права Сибирского отделения
Российской академии наук

и

Научно-методическом центре философии образования Новосибирского
государственного педагогического университета

Научный консультант:

доктор философских наук,
профессор
Наливайко Нина Васильевна

Официальные оппоненты:

доктор философских наук,
профессор
Кудашов Вячеслав Иванович;
доктор философских наук,
профессор
Турченко Владимир
Николаевич;
доктор философских наук,
профессор
Паршиков Владимир Иванович

Ведущая организация:

Новосибирская Государственная
академия водного транспорта

Защита состоится 29 декабря 2005 г. в 11.00 часов на заседании
диссертационного совета ДМ 212.249.01, при Сибирском государственном
аэрокосмическом университете имени академика М.Ф. Решетнёва по
адресу:

660014, г. Красноярск, проспект имени газеты «Красноярский
рабочий», 31, зал заседаний Совета.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Сибирского
государственного аэрокосмического университета имени академика
М.Ф. Решетнева.

Автореферат разослан 29 ноября 2005 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат философских наук, доцент

Т.В. Мельникова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования

Философский теоретико-познавательный подход позволяет раскрыть философию образования как научную методологию исследования и анализа всего комплекса проблем в области отечественного образования. В рамках философского теоретико-познавательного подхода осуществляется развитие философии образования как метатеории образовательной деятельности, которая имеет аналитически-объяснительную функцию, прогностически-проективную составляющую, а также методологическую функцию, отвечающую требованиям осмысления содержания трансформации современной социокультурной ситуации и системы образования. Актуальность диссертационного исследования обусловлена тем, что систематический теоретико-познавательный анализ системы категорий философии образования позволяет сформировать методологию философии образования, оформить ее как метатеорию научной деятельности в сфере отечественного образования, направленную на разрешение противоречий и преодоление негативных кризисных тенденций современной отечественной образовательной сферы.

Вместе с тем, философская теоретико-познавательная рефлексия над сферой образования предоставляет эмпирический материал для самой теории познания. Это позволяет в современных условиях по-новому взглянуть на процесс познания в социально-историческом контексте как на один из важнейших аспектов социальной жизни, формирующий «лицо» современного мира. Актуальность исследования эпистемологических аспектов философии образования вызвана как потребностью теоретико-познавательного осмысления методологических основ философии образования, так и социальными причинами противоречивости современной трансформации отечественной социокультурной ситуации. Перед философией образования стоит задача формирования метатеории образования, которая системно обосновывала бы процесс вхождения «на равных» России в мировое глобальное экономическое и культурное пространство. Наряду с этим, перед философией образования стоит задача сохранения основ отечественного менталитета в системе образования.

Другими словами, актуальность исследования эпистемологических аспектов философии образования вызвана двумя уровнями причин:

Во-первых, социальными - необходимостью анализа и поиска путей выхода из современной противоречивой отечественной социокультурной ситуации, в частности, в сфере образования.

Во-вторых, теоретическими запросами самой философии образования. Разработка теоретико-познавательных аспектов философии образования позволит оформить ее как методологию исследований и метатеорию в

сфере образования, где эпистемологическая система теоретизирования даст возможность проанализировать структуру знания в системе философии образования, механизмы его объективации и изучить процесс познания в рамках философии образования с аксиологических и праксиологических позиций.

Проблемная ситуация, на исследование которой направлена настоящая работа, состоит:

Во-первых, в противоречивости требований к философии образования со стороны современной отечественной социокультурной ситуации. Существует социальная необходимость осуществления системного сопряжения посредством сферы образования самоидентичности отечественного социума, базирующейся на многовековых национальных традициях, и требований эффективной интеграции страны в мировое сообщество, основанное на ценностях либерализма и глобализма. Возникает философско-теоретический эпистемологический вопрос о самой возможности такого сопряжения. Речь идет о системном взаимодействии существенно различающихся социальных систем со своим мировоззрением, ценностными системами, неявным знанием и др. Необходимо проанализировать эпистемологическую систему теоретизирования применительно к анализу системного сопряжения в сфере образования отечественных и «западных» культурных и мировоззренческих универсалий.

Во-вторых, сегодня отсутствуют развернутые систематические исследования в рамках эпистемологической системы теоретизирования сферы образования и философии образования. Нам представляется, что изучение эпистемологических аспектов философии образования позволит оформить философию образования как научную методологию исследования проблем в области отечественного образования, а также как метатеорию сферы образования в современном мире.

Состояние научной разработанности проблемы

Систематическое исследование эпистемологических аспектов философии образования в контексте трансформации современной социокультурной ситуации применительно к отечественному образованию, до настоящего времени не проводилось. Вместе с тем, изучению философии образования в различных аспектах, связанных с темой диссертационного исследования, посвящено значительное количество глубоких философских работ отечественных и зарубежных ученых.

Социально - антропологические аспекты философии образования исследовались в работах таких авторов как: Б.М. Бим-Бад, И.В. Бестужев-Лада, О.Ф. Больнов, Е. Браунмюдь, Л.П. Буева, В.И. Гараджа, Б.С. Гершунский, Л.Ф. Гестемейер, Ф.Х. Дикопш, Й. Дерболав, Ф. К. Дунелт, Г. Здарзил, А.Ф. Зотов, С.Н. Еремин, Ладенин, М.Я. Ламгевелд, М. Лидтк, М.

Липман, В.А. Лекторский, В. Лох, Л.Н. Митрохин, Ф.Т. Михайлов, Г. Мертенс, Н.Н. Никулина, Ю. Олькерс, В.И. Паршиков, А.Н. Подьяков, В.Л. Рабинович, Ю. Райхен, Р. Рапп-Вагнер, Г. Рот, Г. фон Шенебек, Г.Н. Филонов, Э. Финк, Н.С. Юлина, В.Н. Сагатовский, Б.Г. Юдин, В.М. Розин, К.А. Шварцман, и др.

Аксиологические аспекты философии образования исследуют: С.Ю. Буренина, Н.Л. Виноградова, Т.В. Гафар, В.В. Горшкова, Г.В. Данилова, Л.Я. Елисеева, Жернов В.И., Значко – Яворская Н.В., Зимбули А.Е., Касиваги Айди, Катаока Хироси, Крылова О.Н., Лабунская Н.А., Лихтштейн И.Е. Левин Ю.П., Лезгина М.Л., Лодкина Т.В., Пасечникова Л.А., Плаксин С.А., Перепелкина В.А., Рогулина Е.В., Соколов А.Н., Сосунова Н.Ю., Христофоров С.В., Хуторской А.В., Черствая О.Е., Родионова В.А., Роговер Е.С., Розов В.И., и др.

Проблемами воспитания в философии образования в последнее десятилетие занимались В.В. Павловский (Украина), Р. Куренкова (Россия) и др.; образования в мультикультурном (поликультурном) обществе Мария Г. Амибуру (Испания), К. Гожев (Россия) и др. Философское осмысление проблем демократического гражданского образования прослеживается в работах А. Мансуэто (США), З. Коделья (Словения), Ю. Вагхид (ЮАР), Н.В. Наливайко (Россия), О.А. Михалиной (Россия), Мария Е. Мадрид (Мексика) и др. Роль философии в решении проблем воспитания современного образования анализирует В. Грехнев (Россия), Дж. Озолинс (Австралия), М. Сайфуллина (Россия), Е. Инелмен (Турция) и др.

Взаимодействие науки и образования в современных условиях исследуется в работах В.С. Степина (Россия), В.А. Лекторского (Россия), И.Т. Касавина (Россия), В.П. Каширина (Россия), Н.М. Чуринова (Россия), С. Власова (Россия), И. Утробин (Россия), Венера-Михаэла Кожоариу (Румыния), Изобель Сабао (США), Л. Гербильский (Германия) и др.

Концептуальные вопросы философии образования анализировались в работах Н.И. Наливайко, В.И. Паршикова, Б.С. Гершунского, Г.Д. Ильина и др. Разрабатывался подход к формированию концепции образования в онтологическом, аксиологическом, праксиологическом аспектах, а также в контексте проблем гражданского образования. Исследовались вопросы насилия – ненасилия в современном обществе.

Социологические аспекты образования изучались в работах В.Н. Колесникова, В.Н. Турченко, А.М. Аблажея, В.П. Тыщенко и др. Было показано, что образование есть одновременно важнейший социальный институт, определенный род деятельности, ее результат, а также целенаправленный процесс передачи умений, навыков, знаний. Социальная сторона образования анализировалась также в работах С.Н. Еремина, который определил образование, с одной стороны, как социальный, а с другой – как философско-антропологический феномен;

особое внимание автор уделил анализу понятия «образовательная деятельность».

