

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Б. О. Майер

**КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ
СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ
ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Второе издание

НОВОСИБИРСК
2014

*Подготовлено и издано в рамках реализации Программы
стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 гг.*

Рецензенты:

д-р пед. наук, проф.

В. А. Беловолов;

д-р филос. наук

Н. В. Исакова

Майер, Б. О.

М142

Когнитивные аспекты современной философии отечественно-го образования : монография / Б. О. Майер ; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – 2-е изд. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2014. – 276 с.

ISBN 978-5-00023-689-5

В настоящей монографии «непростая проблема» взаимоотношения философии и образования «решается» на пути взаимного пересечения трех контекстов: когнитивного подхода, методологии социальной философии и функционирования сферы образования в современных условиях изменяющейся России.

Круг вопросов, поднимаемых в настоящей монографии, можно назвать попыткой разработки *философии трезвомыслия* в области социального знания о современных проблемах образовательной сферы и о месте и роли человека в удивительным образом трансформирующемся современном мире. Как инструмент такого трезвомыслия автор использует когнитивный подход к анализу отмеченных проблем. Особенностью работы является два аспекта. Первый – применение когнитивного подхода в такой традиционной области философского знания, как социальная философия, а второй – внимание не только к анализу социальных институтов, в частности сферы образования «вообще», но и нацеленность на «знания» структуры отдельного человека как индивида и как носителя всей социальности.

Книга предназначена для философов, педагогов, студентов гуманитарных специальностей и всех интересующихся современными проблемами философии образования.

УДК 1 + 37. 13
ББК 87.251+74в

ISBN 978-5-00023-689-5

© Майер Б. О., 2014

© ФГБОУ ВПО «НГПУ», 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава 1. Эпистемология и когнитивный подход	
§1. Гносеология и эпистемология. Классическая и неклассическая теории познания.....	30
§2. Методологические особенности эпистемологической системы теоретизирования.....	48
§3. Когнитивный подход в современной науке.....	63
Глава 2. Основные понятия когнитивного подхода в философии образования	
§1. Анализ категорий «паттерн» и «метапаттерн»....	88
§2. Модель метазнания и принцип буквализма в анализе неявного знания.....	101
§3. Принцип буквализма и категория «паттерн» в философии образования.....	111
§4. О теории логических типов в современной философии образования.....	127
§5. Логические категории обучения.....	143
Глава 3. Когнитивный подход к проблемам философии образования	
§1. Образование как система когнитивной адаптации современного общества.....	159
§2. Основные концепции когнитивных теорий обучения.....	181
§3. Когнитивный подход к проблемам духовности в современном отечественном образовании.....	199
Глоссарий	225
Библиографический список.....	258

Введение

В течение XX в. в России разрабатывались, развивались, детализировались подходы к образованию; возникали научные школы, формировались особые отрасли знания, объединяемые понятием «образование». Свой четко выраженный статус получили экономика образования, социология образования, антропология образования, психология образования, теория и практика педагогики. В этой связи исследование проблем философии образования чрезвычайно важно: от их решения зависит отрефлексированное и обоснованное понимание сущности, ценностей и целей образования, тенденций развития той социальной и природной среды, в которой предстоит функционировать образованию в будущем, реальных возможностей влияния образования на духовные и нравственные приоритеты личности, на интеллектуальную разделяемую реальность и культурное пространство социума. Без философского понимания глобальных прогностических функций и технологических возможностей образования трудно рассчитывать на полноценное обоснование стратегии и политики в данной сфере, на продуктивный творческий поиск эффективных подходов и методов организации многоплановой образовательной деятельности. Все это стало особенно актуально в последние десятилетия и требует целостного подхода всего спектра наук с анализом и интегрированием их достижений философской мыслью.