Содержательная трактовка образования исследовались Б.С. Гершунским, который выделил четыре следующих аспекта: образование как ценность, образование как система, образование как процесс, образование как результат. Особенности изменения социальной роли образования в контексте трансформации социокультурной ситуации изучались Г.Д. Ильиным.

Следует отметить *научоведческий подход* в исследовании сферы образования, который реализован в работах В.Г. Вдовенко, В.П. Каширина, Е.В. Ушаковой и др. Авторы формируют концепцию образовательного науковедения, составной частью которой является и философия образования.

Вместе с тем, понятие образование, вводимое в структуру философии образования, как писал Самуэл Шермис, по уровню своей абстракции должно быть не ниже понятия "познание"¹. Но в литературе до настоящего времени ещё не проводилось исследования эпистемологических аспектов философии образования целенаправленно и полно. Для формирования же целостной концепции философии образования необходимо от эпизодических и разрозненных исследований перейти к целостному, системному изучению эпистемологических аспектов философии образования. Это тем более важно, так как в контексте трансформации социума в *«не столь отдаленном будущем образование должно будет измениться больше, чем за все триста с лишним лет, прошедших с момента возникновения, в результате развития книгопечатания, школы современного типа»*².

Надо отметить, что эпистемологической системе теоретизирования посвящено достаточно большое количество научных работ. Современное становление эпистемологии связано с именами Ж. Пиаже и К. Поппера. Ж. Пиаже разработал операционную концепцию интеллекта, подчеркивая при этом неразрывность взаимодействия субъекта и объекта посредством интеллектуальной деятельности первого. Основным эмпирическим материалом для исследований Ж. Пиаже послужили исследования интеллектуальной деятельности в области естественных наук: физики, математики, химии и т.д. К. Поппер развил эволюционный подход к обоснованию процесса познания, указывая, что специфически человеческая способность познавать, как и способность производить научное знание, являются результатами естественного отбора. Эпистемологическая система теоретизирования дальнейшее свое развитие

¹ *Shermis Samuel*. Philosophic Foundations Education. – N.-Y., 1969. – P.8.

² *Новиков А.М.* Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – с.23.

получила в исследованиях И. Лакатоса, Р. Карнапа, У. Куайна, Т. Куна, М. Полани, П. Фейерабенда и др.

Среди отечественных исследователей для целей диссертационного исследования актуальны работы А.Ю. Бабайцева, В.А. Лекторского, М.К. Мамардашвили, Г.И. Рузавина, В.С. Степина, В.В. Целищева, В.С. Швырева, Б.Г. Юдина, и др. Необходимо особо отметить исследования Г.П. Щедровицкого по деятельностной эпистемологии. Г.П. Щедровицкий одним из первых реализовал деятельностный подход именно как эпистемологическое направление в философии и методологии образования.

В современной теории познания прослеживается два типа различия основной проблематики и методологии исследований: классическая – неклассическая теория познания, гносеология – эпистемология. Становление неклассической теории познания и ее отличие от классической прослеживаются в «координатной сетке» следующих особенностей. *Во-первых*, критицизм – посткритицизм: в неклассической теории познания не отказываются от классического философского критицизма. Однако акцент делается на том аспекте, что любое знание не возникает «на пустом месте» и существует всегда в рамках определенной традиции.

Во-вторых, присутствует понимание изменчивости нормативно – критериальных требований к развивающемуся знанию (с сохранением практико-социальной обусловленности) в отличие от стремления к нахождению раз и навсегда установленных нормативных предписаний в классической теории.

В-третьих, в неклассическом подходе субъект рассматривается изначально как одно из звеньев взаимосвязанной и взаимообусловленной сети становящихся взаимодействий между ним и природным и социальным мирами, включая других субъектов. Тогда как в классической теории субъект во многом – «изначальная данность».

В-четвертых, в неклассической теории познания научная схема теоретизирования если и является «идеалом» для изучения всех видов знания, то, по-видимому, принципиально недостижимым. «Для того чтобы понять познание во всем разнообразии его форм и типов, необходимо изучать... до-научные и вне-научные формы и типы знания»¹.

Как известно, существуют две основных системы теоретизирования: гносеологическая и эпистемологическая. В рамках *гносеологической системы* теоретизирование рассматривается, исходя из оппозиции «субъект – объект» познания. Показывается, что в основе процесса познания лежит социально-историческая практическая деятельность. Базовой категорией для гносеологической системы служит категория

¹ Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – с.103.

«отражения», а «ее разработка позволяет перекинуть мост между материей неосязающей и материей осязающей, показать потенциальные возможности развития материи, осязающей и, в конечном счете, обладающей сознанием, из материи, не обладающей ощущением, психикой, сознанием»¹. Таким образом, «в гносеологии под теоретической деятельностью подразумеваются все формы и процессы познания, связанные с абстрагированием, обобщением, выдвижением гипотез и другими видами рационального познания»².

В *эпистемологической системе* теоретизирования основой для разворачивания и построения теоретико-познавательных схем служит оппозиция «объект познания - знание». Основные эпистемологические проблемы: что такое знание? Как мы его получаем? Могут ли наши средства получения знания быть защищены против скептического вызова? Как устроено знание? Каковы механизмы его объективации и реализации в практической деятельности? В современной философии понятие «эпистемология» используется для обозначения проблематики исследования научного знания и процесса научного познания как термин, отражающий специфику именно научного познания в отличие от познания в таких формах как художественное, этическое, моральное, обыденное, религиозный опыт и др.

Современное развитие эпистемологической системы теоретизирования в философской теории познания обусловлено становлением постнеклассического типа рациональности, которая «учитывает соотношенность получаемых знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности, но и с ценностно-целевыми структурами. Причем эксплицируется связь внутринаучных целей с вненаучными, социальными ценностями и целями»³. Становление эпистемологической системы связано с конкуренцией и взаимодействием двух таких современных направлений философской мысли, как «аналитическая философия» и «континентальная философия». В.В. Целищев выделяет следующие критерии различия указанных направлений философской традиции. Это - ясный и точный язык аналитической философии против «туманного» языка континентальных философов; ориентация на подходы и критерии естественнонаучного знания в первом случае в отличие от гуманитарной направленности во втором; искусственный язык против естественного. Ориентация на науку требует от аналитической философии принятия в качестве базисного понятия концепции объяснения, близкой к той, которая используется в естественных науках.

¹ Лекторский В.А. Специфика теоретико-познавательного исследования в системе диалектического материализма. // Гносеология в системе философского мировоззрения. – М.: Наука, 1983. – с. 33.

² Рузавин Г.И. Научная теория: Логико-методологический анализ. М.: Мысль, 1978. – С.7.

³ Степин В.С., Горюхов В.Г., Розов М.А. Философия науки и техники // <http://www.biometrika.tomsk.ru/10.html>

Таким образом, несмотря на наличие значительного количества исследований по различным аспектам философии образования и теоретико-познавательной проблематике, в том числе в рамках эпистемологической системы теоретизирования, применительно к философии образования, как разделу социальной философии, и особенно к задаче системного сопряжения ценностей в контексте трансформации современной социокультурной ситуации, эпистемологические аспекты философии образования до настоящего времени достаточно не исследовались.

Объект исследования - философия образования в трансформирующемся обществе.

Предмет исследования – эпистемологические аспекты философии образования.

Целью диссертационной работы является исследование эпистемологических аспектов философии образования в условиях изменяющейся России, где перед образованием стоит системная задача обеспечения эффективного вхождения страны в мировое сообщество при одновременном сохранении самоидентичности.

Задачи исследования

Сформулированная цель исследования требуют решения следующих задач:

1. Исследовать особенности эпистемологической системы теоретизирования как неклассической теории познания применительно к изучению проблем философии образования в условиях объективной необходимости системного сопряжения самоидентичности отечественного социума и требований эффективной интеграции страны в мировое сообщество. Выявить основные эпистемологические аспекты и проблемы философии образования и доказать, что в их решении ведущая роль принадлежит эпистемологической системе теоретизирования.

2. Исследовать методологическую роль эпистемологической системы теоретизирования в формировании целостной концепции философии образования, в том числе исследовать структуры, модели и репрезентации явного и неявного знания о системе образования.

3. Проанализировать возможности эпистемологической системы теоретизирования в исследовании репрезентаций универсалий культуры в языковых структурах применительно к проблемам философии образования. В частности, изучить языковые репрезентации внеаучного и неявного знания, «хранящегося» в самой сердцевине культуры и транслируемого от поколения к поколению посредством сферы образования.

4. Проанализировать социокультурную обусловленность изучения эпистемологических аспектов философии образования, выделить основные особенности взаимосвязи трансформации общества и системы

образования в условиях России, онтологические особенности данного процесса.

5. Осуществить анализ подходов к философскому определению понятия «образование», его сущности и функциям в рамках эпистемологической системы теоретизирования. Исследовать проблемы современного совместного развития философии образования и сферы образования в контексте стоящих перед страной системных задач эффективного вхождения в «мировое» образовательное сообщество.

6. Исследовать социальную роль эпистемологической системы теоретизирования в рамках философии образования и выявить эвристическое значение философии образования в контексте современных изменений отечественной социокультурной ситуации.

7. Осуществить в рамках эпистемологической системы теоретизирования анализ духовности как системообразующего фактора отечественного образования, проанализировать такие дихотомии как: «духовность-власть», «духовность-экономика», «духовность-деньги».

8. Провести анализ иерархии реальностей явного и неявного знания в проблеме духовности и доказать, что к проблеме понимания духовности возможен научный дискурсивный подход, основанный на модели метазнания и репрезентации духовности как паттерна трансгенерационной передачи.

Теоретические и методологические основы исследования

При проведении исследования автор руководствовался фундаментальными философскими принципами и методами, в частности, принципом универсального эволюционизма как основой парадигмы синтеза знаний в современной науке. Социально-философская направленность исследования эпистемологических аспектов философии образования потребовала использования принципов историзма, взаимосвязанности социальных явлений, гуманизма, единства исторического и логического, единства теории и практики образовательной деятельности, а также привлечения комплексного и системного подходов для анализа социальных явлений в целом и философии образования в частности. В диссертационной работе применялись: информационно-семантический, социокультурный, структурно-функциональный, онтологический, аксиологический, праксиологический и цивилизационный подходы к анализу эпистемологических аспектов философии образования в современном социальном контексте изменяющейся России. Диссертационное исследование проводилось в системе категорий: «социум – культура», «знание – общественная практика», «знание явное – знание неявное», «знание – незнание», «действительность – реальность», «часть – целое», «общее – особенное», «форма – содержание» и др.

В качестве теоретико-познавательной системы использовалась эпистемологическая система теоретизирования, которая в контексте проводимого анализа философии образования позиционировалась как неклассическая теоретико-познавательная система, находящаяся в рамках традиции «аналитической» философии по основным концептуальным характеристикам методологии исследования, а по целям и задачам исследования – принадлежащая «континентальной» философии. Использование в явном виде объективирующих предпосылок явного и неявного знания в рамках эпистемологической системы теоретизирования совместно с концепцией репрезентации и моделирования позволило выделить основные особенности иерархии реальностей при исследовании эпистемологических аспектов философии образования как раздела социальной философии. Исследование соотношения явного и неявного знания при анализе эпистемологических аспектов философии образования строилось на основе модели метазнания и принципа «буквализма». Такой подход позволил существенно продвинуться в создании оригинального подхода к исследованию проблем философии образования как социальных проблем современного мира.

Научная новизна диссертационного исследования

1. Обосновано положение о том, что в эпистемологической системе теоретизирования применительно к философии образования имеется возможность ставить и конструктивно решать вопросы о социокультурном происхождении моделей явного и неявного знания о сфере образования, связи их характерных черт и особенностей с онтологическими представлениями, аксиологией и праксиологией различных социальных групп.

2. Впервые доказано, что система понятий «знание - коммуникация - репрезентация – модель – рефлексия - интерпретация - реальность – действительность» позволяет конструктивно исследовать эпистемологические аспекты философии образования в контексте некоей социальной реальности, в частности, в условиях необходимости сохранения самоидентичности социума России в «окружении» современных «аналитических» ценностей глобализма как одной из ведущих тенденций изменения мирового социума.

2. Выдвинуто и обосновано оригинальное положение о том, что эпистемологическая система теоретизирования в философии образования как методология анализа структур явного и неявного знания, научного и вненаучного, становится важнейшей социально-обусловленной системой метатеоретизирования над сферой образования, поскольку перед философией образования встала задача «одномоментного» по историческим меркам сопряжения эволюционного социального наследия («как было» – историческая самоидентичность отечественного социума) и «расчета» того, как будет в ближайшее время (построение и внедрение в

образование моделей мира глобального будущего, которое активно актуализируется логикой современного социального развития).

3. В условиях активного поиска «нормативов» и базовых инвариантов становящегося отечественного образования, особенно в контексте вхождения страны в мировое образовательное пространство, впервые доказано, что важнейшим является философская эпистемологическая рефлексия о неявном знании и неосознаваемых инвариантах картины мира в системе образования. Данные инварианты, связанные с неявным знанием в языковых репрезентациях, буквально внедрены в каждого человека «родным» языком. Они не осознаются без специальной рефлексии, но определяют базовые свойства отношения к миру, накладывая и эпистемологические, и онтологические ограничения, одновременно существенно различаясь в различных языках, в частности, в русском и английском.

4. Доказано положение, что наиболее актуальными в контексте трансформации современного отечественного образования являются следующие эпистемологические аспекты философии образования:

- Исследование и разработка эвристически значимых мировоззренческих моделей, которые бы посредством их трансляции в сферу образования решали задачу сохранения самоидентичности российского социума, и одновременно эффективного вхождения страны в мировое сообщество.

- Преодоление фрагментарности репрезентации современного научного и вненаучного знания в сфере образования.

- Достижения убедительности – востребованности – практичности философского знания применительно к системе образования;

- Поиск и формулировка метафункции философии применительно к системе образования – анализ и выявление актуализированных популяционных и социальных императивов, а также построение мировоззренческих моделей.

- Исследование и разработка эпистемологических моделей духовности как системообразующего фактора образования в условиях трансформации отечественной социокультурной ситуации.

5. Доказано мало разработанное в философии образования положение о том, что характерными особенностями социокультурного контекста современной трансформации отечественного образования являются одновременно: возрастание взаимосвязанности, взаимообусловленности и системной сложности современного социума, трансформация мировоззрений, культур, ценностных ориентаций и комплексность современных кризисных явлений, проявляющихся на различных уровнях иерархии жизнедеятельности человечества, а также, в противоположность этому, - примитивизация, мифологизация и

дерационализация не только вненаучного общественного сознания, но во многом и научного.

6. Доказано, что образование есть необходимый атрибут жизнедеятельности человеческой популяции и социума, который комплексно адаптирует вновь вступающие в жизнь поколения к реалиям природного и социального миров, с одной стороны, путем трансгенерационной передачи накопленных материальных и нематериальных артефактов, а с другой – обеспечивает «механизм» опережающей адаптации к будущему в первую очередь с помощью рефлексивных моделей.

7. Впервые разработано и обосновано положение о том, что эвристическая функция философии образования заключается в решении задачи формирования мировоззрения и метатеории образования, которые бы системно обосновывали процесс вхождения «на равных» России в мировое глобальное экономическое и культурное пространство и одновременно обеспечивали бы объективную необходимость сохранения основ отечественных мировоззрения, культуры, менталитета и духовности в системе образования, поскольку только системное присутствие отечественных традиций в основе образовательной сферы позволит гражданам страны сохранить самоидентичность, а России быть самостоятельной страной, противостоящей вызовам современного глобального мира.

8. Дана оригинальная трактовка проблемам духовности в философии образования. Духовный кризис является составной частью кризисных явлений современной технологической цивилизации, которая подошла к пределам своего развития и встала перед необходимостью перехода в иное качество. Проблема духовности становится в один ряд первостепенных по значимости вопросов применительно к бытию современного образования, особенно отечественного, поскольку в традиционной российской культуре воспитание-образование всегда ассоциировалось с духовностью человека и позиционировалось как системообразующий фактор всей системы образования.

9. Предложена и обоснована эпистемологическая модель духовности, в которой под духовностью понимается некоторый паттерн неявного знания, пронизывающий три уровня реальности: глубинной, поверхностной и метареальности, который связан с основами сохранения жизни как биологического и социального феномена. Данный паттерн, сохраняя собственные базовые характеристики, «себе-изоморфизм», тем не менее, проявляется на различных уровнях иерархии реальностей по-разному.

Теоретическое и практическое значение диссертации

В диссертационном исследовании обосновывается авторский подход к исследованию эпистемологических аспектов философии образования как

разделу социальной философии в контексте современной трансформации социокультурной ситуации, а также методологические принципы, понятийный аппарат и основные идеи концепции.