Действительно, опыт последних 15 – 20 лет показывает, что основная часть российских педагогов, научных сотрудников, управленцев и студентов, с их глубинной культурой, традиционно ориентированной на «переживание» окружающего мира, в тактическом и оперативном отношении существенно проигрывает прагматической культуре западного «деятельного человека». В этих условиях на фи-

лософию отечественного образования ложится важнейшая для будущего страны миссия: создать научно обоснованную концепцию, которая могла бы стать основой национального образования в XXI в., сочетающей в себе традиционные ценности и одновременно ориентирующей на прагматическое деятельное поведение в реалиях жизни нового тысячелетия, высоко эффективное с точки зрения затрат общественных ресурсов. Надеемся, что изучение когнитивных аспектов современной философии отечественного образования поможет решить поставленную задачу, поскольку, как говорил Сократ и писал М. К. Мамардашвили: «Постараться узнать то, что ты сказал – это и есть познать себя, в том смысле, в каком Сократ произносит эту фразу. И этим впервые было введено понятие *логоса* – порядка мира и одновременно *топоса речи*, у которого есть свои законы. Мы говорим по этим законам, но сами не знаем, что говорим. А это можно познавать. И, познавая это, познавать многое» [88, с. 56].

В связи с этим особое значение приобретает изучение и анализ когнитивных структуры индивидуального и общественного сознания в области образования и философии образования, поскольку, если перефразировать Б. Рассела, сфера образования является одновременно и следствием, и причиной – следствием социальных обстоятельств, политики и институтов того времени, к которому она принадлежит, и причиной (в случае, если она адекватна реалиям общественной жизни) убеждений, определяющих политику и институты последующих веков [124; 87, с. 20]. Одним из важнейших аспектов философского анализа образования в настоящее время является эпистемологическая и когнитивная проблематика, понимаемая как наука о «знании» с акцентом на процедурные, прагматические и аксиологические аспекты как самого знания, так и его репрезентаций. Более того, в современных условиях значительных изменений социума особая миссия ложится на философию как на методологию дискурсивного описания, анализа в наиболее общем контексте важнейших вопросов бытия, в частности, в нашем случае базовых сущностей и закономерностей

тей процесса трансформации образования в современном мире. Естественно, последовательный философский анализ предполагает разработку онтологии с выделением базовых сущностей, категориальным анализом, разработку эпистемологических проблем данной области, аксиологический и праксиологический анализ и т.д.

Иными словами, современная социокультурная ситуация и динамика общества предъявляют новые требования не только к системе образования как социальному феномену, но и к каждому конкретному члену данной системы, к его когнитивным структурам: будущее не стандартно и закладывается не решениями политиков и управленцев, а развитием всей социальной системы. Речь идет в том числе об адекватности и конгруэнтности состояния «атома» данной системы его ожиданиям на сознательном и подсознательных уровнях, об адекватности когнитивных структур каждого человека не только реалиям сегодняшнего дня (что уже само по себе было бы достижением), но и их соответствию «требованиям» завтрашнего дня. Именно философия, по нашему мнению, может и должна сыграть если не главную, то основную роль при разработке общеметодологической части, аксиологии, онтологии внедрения в практику социальной жизни методов работы с когнитивными структурами современного человека. Именно философия ответственна за то, чтобы и данные методы, и их результаты были бы адекватны и современности, и требованиям хотя бы недалекого будущего.

Вместе с тем, взаимоотношение философии и образования до настоящего времени остаются непростыми. Как пишет В. Куренной, «Проблема взаимоотношения философии и образования имеет два теоретических аспекта. Один из них тематизируется по преимуществу самими философами, и может быть понят как вопрос об отношении философии к образовательному процессу и уже — к институционализированным формам своего существования (поскольку в силу ряда исторически сложившихся обстоятельств таковыми являются главным образом образовательные институты). Вто-

рой аспект – это привлечение некоторых точек зрения, аргументов и концепций, которые можно назвать «философскими» и которые – по своему функциональному назначению – призваны обосновать (легитимировать) определенные элементы образовательных стратегий или же структуру таковых в целом. Эта функция философских высказываний обычно объясняется тем, что именно философия формирует ряд предельных понятий (таких, например, как «человек», «общество», «образование»). Исходя из этих понятий строится представление о сущности и целях образования, что, в свою очередь, позволяет педагогике, психологии образования и т.д. выработать способы и методы достижения этих целей. При этом указанное представление не обязательно должно эксплицитно выражаться философом, но всякая система образования или трансформация таковой явно или неявно производится на основании определенного рода «философских» допущений. Такова традиционная (возводимая, по меньшей мере, к Платону) точка зрения философов, подкрепляемая в постсоветском обществе полустертым, но, тем не менее, действенным представлением о философии как форме наиболее общего и интегративного знания» [74].