Результаты диссертационной работы могут быть использованы в качестве философского и методологического основания для теоретических исследований в области философии образования как раздела социальной философии, при теоретической и практической разработке концепции отечественной философии образования, а также при внедрении философии образования как мировоззренческого и метатеоретического учения в практику образовательной деятельности.

Результаты данной работы расширяют спектр научных исследований и границы философии образования как раздела социальной философии. В частности, показывают, что эпистемологический подход позволяет не только проанализировать проблематику философии образования в наиболее общем контексте, но и создать эвристически значимые для общественного сознания эпистемологические модели, которые могли бы служить мощным фактором преодоления современной противоречивой ситуации, системно сопрягая отечественные традиции и необходимость бытия социума в условиях современных либеральных глобальных ценностей.

Диссертационная работа доказывает, что только разработка эпистемологических аспектов философии образования позволяет оформить ее как методологию исследований и метатеорию в сфере образования. Эпистемологическая система теоретизирования позволяет проанализировать структуру знания в системе философии образования, механизмы его объективации и т.д., а также изучить процесс познания в рамках философии образования с аксиологических и праксиологических позиций, т.е. в контексте трансформации современной отечественной социокультурной ситуации. Кроме того, эпистемологическая рефлексия над сферой образования предоставляет эмпирический материал для самой эпистемологии, который позволяет в современных условиях по-новому взглянуть на процесс научного познания в социально-историческом контексте сферы образования. При этом эпистемологический подход учитывает, что в современном мире научное знание во многом формирует не только мировоззрение современного глобального мира, но и является важнейшей основой выживания всего человечества в наступающем будущем при условии нахождения адекватных современным условиям ценностных, целевых, моральных и т.п. составляющих процесса познания.

На практике полученные результаты могут быть использованы:

- для построения целостной законченной концепции философии образования;
- как методологическая основа для исследования путей преодоления современного системного кризиса отечественного

образования, а также для рефлексии и обоснования направлений реформы сферы образования;

- для дальнейшего анализа тенденций и закономерностей образовательного процесса с целью рационального управления и регулирования этими процессами, а также в практической работе по проблемам оптимизации и повышения эффективности образовательной деятельности;

- в лекционных курсах, спецкурсах по философии и методологии образования; при разработке лекций по философии образования, в частности, для разработки программного курса «Эпистемологические аспекты философии образования», предназначенного для обучения в вузах;

- для достижения системной связанности, убедительности и востребованности философского знания в процессе преподавания в вузах философии, а также позиционирования философии как практической мировоззренческой метатеоретической дисциплины.

Апробация работы

Основные положения диссертационного исследования докладывались на: Международном конгрессе “Новые технологии науки и образования на пороге третьего тысячелетия” (Новосибирск, 1999); Международной конференции “Новые образовательные технологии в стратегии духовного развития общества” (Новосибирск, 2000); Международном семинаре “Концепция философии образования и современная антропология” (Новосибирск, 2001); Всероссийской конференции “Философия образования XXI века” (Новосибирск, 2001); Международном семинаре «Национальная идея образования как основа современной образовательной политики» (Новосибирск, 2002г.); Круглом столе «Патриотическое и гражданское воспитание молодежи в современной России» (Новосибирск, 2002г.); Всероссийской научной конференции «Образование в культуре и культура образования» (Новосибирск, 2002г.); III Всероссийском философском конгрессе «Рационализм и культура на пороге третьего тысячелетия» (Ростов-на-Дону, 2003); XXIV Всероссийской научно-практической конференции «Семейное воспитание: история и современность» (Санкт-Петербург, 2003г.); семинарах «Проблемы взаимодействия власти и общества», организованных Администрацией Новосибирской области, Сибирской Академией политических наук (Новосибирск, 2003 – 2004); Международном конгрессе «Образование и наука в XXI веке: проблемы интеграции и правового регулирования» (Новосибирск, 2003г.); IV Всероссийском философском конгрессе «Философия и будущее цивилизации» (Москва, 2005); Международной конференции Карлова университета «Актуальные проблемы развития культуры и образования» (Чехия, Прага, 2005); Международной научно-практической конференции

«Образование и устойчивое развитие коренных народов Севера» (Новосибирск, 2005); Всероссийской научно-практической конференции «Модернизация отечественного образования: сущность, проблемы, перспективы» (Новосибирск, 2005).

Основные положения диссертационного исследования заслушивались на: научно-исследовательских семинарах в институте философии и права СО РАН, в НМЦ философии образования НГПУ. Материалы диссертационного исследования использовались при разработке и чтении спецкурса на ИПК НГПУ «Философия образования: некоторые проблемы формирования концепции».

Диссертация обсуждена на заседаниях: сектора социологии науки и образования института философии и права СО РАН, научного совета НМЦ философии образования НГПУ, кафедры философии и социальных наук Сибирского Государственного аэрокосмического университета им. академика М.Ф. Решетнёва.

Публикации. По теме диссертации опубликовано 30 работ, включая одну монографию.

Структура и объем диссертации

Диссертация состоит из введения, трех глав, содержащих десять параграфов, а также заключения, приложения и библиографического списка. Объем диссертации – 259 страниц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность темы диссертационного исследования, оценивается степень ее научной разработанности, определяются объект и предмет исследования, цель и задачи, формулируются теоретические и методологические основы исследования, научная новизна диссертационного исследования, излагаются теоретическая и практическая значимость работы и ее структура, а также приведены сведения об апробации результатов диссертационного исследования.

В первой главе «Особенности эпистемологической системы теоретизирования применительно к философии образования» проведено исследование современных теоретико-методологических подходов в философии образования, проанализированы методологические особенности эпистемологической системы теоретизирования применительно к философии образования и обозначены проблемы философии образования в рамках эпистемологической системы теоретизирования. Проанализирована наиболее важная в современном социальном контексте проблема – семантические особенности языковых репрезентаций универсалий культуры в философии образования.

В первом параграфе «Эпистемологическая система теоретизирования и проблемы философии образования в условиях

изменяющейся России» исследованы в контексте проблем философии образования современные теоретико-познавательные системы: гносеология – эпистемология, классическая – неклассическая теория познания.

Обосновано, что различия методологии исследований в теории познания: классическая – неклассическая и гносеология – эпистемология, – существенно не тождественны, различаясь по основным критериям методологии и проблематике исследования. Однако они во многом взаимосвязаны и взаимообусловлены. Доказано, что для анализа проблем знания в философии образования наиболее конструктивной является эпистемологическая система теоретизирования, поскольку она позволяет развить рефлексивные эвристически и социально значимые представления о системе образования, а также выработать методологию исследования эпистемологических аспектов философии образования.

В эпистемологической системе теоретизирования применительно к философии образования имеется возможность ставить и решать вопросы о социокультурном происхождении моделей, связи их характерных семантических черт и особенностей с онтологическими представлениями, аксиологией и праксиологией различных социальных групп. Система понятий «знание – коммуникация – репрезентация – модель – рефлексия – интерпретация – реальность – действительность» позволяют конструктивно исследовать эпистемологические аспекты философии образования в контексте актуализированной социальной реальности. Поскольку процессы моделирования и репрезентации глубоко «внедрены» в само основание современной цивилизации, в том числе и в систему образования, они являются по сути одними из базовых когнитивных артефактов, которые и определяют «лицо» современного постиндустриального информационного общества.

Эпистемологическая система теоретизирования в контексте исследования проблематики философии образования в реалиях отечественной социокультурной ситуации представляется неклассической теоретико-познавательной системой, находящейся по основным концептуальным характеристикам методологии исследования в рамках традиции «аналитической» философии. А по целям и задачам она принадлежит «континентальной» философии. При этом эпистемологическая система теоретизирования позволяет посредством сферы образования дать значимые для современного общественного сознания идеальные модели сопряжения либеральных ценностей глобального мира и традиционно российских мировоззренческих и культурных универсалий.

Изучение эпистемологических аспектов философии образования выделяет из всего комплекса вопросов философии образования проблемы, связанные с анализом происхождения, репрезентации, трансляции явного и неявного знания в системе образования. На основе принципа буквализма и

модели метазнания проведено исследование особенностей неявного знания о сфере образования в отечественном социуме. Показано, что актуализированными являются следующие проблемы философии образования, изучение которых в диссертации рассматривается как необходимая составляющая исследования эпистемологических аспектов философии образования:

- проблема исследования и разработки эвристически значимых мировоззренческих моделей, которые бы посредством их трансляции в сферу образования решали задачу системного сопряжения в отечественной социальной жизни либеральных ценностей глобального мира и традиционно российских мировоззренческих и культурных универсалий, обеспечивая сохранение самоидентичности российского социума и эффективное вхождение страны в мировое сообщество;

- проблема преодоления фрагментарности (фрагментарность знания, фрагментарность образования, фрагментарность личности) репрезентации современного научного и вненаучного знания в сфере образования;

- проблема убедительности – востребованности – практичности философского знания применительно к системе образования;

- проблема поиска и формулировки метафункции философии применительно к системе образования;

- проблема духовности как исследование явного и неявного знания о духовности в контексте трансформации и становления современного, в первую очередь отечественного образования.

Во втором параграфе «Методологические особенности эпистемологической системы теоретизирования» выделяются две взаимосвязанные базовые подсистемы: онтологическая, как основа понимания бытия анализируемых объектов, и эпистемологическая, обеспечивающая познавательные процедуры и их результат. В своих эпистемологических аспектах философия образования представляется системой общей репрезентацией и идеальной моделью предметной области, выражающей объективные закономерности, которые репрезентируются и моделируются в формах логического мышления. Но данная система включает подсистему неявного знания, скрытого в стиле мышления, парадигмальных и мировоззренческих особенностях.

Доказывается, что в условиях радиальной трансформации социума и системы образования методологическая функция эпистемологической системы теоретизирования в философии образования становится одной из наиболее важных, если не главных, для исследования современных проблем сферы отечественного образования. Применительно к исследованию проблем философии образования в существующих в настоящее время условиях резких и быстрых по историческим меркам социальных изменений методологическая функция исследования и

прояснения структур неявного знания, научного и вненаучного, становится одной из определяющих.

Обосновывается также, что необходимо развести и отличать понятия «незнание о знании» и «неявное знание», как имеющие достаточно различающуюся семантику. Под «незнанием о знании» понимается ситуация «еще не рефлексированности» некоторого знания, предполагается, что незнание может быть рефлексировано достаточно полно и адекватно. Понятие же «неявное знание» имеет отличающуюся смысловую нагрузку, указывая на существования «незнания», но, не вводя изначально установку на возможность его полной рефлексии. Такой подход на этапе постановки задачи изучения незнания позволяет существенно расширить поле возможной методологии исследования.

Анализ эпистемологических аспектов философии образования связан с исследованием того, как явные и неявные знания о системе образования оформляются в виде идеальных моделей систем мировоззренческих и культурных универсалий на метатеоретическом уровне, как они репрезентируются в знаковых и символических системах, вербальных и невербальных процессах, связанных с образовательной деятельностью, а также как рефлексивируется сам процесс репрезентации и построения моделей.

В качестве методологии для анализа неявного знания использованы модель «метазнания» и принцип «буквализма», общей основой которых является понятие «паттерна», введенное Г. Бейтсоном для анализа процессов коммуникации на сознательном и подсознательном уровнях. Модель метазнания предлагает конструктивные специальные способы анализа и обращения к конкретным лингвистическим паттернам в речи с целью выявления особенностей неявного знания индивида. Согласно принципу буквализма неосознаваемые аспекты процесса коммуникации в области неявного знания одновременно и чувствительны, и воспроизводят буквальное значение знаков коммуникации: слов, «вторичных языков» общения, паттернов поведения и т.п.

При эпистемологическом анализе процессов репрезентации и моделирования знания обычно не принимается во внимание буквалистское влияние на данные процессы структур неявного знания. В диссертационном исследовании доказывалось, что включение принципа буквализма в анализ процессов репрезентации и моделирования позволяет проявить в явном виде социальные императивы, находящиеся в стадии актуализации, что исключительно важно для философии образования в контексте построения рефлексивных моделей будущего и их трансляцию системе образования.

В третьем параграфе «Эпистемологическое исследование языковых репрезентаций универсалий культуры в философии образования» как обоснование методологической значимости принципа

буквализма проведен сравнительный анализ языковых репрезентаций универсалий культуры в русском и английском языках. Философия образования направлена на исследование и концептуализацию знания в предметной области – образовании, которое ежедневно имеет дело с формированием мировоззрения людей. При этом механизмы трансляции мировоззренческого знания, понимание того, какие универсалии актуализированы, а какие находятся в потенции, как может измениться отечественная социокультурная ситуация при целенаправленной корректировке таких универсалий, как это связано с взаимодействием языков - все это лежит вне сферы собственно образования и требует развернутой философской рефлексии.

Выбор русского и английского языков для сравнительного анализа репрезентаций универсалий связан с тем, что русский язык является одним из основных носителей культуры в отечественном социуме. Становящийся же глобальный информационный мир все в большей степени становится англоязычным. Например, сравнительный анализ такого понятия современной жизни как «деньги» в русском, английском языках показывает, что структуры неявного знания в разделяемой реальности, связанные с данным понятием, существенно отличаются, формируя совершенно разное отношение к «экономической» жизни общества людей, «думающих» по-русски или по-английски, что нельзя ни учитывать при осмыслении трансформационных процессов, происходящих в современном мире, отечественном социуме и системе образования.

В диссертационной работе на основе принципа буквализма проведено сравнительное исследование несколько уровней буквальных языковых паттернов: а) лексические буквальные значения, которые непосредственно называют сенсорный опыт, лежащий в основе наименования; б) грамматические буквальные значения, возникающие как побочный продукт при образовании грамматических форм благодаря участию в них вспомогательных не – смысловых слов; в) синтаксические буквальные значения, связанные неявным знанием, транслируемым порядком слов в предложении; г) фразеологические буквальные значения, которые по определению являются носителем буквальных значений на фоне общеязыковых. К этому уровню относятся пословицы, поговорки и устойчивые словосочетания. лексического, грамматического и синтаксического уровней буквальных значений вышеуказанных двух языков.

Анализ показывает, что картины мира, формируемые у «носителей» данных языков отличаются в некоторых базовых универсалиях. Носитель английского языка более предметен и деятелен. Его активность направлена на труд «от ночи и до ночи», он не ставит вопросы и не рефлексировать разделение на «мужское» и «женское» в объективной действительности. Для носителя русского языка мир более антропоморфен, в нем есть

мужское и женское начала, «я имею» для него представляет меньшее значение, взгляд на мир более «медитативен». Доказано также, что для реконструкции особенностей картины мира по языковым репрезентациям важна категория рода, свойственная русскому языку и отсутствующая в английском.

Вторая глава «Онтологическая обусловленность анализа эпистемологических аспектов философии образования» посвящена анализу социокультурной обусловленности и социальной роли исследования эпистемологических аспектов философии образования в условиях современной трансформации сферы образования. Речь идет об анализе эпистемологических аспектов существующих подходов к определению понятия «образование», его сущности и функциям, в контексте исследования эпистемологических аспектов философии образования.

В первом параграфе «Анализ социокультурной обусловленности современной трансформации сферы образования» на основе принципа буквализма и семантического анализа показывается, что: а) современная социальная трансформация обладает ярко выраженной особенностью по сравнению с социальными изменениями, которые известны в истории; б) характерными рефлекслируемыми чертами являются качества глобальности, быстроты, включенности в данные процессы информационной составляющей, сознания людей и др.; в) отсутствует четкая эпистемологическая база анализа особенностей трансформации в сфере образования.

Социум и образование как его важнейшая подсистема в настоящее время изменяется *необычно* по сравнению с тем, что наблюдалось в истории. В чем проявляется данная «необычность» остается не ясным, и эту неясность скрывает достаточно «свободное» применение терминологического аппарата самого широкого спектра наук. Описания необычных изменений социума и образования носят не столько научный характер, сколько политический и публицистический. Такое положение связано, по крайней мере, с двумя причинами: отсутствием в широкой научной среде навыков философской рефлексии и построения рефлексивных моделей описываемой реальности и неточным выбором исходной системы категориальных «координат».

Надо отметить, что в области образования Россия столкнулась с наиболее радикальными аспектами кризиса образования как мирового явления. Существенной характеристикой кризиса образования является не только количественный, но и его качественный характер. В частности, в диссертации доказывается, что в рамках эпистемологической системы теоретизирования характерными особенностями социокультурного контекста современной трансформации отечественного образования являются примитивизация, мифологизация и дерационализация и вненаучного общественного сознания, и научного.