В настоящей монографии «непростая проблема» взаимоотношения философии и образования «решается» на пути взаимного пересечения трех контекстов: когнитивного подхода, методологии социальной философии и функционирования сферы образования в современных условиях изменяющейся России. Более подробно анализ различных точек зрения на взаимоотношение философии и образования проводится в главе 2 – на основе принципа буквализма в рамках когнитивного подхода.

Остановимся кратко на понимании данных трех контекстов, именно того, как они трактуются в данной работе. Вообще говоря, «в современной научной литературе когнитивный подход (*cognitive science*) часто определяют как «междисциплинарное направление научных исследований, охватывающее все те научные дисциплины, которые изучают человеческое сознание... Она использует исследо-

вательские результаты и данные эволюционной биологии, нейрофизиологии, психологии, в первую очередь когнитивной психологии и генетической психологии, <...> философии, прежде всего эволюционной эпистемологии, лингвистики и нейролингвистики, информатики <...>. Получается, что когнитивная наука – как бы современный отпрыск давнего и могучего, от самого Платона идущего мыслительного древа <...>. Когнитивная наука родилась в лоне эпистемологии, но потом по охвату значительно ее перекрыла. Термины “познавательный” и “познающий” можно при этом использовать как синонимы термина “когнитивный”» [65]. При этом когнитивность как свойство «человека сознательного» принадлежит к числу тех психических процессов, с помощью которых люди получают, сохраняют, интерпретируют и используют информацию; когнитивность включает в себя различные виды процессов ощущения, различения, запоминания, воображения, рассуждения, принятия решений, и все это связано с жизненным опытом, накопленным человеком, и его поведением [208], с эволюцией и адаптацией человеческой популяции надбиологическими средствами.

Вместе с тем, необходимо указать на специфику когнитивного подхода в рамках социальной философии, имеющей свою вполне определенную направленность и методологию. Так, В. И. Кудашов, пишет «В отличие от онтологии, теории познания, логики и других областей философского знания, социальная философия ориентирована, прежде всего, на социальную практику. Как наиболее общая теория социального развития она способствует прояснению направленности и сущности основных социальных механизмов, генезиса, функционирования и перспектив развития общества, путей и способов сопряжения индивидуальных и социальных целей. Такое широкое основание предполагает возникновение и развитие различных опосредованных областей социально-философского анализа, к которым можно отнести философию культуры, науки, техники, истории, религии, политики, искусства и ряд других философских учений о сущности социальных феноменов» [71].

Исследование когнитивных аспектов философии образования обусловлено как социальными причинами противоречивости современной трансформации отечественной социокультурной ситуации и системы образования, так и необходимостью теоретико-познавательного осмысления метатеоретических и методологических основ философии образования. Исследование метатеоретической и методологической роли философии в концептуализации систем знания, анализ происхождения знания, его обоснованности, возможности прогнозирования и развития системы знания в отечественной литературе традиционно относились к компетенции теории познания.

Особенностью системы образования как социального и одновременного «когнитивного» института является то, что «образование – это трудно реформируемый институт общества. И дело не только в том, что сознание занятых в нем людей не так просто изменить, что здесь весьма жесткие традиции, консервативный бюрократический аппарат. Главное состоит в том, что реформа образования упирается в отсутствие адекватных времени определений целей и средств образования. Поэтому мы полагаем, что, прежде всего, необходим философский анализ не только кризиса современного образования, но и новых целей и требований к нему с учетом особенностей современной ситуации, всего богатства знаний о человеке, образовании и социальных технологиях трансформации такого сложного культурного феномена, как образование <...>. Образование – особый социальный институт. Будучи укорененным в реальном обществе, зависимым от него, вынужденным следовать определенному социальному заказу, образование должно при этом и опережать развитие общества, в какой-то мере “вести” его, так как имеет дело с самим воспроизводством и развитием общества, то есть с его будущим. Образование одновременно и готовит человека к вхождению в наличное общество и формирует его способность менять себя вместе с обществом, в котором он живет, реализуя тем самым свои важнейшие социальные функции – адаптационную и развивающую» [71].

В таком контексте круг вопросов, поднимаемых в настоящей монографии, можно назвать попыткой разработки *философии трезвомыслия* в области как социального знания о современных проблемах образовательной сферы, так и трезвомыслия о месте и роли человека в удивительным образом трансформирующемся современном мире. Как инструмент такого трезвомыслия автор использует когнитивный подход к анализу отмеченных проблем. Особенность данной работы проявляется в двух аспектах. Первый – применение когнитивного подхода в такой традиционной области философского знания, как социальная философия, а второй – не только внимание к анализу социальных институтов, в частности, сферы образования «вообще», но и нацеленность на «знаниевые» структуры отдельного человека как индивида и как носителя всей социальности.

Действительно, в условиях «нетрадиционных» общественно-социальных изменений важнейшим фактором являются как предметные и общие знания, их адекватность реалиям современной социокультурной ситуации, так и то, насколько «мудра» система образования, где преподаватель есть «Человек Мудрый». В современном образовании на одно из первых мест выдвигается “проблема человека”, понимаемая в комплексном философском контексте. Речь идет не только о необходимости рефлексии «себя», но и рефлексии коллективных научных и вненаучных структур знания, ставших во многом внесознательными артефактами социума и культуры, их осознание и, быть может, целенаправленная трансформация. Такое положение, когда ученый изначально и неизбежно находится «внутри» отношения «субъект исследования – объект» для естественных наук, да и для науки в целом было не типично. Это ставит множество вопросов общеметодологического и эпистемологического порядка. Именно в таком контексте необходимо рассматривать обе стороны дихотомии «онтология – эпистемология» в философии современного образования, «подняться» над ней и вернуться к исконному пониманию философии как *мудрости*.

Следует отметить, что перенос акцентов с мудрости на технологический аспект характерен не только для современных естественных наук, но и для всего современного «взгляда» на мир, современной парадигмы отношения к миру. Конечно, благодаря подобному смещению социальных интересов общество и достигло современного уровня материального благосостояния и связанного с ним образа жизни. Однако по законам диалектики подобное достижение имеет и обратную сторону. В результате современный человек – во многом «заложник» и «придаток» технологий современного общества. «Орудия труда и машины не просто символизируют воображение человека и его творческие возможности... они сами по себе суть содержательные символы. Они символизируют деятельность, возможность которой они обеспечивают, т.е. собственное использование... Орудия труда – это также и модель для собственного производства, и сценарий многократного повторения актов демонстрации того мастерства, которое они символизируют... Орудие труда как символы во всех этих отношениях выходят за пределы своей роли практического средства достижения определенных целей: оно является составной частью символического воссоздания человеком своего мира» [23]. Здесь необходимо отметить, что теории, концепции, политехнологии и т.п. – это такие же орудия труда, как и компьютер, автомобиль, биотехнологическая установка и т.д. «Созданные человеком предметы, опосредующие разнообразные виды его деятельности, – начиная от орудий труда, включая предметы быта, и кончая знаково-символическими системами, моделями, чертежами, схемами и т.д. – играют не только инструментальную, но и важнейшую познавательную роль. Ибо в познаваемых объектах человек выделяет те черты, которые оказываются существенными с точки зрения развивающейся общественной практики, а это становится возможным именно при помощи предметов-посредников, несущих в себе опредмеченный социально-исторический опыт практической и познавательной деятельности» [77]. Иными словами, не только конкретные предметные орудия

труда, но и интеллектуальные и культурные «орудия труда», материальные и нематериальные артефакты человеческой культуры – одновременно и достижение, и ограничение человеческой деятельности. Таким образом, возникает типичное диалектическое описание изменения человеческого общества: от использования того, что уже имеется, и опоры на него до преодоления ограничения через «отрицание» и выход за пределы уже имеющегося набора артефактов, орудий, идей и т.п.

Как писал Э. Ф. Шумахер, есть две науки: «наука для манипулирования» (природой, обществом, людьми и т.п.) и “наука для понимания”, которая когда-то называлась мудростью. Или, перефразируя, образование для манипулирования людьми и образование для «создания» человека, адекватного наступающему будущему: «Постепенное устранение мудрости превратило быстрое накопление знаний в наиболее серьезную угрозу <...> наука имеет в основном дело со знанием, которое полезно для манипуляций, а манипуляции с природой почти неизбежно приводят к манипуляциям с людьми» [54]. В данном контексте современное технократическое общество – это общество, достижения которого оцениваются самим таким обществом наличием и эффективностью инструментария для манипулирования окружающим живым и неживым миром, а стратегической целью является все более глубокое манипулирование. [56]. «Технократическое общество производит духовно деформированные личности: на одном полюсе рядовой работник низводится до уровня некоего придатка машины, “винтика”; на другом – представители так называемой командно-административной системы – тоже закрепощенные люди, несвободные в своем поведении и своих решениях» [102, с. 8].