Во втором параграфе «Онтология популяционной динамики как контекст исследования эпистемологических аспектов философии образования» показывается, что социокультурный подход не исчерпывает всей сложности и контекста, и самих происходящим в мире трансформационных процессов, в центре которых оказалась наша страна и сфера образования. Популяционная динамика представляет собой логическое дополнение к исследованию социокультурного контекста происходящих изменений, поскольку популяционные характеристики являются интегральным показателем эффективности социальной жизни людей, тем «фоном», который позволяет прояснить ряд особенностей трансформации социокультурной ситуации, проанализировать всю комплексность феноменов, наблюдаемых в настоящее время в образовании.

Важен не столько точный вид описания кооперативных феноменов в человеческой популяции, а то, что на всех этапах исторического развития взаимодействие в социуме существенно нелинейно. Данная нелинейность в период «необычных» изменений «усложняет» свою «форму». В условиях происходящих социальных и популяционных изменений основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам Человек. Главным на данном этапе развития социума является обучение и воспитание человека «нового качества». Требование настоящего времени это - «качество человека», по словам Н.Н. Моисеева. Еще 50-100 лет назад адекватным было говорить о *количестве* подготовленных специалистов, о социальном заказе на «физиков», «гуманитариев» и т.п. Для социума в условиях демографического перехода *качество* входящего в жизнь человека становится определяющим и первостепенно социально значимым.

Критерием «качества человека» в современных условиях может служить «адаптивность» человека к изменяющейся динамике и популяции, и социума. В диссертации доказывается, что главная цель образования ближайшего будущего – разработка методологии обучения и воспитания «человека адаптивного». Только «человек адаптивный» сможет ответить на вызовы времени, которые заключаются, в том числе, и в «радикальной трансформации мировой системы образования», а также обеспечить одновременно и сохранение отечественной самоидентичности, и эффективное вхождение страны в глобальный мир.

В третьем параграфе «Анализ эпистемологических аспектов и социальной роли подходов к определению понятия «образование», его сущности и функциям» обосновывается необходимость изучения обеих «сторон» дихотомии "онтология – эпистемология" в философии современного образования, необходимость истинного понимания философии образования как отрефлексируемой мировоззренческой мудрости. Указывается, что современный перенос акцентов с мудрости на технологический аспект характерен не только для естественных наук, но и

для всего современного «взгляда» на мир, современной парадигмы отношения к миру. В технократической парадигме образование как социальный феномен оценивается по критериям воспроизводства манипулятивной его составляющей. "Образование для воспитания и одухотворения человека" ставит иные стратегические цели по "пониманию" и "повышению качества" самого человека, выработке критериев этого качества, которые были бы адекватны воспроизводству "потока жизни" и "потока культуры" в условиях современной социокультурной ситуации.

Одной из основных проблем отечественной философии образования по настоящее время остается задача философского анализа сущности и функций образования в контексте происходящих радикальных изменений социума и культуры. При этом категория «образование» находится в стадии исследования, поскольку она переосмысливается на каждом отдельном этапе развития социума. В рамках эпистемологической системы теоретизирования в диссертации доказывается, что использование понятий «опережающей адаптации» и «рефлексивных моделей» позволяет по-новому подойти к дефиниции понятия «образование» к анализу его сущности и функций. Обосновано, что образование – необходимый атрибут жизнедеятельности человеческой популяции и социума, который комплексно адаптирует вновь вступающие в жизнь поколения к реалиям природного и социального миров, с одной стороны, путем трансгенерационной передачи накопленных материальных и нематериальных артефактов, а с другой – обеспечивает «футурологический механизм» опережающей адаптации путем осознания, прогнозирования, проектирования будущего и его реализации в образовательной деятельности с помощью рефлексивных моделей. При этом, чем более опережающая адаптация рефлексивна, тем более «разумна» человеческая популяция и социум.

Существующие концепции в области философии образования, как правило, не принимают во внимание эпистемологические аспекты философии образования, сосредотачивая внимание на онтологии, аксиологии, праксиологии. Это вполне понятно, поскольку требованием времени является максимально быстрый и эффективный ответ на животрепещущие вопросы современного образования. В области философской рефлексии современного образования «маятник» в пределах дихотомии онтология – эпистемология существенно «смещен от равновесия» в сторону онтологии.

В диссертации доказывается, что изучать необходимо не только *бытие* образования как таковое (онтология), но и то, как оно описывается, осмысляется, осознается и моделируется людьми (эпистемология). Необходимо держать в поле рефлексии то положение, что исследователь – это личность, погруженная в реальность опытом работы, своей

аксиологией, воспринятой в процессе обучения философской методологией, включая эпистемологические «процедуры». Считается, что «человеческий фактор» учитывается с использованием аксиологического и праксиологического подходов. Однако, как показано в исследовании, учет целевой и практической составляющей может быть успешным только *как следствие* изучения эпистемологических особенностей данной разделяемой реальности во всех ее срезам: антропологическом, социальном, функциональном, личностным и др.

Исследование эпистемологических аспектов философии образования с неизбежностью требуют комплексного анализа с привлечением широкого спектра достижений современных наук, а также поиска адекватной методологии исследования. Ситуация в образовании, когда наблюдается существенная неконгруэнтность между явным и неявным знанием в процессе обучения, далеко не нейтральна. Если значительная часть жизненно важной информации передается в неявном виде на невербальном уровне и во многом противоречит вербальной составляющей, то возникает ситуация, когда ученик такой системы "разрывается на части" своими внутренними как бы противоречивыми представлениями и не может осознать, почему это происходит. Закладывается "эпистемологическая мина", которая будет действовать всю жизнь не только на непосредственного ее носителя, но и «заражать» окружающих. В связи с этим важнейшим становится вопрос о подготовке педагогов, прошедших путь "индивидуации" или "самоактуализации" своей личности.

Все это с необходимостью требует при исследовании эпистемологических аспектов философии образования рассмотрения современных моделей личности, «проблем человека» в различных аспектах.

В главе три «Эпистемологические аспекты духовности как системообразующего фактор отечественного образования» *в первом параграфе «Изучение и позиционирование духовности как системообразующего фактора отечественного образования»* показывается, что в постсоветской России в результате реформ возникло глубоко поляризованное общество, пораженное кризисом идеологии и ценностей, сочетающее в себе ярко выраженные признаки демократической системы и черты присущие авторитарным режимам. Духовный кризис является составной частью кризисных явлений современной технологической цивилизации.

В диссертации обосновывается, что проблемы востребованности – убедительности современного знания, духовности, как отдельного человека, так и всей системы образования ставятся в один ряд первостепенных по значимости вопросов применительно к бытию современного образования. Рассмотрение проблемы востребованности

знания и дискурсивного описания духовности, находясь в одном контексте человеческого знания в системе образования, является прерогативой эпистемологии как методологии рефлексии над знанием, его истинностью и убедительностью. В диссертации обосновывается, что на основе анализа современных представлений о духовности человека в рамках эпистемологической системы теоретизирования возможно построение «модели/моделей» духовности. Это является важнейшей задачей философии образования: с одной стороны, философия образования представляет «первичный» материал для изучения данной проблематики, а с другой, как методология рефлексии знания, эпистемологический «инструментарий» для анализа проблем духовности.

В исследовании обосновывается также, что эпистемологическая система теоретизирования позволяет осуществить анализ проблем духовности как рефлексии на метатеоретическом уровне, выйти на методологию анализа используемого понятийного аппарата, подойти к рефлексии сущности понятий и связать их в «категориальную матрицу» в картине мира современного человека. Такой анализ необходимо проводить не только абстрактно, но и с определенной прагматической направленностью.

В диссертационном исследовании с целью анализа феномена духовности в современном мире применительно к проблематике философии образования вычлняются следующие дихотомии: «духовность – власть», «духовность – экономика», «духовность – деньги», в контексте проблем современной российской социальной реальности, где происходит столкновение и взаимопроникновение двух цивилизаций. Первой – основанной на традиционных ценностях и духовности, а второй – базирующейся на смысловом ряде понятий: «эффективность экономики», «прибыль», «деньги», «власть» и др.

Во многом конфликт духа и социального бытия, в том числе в области отечественного образования, связан с тем фактом, что в навязываемой обществу «денежно – властно - экономической реальности» мерилom качеством вещей и человека становятся деньги. Отношение к деньгам как к «высшей» ценности навязывается обществу всем ходом «реформ», транслируется подрастающему поколению, которое оказалось незащищенным перед таким натиском, в том числе и потому, что смыслообразование «экономической реальности», «духа денег» практически не рассматривалось с философских позиций адекватно современности в общих учебных курсах последние 10–15 лет.