В таком контексте и образование как социальный феномен оценивается по критериям воспроизводства манипулятивной парадигмы. «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

и реалий наступающего «завтра». По нашему мнению, критерий «жизненности» – сохранения «потока жизни» и «потока культуры» человеческой популяции и социума – в условиях современных нетрадиционных изменений является одним из основных сущностных критериев явной дискурсивной оценки представлений, теорий, концепций трансформации как социума, так и образования.

Вместе с тем, современная ситуация в образовании характеризуется как кризис не только с точки зрения индивида (учащегося, педагога, родителя, управленца и др.), но и с точки зрения социальной философии и становится общецивилизационной проблемой, разворачиваясь на фоне трансформации постиндустриального общества в информационное. «Ядром становящегося информационного общества наряду со средствами информатизации является его система образования. Если все образование не сводить только к процессу обучения в специальных учебных заведениях, то, собственно говоря, образовательная система и сейчас представляет собой самую широкую социальную систему <...>. Тип культурной коммуникации, в рамках которого развивалась классическая модель европейского образования, определяют монологические отношения. Именно в рамках подобной коммуникации сформировались основные педагогические идеи, подвергающиеся сегодня критике: трактовка идеала образованности через знание и познание; сведение содержания образования к знаниям основ наук и учебным предметам; представление о научении и развитии как происходящих исключительно в результате усвоения знаний; способ построения учебных предметов как последовательности определенных содержаний обучения; классно-урочная и лекционная система преподавания, предполагающая со стороны учителя изложение предметов, демонстрацию образцов деятельности, приемов решения, а со стороны учеников - усвоение всех этих содержаний <...>. Если классическая рациональность была ориентирована на возможно более точное воспроизведение некоего “естественно” существующего миропорядка, то современная не-

классическая наука представляет некоторые условия и структуры проблемных ситуаций, в которые попадает современный человек в своих многообразных отношениях с природной, социальной, ментальной реальностью. Классическая рациональность опиралась на реальность наличного, свершившегося бытия, а предметом неклассической рациональности выступает реальность человеческой деятельности, реальность становления и развития действительности посредством деятельности, которая предполагает саморазвитие ее субъектов» [71].

Переходя к постановке когнитивных проблем философии образования необходимо отметить, что система образования – это не только социальная подсистема передачи социально значимых умений, навыков, знаний, основных мировоззренческих и культурных паттернов. Но и подсистема, имеющая «футурологическую» функцию опережающей адаптации путем осознания, прогнозирования, проектирования будущего и его реализации в образовательной деятельности, в первую очередь с помощью рефлексивных моделей. При этом в различные исторические периоды социальные акценты системы образования обозначаются различным образом. В период плавных, медленных социальных изменений ведущей является функция трансляции всего культурного опыта предшествующих поколений. В периоды достаточно быстрых изменений социальной жизни (как, например, в настоящее время) с ней сравнивается по значимости функция опережающей адаптации, если не становится более важной. В таком контексте особое значение приобретает эпистемологическая проблематика философского осмысления бытия образования и мировоззренческая метатеоретическая рефлексия всего комплекса проблем в данном направлении исследования.

Действительно, в период стабильной трансляции социально апробированного знания эпистемологические проблемы происхождения самого знания, его истинности, важности тех или иных аспектов стоят для системы образования на втором плане, поскольку «так было». В такие периоды проблемами знания занимаются, как правило, только профес-

сиональные философы, поскольку «в зависимости от понимания природы реальности теория познания выступает либо в связи с онтологической системой <...>, либо в связи с системой психологической метафизики <...>» [80, с. 17] и теория познания «может существовать либо в контексте философии в целом, либо вообще теряет основание своего существования» [80, с. 12.]. С другой стороны, в период, когда критерий «так было» уже не оправдывается практикой социальной жизни, наряду с «так было» не менее, а может быть более важным становится критерий «как будет», возникают новые вопросы. Это происхождение и обоснованность социально транслируемого знания, ранжирование существующего знания по степени его социальной важности для будущих поколений, футурологические экстраполяции на основе существующего знания, анализ и рефлексия механизма и обоснованности подобных экстраполяций и т.д. Все эти вопросы имеют первостепенное значение для философии образования, особенно в контексте такой функции образования, как опережающая адаптация вступающего во взрослую жизнь поколения в условиях неординарного изменения социокультурной ситуации. Очевидно, что та страна, где более адекватно и точно или на более отдаленный период будет осознано наступающее будущее и где эти «знания будущего» будут адекватно встроены в существующую систему образования, получит стратегическое преимущество в наступающем «глобальном мире». Анализ и планирование стратегических и глобальных преимуществ нашей страны, встраивание результатов такого анализа в систему образования, по-прежнему является важнейшей задачей нашего времени, поскольку «пока “новое мышление”, реформаторский пафос оперируют универсалистскими категориями, предавая забвению и насмешкам национальные интересы... остальные охотно пользуются испытанным “старым мышлением”, прибирая к рукам все, от чего в угоду «общечеловеческим» доктринам отрекаются прозелиты» [103].

Как писал В.С. Степин, «в развитии общества периодически возникают кризисные эпохи, когда прежняя истори-

чески сложившаяся и закреплённая традицией “категориальная модель мира” перестаёт обеспечивать трансляцию нового опыта, сцепление и взаимодействие необходимых обществу видов деятельности. В такие эпохи традиционные смыслы универсалий культуры утрачивают функцию мировоззренческих ориентиров для массового сознания. Они начинают критически переоцениваться, и общество вступает в полосу интенсивного поиска новых жизненных смыслов и ценностей, призванных ориентировать человека, восстановить утраченную “связь времен”, воссоздать целостность его жизненного мира» [134]. Мы считаем, что вышесказанное полностью соответствует наблюдаемым в настоящее время кризисным явлениям сферы отечественного образования: исторически сложившаяся и закрепившаяся за последние 100 лет «категориальная модель» образования не обеспечивает системную трансляцию универсалий отечественной культуры в условиях достаточно «агрессивного» взаимодействия в отечественном социуме неолиберально-глобалистских и традиционно-российских мировоззренческих и культурологических универсалий. Далее, поскольку российская сфера образования на всех уровнях находится в стадии активного поиска смыслов и ценностей, адекватных наблюдаемой трансформации отечественного социума, необходим анализ с единых теоретических позиций и в едином контексте одновременно обеих сторон вышеотмеченного «агрессивного» взаимодействия, который бы в результате мог дать значимые для современного общественного сознания идеальные модели сопряжения. Модели, которые были бы не «механической смесью» или неоднородным конгломератом различных смыслов, ценностей и универсалий, а результатом глубокой теоретической переработки в едином контексте систем знания (в том числе и внеаучного) сталкивающихся цивилизаций и которые бы обладали убедительностью и эвристической значимостью для отечественной сферы образования. Теоретической базой, обеспечивающей решение данной задачи, как мы доказываем на протяжении всего настоящего исследования, является эпистемологический анализ в рамках когнитивного подхода.

Изучение когнитивных аспектов философии образования с необходимостью предполагает выделение и анализ из всего комплекса вопросов философии образования проблем, связанных с анализом происхождения, репрезентации, трансляции знания в системе образования. При этом, как мы уже подчеркивали, речь идет не только о научном знании, но и во многом о системах вненаучного знания в сфере образования, поскольку носителями научно-педагогического и философского знания являются профессионалы и их сообщество. Как писал Дж. Кришнамутри, «Прежде всего, Вы – человек, а затем уже Вы – ученый. Сначала Вам нужно освободиться, и эта свобода не может быть достигнута посредством мысли. Она достигается <...> пониманием целостности жизни».

Наряду с объективным содержанием, в том числе и в философском знании в сфере философии образования, присутствуют объективированные репрезентативные структуры, отражающие мировоззренческие, культурные и другие паттерны, характерные для данного этапа развития человеческого сообщества, поскольку «категории с их реальным и иллюзорным содержанием, а также квазикатегории входят в любую духовную деятельность, в том числе и в познавательную» [77, с. 13]. При этом философия образования как рефлексия над всем комплексом проблем сферы образования понимается нами как часть культуры, в том числе и потому, что философия образования с эпистемологической точки зрения есть в том числе метатеоретическая модель и одновременно одно из условий формирования социальной действительности посредством сферы образования, поскольку, если перефразировать В.А. Лекторского, система образования – это один из основных механизмов трансляции от поколения к поколению «категориального каркаса культуры» [77, с. 135].