Во втором параграфе «Исследование дихотомий “духовность-власть”, “духовность-экономика”, “духовность-деньги” в рамках эпистемологической системы теоретизирования» проведен последовательный анализ указанных оппозиций на основе модели метазнания и принципа буквализма с привлечением семантического

анализа языковых репрезентаций, связанных с рядом понятий «деньги – экономика – власть». Показано, что власть есть необходимый и неизбежный регулирующий механизм социальной жизни, интегрирующий и регламентирующий множественные, порой противоречивые, устремления людей. Это механизм, создающий необходимые условия для согласованного цивилизованного совместного труда людей, для экономической жизни современного общества. Однако власть вынуждена опираться на духовность, на «национальную идею». Ей приходится оперировать понятиями «миссии» и «философии» с целью создания долговременной мотивации работников, владельцев организаций и др. Социальные феномены, как власти, так и духовности – две необходимые стороны социальной жизни, которые, хотя и дополняют друг друга в способах и методах управления обществом, опираются друг на друга. Они совместно организуют текущую жизнь, стремления социума, препятствуют его хаосу, но одновременно могут быть рассмотрены с единых позиций, если подняться в рефлексии на следующий метауровень.

Эпистемологическое различие «хозяйствования» и «экономики» как двух только частично пересекающихся реальностей особенно характерно проявляется при анализе всего разнообразия подходов к современному «реформированию» отечественного образования. Вопросы: «кто и чему», «зачем и как» учит – образует – воспитывает, сами по себе относятся в рассматриваемом контексте к различным реальностям. «Как и чему» – к экономической реальности, «кто и зачем» – к реальности хозяйствования. Экономическая реальность – это реальность современного технократического информационного общества, где человек атомизирован в погоне за потреблением благ, в проявлении своей личностной «гордыни», в отсутствии заботы о будущем, о преемственности поколений и т.п. Реальность хозяйствования – это реальность кооперативной жизни людей, где прибыль не есть единственный и окончательный показатель качества работы, где интегрирующей «национальной идеей» являются отнюдь не деньги, где предприятия производят необходимые для жизнедеятельности людей продукты, а не только товар, сбываемый путем формирования искусственного спроса и т.п. В такой реальности вполне уместны, наряду с «чему и как», вопросы: «кто и зачем» учит, образует и *воспитывает*. Здесь педагог – это не только «рыночная единица», но и Воспитатель с большой буквы, а ученик не только «покупает услугу», но и стремится воспринять социальный и культурный опыт. Здесь важна преемственность традиции, в том числе и духовной, так же, как и «качество человека».

В философии образования с необходимостью должна быть сформулирована целостная картина духовности с позиции единого объяснительного принципа, где хозяйствование воплощает в себе внешнюю необходимость, а духовность – сферу внутренней свободы.

Хозяйствование развивается в соответствии с объективными законами. Для духовности характерны свобода и творчество, предполагающие реализацию внутренней свободы и творческого начала человека.

В отличие от современного «экономического западного» общества в России в настоящее время совместно пока еще сосуществуют две реальности. Одна – близкая тому, что только деньги – символ всего самого хорошего: красоты, любви, справедливости, правосудия и т.п., которая интенсивно внедряется в общество последнее десятилетие. Другая – доставшаяся в наследство от предыдущих поколений, где деньги если и важный атрибут жизни, то далеко не единственный, а сама жизнь есть явление многоплановое, которое не измеряется только сиюминутным материальным достатком, где важно иметь нечто идеальное, духовное, во многом противоположное попыткам «достичь рая на земле».

В третьем параграфе «Анализ реальностей явного и неявного знания о духовности в контексте изучения эпистемологических аспектов философии образования» на основе модели метазнания и принципа буквализма анализируются особенности неявного знания о духовности, и вычленяется связанная с этим иерархия реальностей. Показывается, что одна из основных проблем современного изучения человека, общества и духовности заключается во фрагментарности знаний о человеке, когда, с одной стороны, накоплен огромный материал неявного знания в виде переживаний, которые обеспечивают людей глубинными ощущениями их истинности и важности, напоминая при этом по форме изложения «современную мифологию». С другой стороны, особенно в западном обществе, присутствует богатейшая технологическая база явного знания в области коррекции человеческого поведения, ограниченная практически «барьером» материальной бездуховности.

Основные полученные результаты анализа иерархии реальностей в рамках модели метазнания и принципа буквализма применительно к проблеме духовности, формулируются следующим образом:

Во-первых, в процессе жизнедеятельности у человека, начиная с первых дней жизни, путем непрерывного процесса взаимодействия с окружающим миром формируется некая внутренняя модель (репрезентация) действительности, в которой он живет как в реальности, наполненной когнитивными артефактами. Данная внутренняя реальность связана в основном с неявным знанием и является глубинной порождающей реальностью для реальности следующего уровня.

Во-вторых, наряду с глубинной порождающей реальностью в результате социализации, овладения средствами дискурсивной коммуникации и достижениями культуры у человека возникает поверхностная порожденная реальность, которая рефлексивируется как реальность, в которой человек живет. В дальнейшем в процессе межчеловеческой коммуникации и социальной жизни происходит

«объединение» поверхностных порожденных реальностей индивидов, формируются интересубъективные разделяемые реальности явного знания и, в конце концов – наиболее общие модели *присутствия* человека в мире – мировоззрение, и *поведения* – культура. При этом, как для индивидуальной, так и для интересубъективной поверхностных реальностей, глубинная реальность является порождающей в том смысле, что паттерны неявного знания активно присутствуют в жизни индивида, но не рефлексированы. Подсознательная сложность и нерефлексируемость первых уровней реальностей и связанного с ними неявного знания, с одной стороны, «защищает» человека от самого себя, с другой – приводит в сложно организованном современном обществе к тому, что в диссертационном исследовании обозначено как проблемы рефлексии неявного знания о сфере образования.

В-третьих, при «трансляции» или «переводе» из глубинной порождающей реальности в поверхностную порожденную реальность, а также из групповой порожденной реальности в личностную и наоборот возникают искажения репрезентаций. Наличие данных искажений без специальных техник анализа не рефлексированы.

В-четвертых, для осознания или рефлексии данных искажений трансляции из одной реальности в другую существуют *эффективные эпистемологические процедуры*, основанные на принципе буквализма и модели метазнания. Это позволяет научно аргументировать проводимый анализ типологии характеристик, как самих реальностей, так и их когнитивных искажений.

В четвертом параграфе «Исследование эпистемологических аспектов духовности как паттерна трансгенерационной передачи неявного знания» доказывается, что духовность есть базовое свойство трансгенерационной передачи в человеческом сообществе. Оно кардинально отличает людей от животных и делает возможным рассуждения о духовности как свободе выбора. Под трансгенерационной передачей понимается передача от поколения к поколению не только сознательно отрефлексированных или дискурсивно описанных умений, навыков, стереотипов поведения, образцов знания и т.п. Это передача всего массива неявного знания, подсознательной информации, носителем которой является как отдельный человек, так и сообщества людей.

На основании анализа данных современной глубинной психологии выдвинуто положение о том, что наряду с индивидуальной и интересубъективной реальностями в социуме присутствует межчеловеческая реальность неявного знания, для которой индивидуальная реальность неявного знания является порождающей. Данная межчеловеческая реальность неявного знания формируется на протяжении истории как результат объективирования не только сознательных отношений людей, но и их подсознательного

взаимодействия. Анализ данных по невербальной коммуникации показывает, что ее сложность, по крайней мере, сопоставима со сложностью вербальной коммуникации. Невербальная коммуникация существенно нелинейна, что приводит к кооперативным феноменам неосознаваемого межчеловеческого взаимодействия.

В диссертации введено понятие «межчеловеческая разделяемая реальность неявного знания» или «метареальность» для обозначения всей совокупности эмпирических, феноменологических и иных проявлений, связанных с анализируемыми синергетичными неосознаваемыми феноменами. Оно необходимо, поскольку имеет меньше ограничивающей аксиологической нагрузки и задает более широкие рамки для возможных исследований. Представление о метареальности позволяет поставить принципиальный вопрос о *механизмах* формирования глубинной порождающей реальности каждого человека.

Показывается, что представления о духовности формируют контекст для изучения личности, и наоборот, модельные результаты анализа всего комплекса вопросов, связанных с понятием «личность», формируют вполне заданный контекст для изучения духовности. Такой подход позволяет ввести модельное понимание духовности в рамках эпистемологической системы теоретизирования в современной философии образования и тем самым создать аксиологические и праксиологические основы для введения в систему образования в явном дискурсивном виде «духовности» как отрефлексированного феномена в человеческом сообществе, контекстно независимого от религиозных представлений.