Вместе с тем, к вопросам анализа сферы необходимо подходить взвешенно и трезвомысляще, поскольку «вынесение каких-то радикальных точек зрения в область общего образования, как и в любой другой сфере познания, едва ли <...> оправданно; кроме того, не может быть ничего более сомнительного по своим социальным последствиям, чем

последовательный философ в политике (в том числе и образовательной), что, впрочем, нам хорошо известно на опыте реализации на практике одной вполне достойной во многих отношениях философской доктрины <...>. Неискушенное же сознание, воспитанное в традиции «единственной» философии, имеет склонность возводить эти избирательно репрезентированные философские концепции в ранг «адекватного отражения» современной ситуации в целом. Например, «третья волна», «постмодернизм», критика научной рациональности — все эти идеи получили резонанс, выходящий далеко за пределы профессионального философского сообщества и, несомненно, наложили отпечаток на темы, связанные с философскими аспектами образования. Однако прежде чем предлагать реформирование образования, вытекающее из такого рода по сути философских доктрин (опирающихся в ряде случаев на некоторые экономические и социологические теории и прогнозы, осуществляемые на материале современных западных обществ), следовало бы, конечно, озаботиться вопросом, приложимы ли они к нашему собственному современному состоянию. Действительно ли наше общество затронуто переходом в «постиндустриальную» эпоху, что требовало бы изменения всей стратегии образования, не ориентированного более на определенную специальность [74].

Тем не менее, когнитивные проблемы имеют прямое отношение к системе образования, которая не только, как мы уже отмечали, транслирует знания культуры и мировоззрения, научные и вненаучные навыки, стереотипы и т.п., но и подготавливает человека к получению на протяжении всей жизни новых знаний в контексте общественной деятельности. Фактически последеккартовский рационализм и его последующее развитие в рамках «манипулятивной» науки создали разорванную фрагментарную картину мира, которая транслируется системой образования. Невозможно «образовать» и воспитать целостного человека, адаптированного и согласованного в своей аксиологии и практической деятельности одновременно и с социумом, и с самим

собой без присутствия в самом базисе образования целостной нефрагментарной системы научных и внеучебных знаний. Какова современная система знания, разорванная на модельные представления частных наук, при наличии, с одной стороны, попыток философской мысли различных школ и течений их объединить, а с другой, – объединения в массовом сознании данных моделей и реалий каждодневной жизни откровенно мифологическим путем, – такова система и сфера образования как подсистема социума. Фрагментарное знание рождает фрагментарное образование, а фрагментарное образование «создает» человека фрагментарного как личность, который в свою очередь воспроизводит фрагментарное знание и т. д. Цикл замыкается и воспроизводится. Преодоление фрагментарности «знания – образования – личности» асимптотический процесс, поскольку и сами знания, и их носитель – человек социальный – суть изменяющиеся комплексные системы, где одновременно и окончательно преодолеть описанную фрагментарность невозможно. Однако, по нашему мнению, центральным звеном на пути преодоления фрагментарности «знания–образования–личности» является необходимость снижения фрагментарности личности как носителя культуры и включенного в нее знания. Такая фрагментарность личности в первую очередь связана с устойчивыми мифологемами или парадигмами профессиональных сообществ – носителей знаний, трезвомыслящей рефлексии которых и может послужить, по нашему мнению, когнитивный подход.

К сожалению, в области анализа и философского проектирования в современных условиях сферы образования существует, по мнению автора, откровенный дефицит *когнитивного трезвомыслия*. «Этот дефицит отчасти старались восполнить переизданием работ Сергея Иосифовича Гессена – едва ли не единственного отечественного мыслителя XX в., систематически работавшего над философскими аспектами образования и развивавшего идею педагогики как прикладной философии. При всех своих огромных теоретических достоинствах, сочетающихся с энциклопедизмом, раз-

работки Гессена имеют существенно ограниченный характер в аспекте практической применимости их в настоящее время, поскольку они не только опираются на ряд вполне определенных и в значительной мере ставших уже достоянием истории неокантианских доктрин (философия ценностей баденской школы неокантианства – а Гессен прошел именно эту школу, – равно как и концепция «социальной педагогики» марбуржца П. Наторпа), но и в ряде своих моментов пропитаны чисто немецкой философской идеологией образования, которая с течением времени сталкивалась со все большими системными трудностями, а в настоящее время не разделяется и в самой Германии (что само по себе не является, конечно, аргументом *de jure*), несмотря на то, что ее стремился реанимировать в послевоенное время столь крупный мыслитель, как К. Ясперс» [74].