На основании понятия «метареальность» в диссертации развито положение о том, что духовность в рамках эпистемологической системы теоретизирования есть паттерн, пронизывающий все анализируемые уровни реальностей: индивидуальной – глубинной и поверхностной, интересубъективной неявного и явного знания. Данный паттерн связан с основами сохранения жизни как биологического и социального феномена, сохраняя собственные базовые характеристики, «себе-изоморфизм» на выделенных уровнях реальности. Вместе с тем, «паттерн духовности» проявляется на различных уровнях иерархии реальностей по-разному и трудно поддается научной рефлексии, поскольку затрагивает глубинные основы понимания человеком самого себя, находящиеся в метареальности (интерсубъективной реальности неявного знания). Согласно развитым представлениям данный «паттерн духовности» хранит жизненно важную информацию, в первую очередь в метареальности. Особенность человека как вида в контексте представлений о таком паттерне заключается в том, что под жизненно важной информацией понимается не только и не столько биологическая информация, но и вся среда артефактов человеческой культуры.

В заключении обобщаются результаты диссертационного исследования и излагаются наиболее важные теоретические и практические результаты.

В приложении дается описание модели динамики численности народонаселения Земли, на основе которой в диссертации изучались онтологические особенности динамики народонаселения как одной из важнейших составляющих контекста исследования эпистемологических аспектов философии образования в современных условиях.

Основные положения диссертационного исследования изложены в следующих публикациях:

Монография:

1. Майер Б.О. Эпистемологические аспекты философии образования / Б.О. Майер - Новосибирск, изд-во СО РАН, 2005. – 184 с. (Прил. к журналу «Философия образования» - т. XIV)

Статьи:

2. Майер Б.О. Эпистемологические аспекты философии образования / Б.О. Майер // Философия образования - 2005 - № 2(13) – С.280-289.

3. Майер Б.О. Интеграция науки и образования как пограничная проблема философии /Б.О. Майер // Философия образования - 2004 - № 3(11) – С.35-46.

4. Майер Б.О. Образование и философско-антропологические аспекты динамики численности населения Земли /Б.О. Майер // Философия образования - 2004 - № 1(9) - С.268 – 275.

5. Майер Б.О. Особенности картины мира в контексте языковых репрезентаций /Б.О. Майер, И.Н. Топешко // Философия образования - 2003 - № 8 - С. 219-230.

6. Майер Б.О. Мудрость или «любовь» к ней /Б.О. Майер // Философия образования - 2003 - № 6 - С.74-83.

7. Майер Б.О. Духовность как трансгенерационная передача /Б.О. Майер // Философия образования - 2002 - № 5 – С.162 – 169.

8. Майер Б.О. Метаанализ пограничных проблем философии /Б.О. Майер // Материалы регион. науч-практ семинара “Философское осмысление педагогики и психологии детства” (21 дек 2001г.) – Новосибирск: НИИ ФО НГПУ, 2002. – С.3 - 15.

9. Майер Б.О. Духовность и деньги. Или есть ли у денег тайное значение /Б.О. Майер // Философия образования - 2002 - № 4 – С.22 – 32.

10. Майер Б.О. Власть и духовность – опыт философского метаанализа /Б.О. Майер // Философия образования - 2002 - № 3 – С.45 – 51.

11. Майер Б.О. Проблемы формирования сознания и самосознания. Самосознание как рефлексивный компонент сознания /Б.О. Майер // Философия образования - 2001 - № 2 – С.184 – 196.

12. Майер Б.О. О философско-антропологических проблемах современного образования /Б.О. Майер // Философия образования - 2000 - № 1 – С. 122 - 126.

13. Майер Б.О. Образование в условиях современного реформирования / Б.О. Майер, О.А. Михалина, Н.В. Наливайко, В.И. Панарин // Модернизация отечественного образования: сущность, проблемы, перспективы. – Новосибирск: Изд-во ГЦРО, 2005. – с.10-21. (Прил. к журналу «Философия образования» - т. XII)

14. Майер Б.О. Философия образования и философские аспекты формирования современного педагога / Б.О. Майер // Проблемы образования в трансформирующемся обществе. – Новосибирск: Изд. НГИ, 2005 - с.66 – 75.

15. Материалы круглого стола «Проблемы образования» (8 мая 2004 г., в НГУ). / Н.С. Диканский, Б.О. Майер, О.А. Михалина и др. // Философия образования - 2004 - № 12 – С.322- 330.

16. Майер Б.О. Концепция философии образования XXI века: направления исследования / Б.О. Майер, О.А. Михалина, Н.В. Наливайко – Новосибирск: НМЦ НГПУ, 2004. – 62 с.

17. Майер Б.О. Философский метаанализ и проблемы духовности / Б.О. Майер // Философия образования. Тез. и матер. научной конференции (апрель 2002 г.) – Новосибирск: Новосиб. акад. водн. транспорта, 2002. – С. 68 - 73.

18. Майер Б.О. Герменевтика, философский метаанализ и виртуальные миры /Б.О. Майер // Социокультурная герменевтика: проблемы и перспективы: Материалы междунар. науч.-практ. конф. “Социокультурная герменевтика: теоретико-методологическое обоснование в контексте развития толерантности” – Кемерово: Изд. КомплексГрафика, 2002. – С.15 - 20.

19. Майер Б.О. Философские аспекты формирования современного педагога /Б.О. Майер // Инновации и технологии в школе и профессиональном образовании (проблемы философского осмысления): Сб. статей. – Новосибирск: Изд-во ГЦРО, 2001. – С.128 – 133.

20. Майер Б.О. Духовность и экономика: противоречие или синергия /Б.О. Майер, Н.В. Наливайко // Концепция философии образования и современная антропология: в 2т. Материалы междунар. семинара “Концепция философии образования и современная антропология” - Новосибирск: Изд. ГЦРО, 2001. Т.2. – С.34 – 39.

21. Майер Б.О. Мифы: метафоры, теории, модели / Б.О. Майер // Новые технологии науки и образование на пороге третьего тысячелетия: Материалы междунар. конгр. ЮНЕСКО «Экология Человека». Т. V., Ч. III. - Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1999. – С.97 - 107.

22. Майер Б.О. Голографическая метафора /Б.О. Майер // Экология человека: взаимодействие культуры и образования в современных условиях. - Новосибирск: Изд-во Международной кафедры ЮНЕСКО, 1998. – Т. 2, Ч. 1. – С. 214-221.

23. Майер Б.О. Духовность и экономика /Б.О. Майер, Н.В. Наливайко // Школа духовности - 2001 - № 5 – С.28 – 33.

Тезисы докладов:

24. Майер Б.О. Эпистемологические аспекты философии образования /Б.О. Майер // Философия и будущее цивилизации: Материалы IV Российского философского конгресса (Москва, 24-28 мая 2005г): в 5 т. М.: Современные тетради, 2005. - Т.4. – С.502.

25. Майер Б.О. Международный конгресс «образование и наука в XXI веке: проблемы интеграции и правового регулирования». 21-25 ноября 2003г. Информация /Б.О. Майер // Философия образования – 2004 - № 2(10) – С.310 – 312.

26. Майер Б.О. Философия образования: семейное воспитание и его проблемы / С.Л. Королев, Б.О. Майер, Н.И. Макарова // Семейное воспитание: история и современность. – СПб.: Verba Magistri, 2003. – С.30-33.

27. Майер Б.О. На пути к синтетической философии /Б.О. Майер // Рационализм и культура на пороге третьего тысячелетия: Материалы III Российского Философского конгресса (16-20 сентября 2002г) в 3 т. Ростов н/Д: Изд-во СКНЦ ВШ, 2002. – Т. 1. - С.220.

28. Майер Б.О. Философский метаанализ и герменевтика в естественных науках. /Б.О. Майер // Социокультурная герменевтика: проблемы и перспективы: Материалы международной научно-практической конференции “Социокультурная герменевтика: теоретико-методологическое обоснование в контексте развития толерантности”. Кемерово: Изд-во КомплексГрафика, 2002. – С.12-15.

29. Майер Б.О. О формировании концепции философии образования. / А.Я. Кузнецова, Б.О. Майер, Н.И. Макарова и др. // Сибирские Философские школы. Новосибирск: НГАЭиУ, 2002. – С.215-224.

30. Майер Б.О. Круглый стол «Философия образования (воспитания) в контексте проблем устойчивого развития общества» (26 апреля 2005 г. Дом ученых СО РАН) / А.М. Аблажей, В.В. Бобров, Б.О. Майер и др. // Философия образования. – 2005. - № 2(13). – С.362-379.