Кроме того, «ряд риторических фигур, задействованных в обсуждении темы образовательной политики в России и призванных объяснить необходимость вообще каких-то изменений в этой области, вращается вокруг неспособности российской системы образования адекватно реагировать на актуальные потребности общества, на необходимость достижения «современного качества» образования и т. п. Однако не будет преувеличением сказать, что в российском обществе существует высокая степень неясности относительно того, что можно назвать «современным» состоянием России и каков возможный вектор дальнейшей трансформации этого состояния <...>. Но образование имеет дело со стратегическими задачами общества, ориентированными на будущее, а образовательные институты – значительно более устойчивая подсистема общества, чем конкретная форма политической власти. Все это порождает защитную реакцию системы образования по отношению к реформистской деятельности, продиктованной текущей политической конъюнктурой. Единственное, что может гармонизировать динамику взаимоотношений этих факторов и заставить образовательные институты «идти в ногу со временем», – это долгосрочная экономическая и социально-по-

литическая стабильность самого общества (выражаясь точнее, гомогенизация ожиданий общественного сознания). Неопределенность или неясность в отношении будущего приводит к неспособности образовательных институтов полноценно и гомогенно выполнять ряд их основных функций. И если в отношении передачи «технических» знаний и навыков («instructions») это заметно менее, то уже функция социализации, необходимым образом осуществляющаяся в горизонте определенной структуры ценностей, поведенческих стереотипов и т. п., не может выполняться нормальным образом» [74].

С другой стороны, по поводу современного состояния России часто указывают, что поскольку мир перешел в стадию постмодернизма, то и Россия с неизбежностью движется в том же направлении, а социализирующая функция системы образования должна быть направлена на подготовку учащихся в этом «новом – старом» постмодернистском мире. В связи с этим необходимо указать на анализ постмодернистской картины мира применительно к проблемам образования, выполненный А. П. Огурцовым [105]. В своем исследовании он выделяет ряд существенных признаков, определяющих ту картину «образования», которую только и можно назвать вслед за многими зарубежными учеными – постмодернистской. Приведем эти признаки:

– «Постмодернистская идеология нацелена на изменение сознания и антипедагогический пафос <...> философский радикализм постмодернистов находит свое выражение и в антипедагогическом пафосе – в неприятии всей предшествующей педагогической теории и практики, в критике способов обоснования педагогических целей и идеалов образования».

– «Постмодернизм направлен против социальных институтов психиатрических, образовательных и т.п.».

– «Антипедагогика <...> Представители антипедагогики радикально отвергают необходимость воспитания и образования, которые якобы тоталитарны и нацелены, по словам Э. Браунмюля, на деперсонализацию (Entselbstung),

враждебны детям, людям и всей жизни. Э. Браунмюль характеризует воспитательный акт как смерть, как промывку мозгов и души человека <...>. “Нет педагогики, которая не была бы более или менее явным террором” [6]. Воспитание означает, в его интерпретации, подавление ребенка взрослым, которое основано на страхе и на подчинении его чуждым нормативным представлениям. Воспитание и образование — это-де способы манипуляции, которые предполагают, что взрослый лучше знает, что нужно ребенку, что ему полезно, а что нет. Воспитание выражает лишь установку взрослых на проникновение в душевный мир ребенка и на манипуляцию им».

– «Ребенок от рождения сам знает, что ему надо. Антипедагогика исходит из определенного образа ребенка: ребенок со своего рождения сам знает, что для него является благом, и знает лучше, чем взрослый: “ребенок со своего рождения весьма способен к собственному чувству того, что для него является наилучшим”».

– «Школа предложений. “Антипедагоги выступают за упразднение обязательности школы, потому что они видят в обязанности посещать школу пренебрежение правом на самоопределяемое обучение. Школа должна превратиться в школу предложений (Angebotsschule), ее посещение доверено собственному решению детей”.

– «Общество без ценностей. <...> *Современное общество – это общество без фундаментальных ценностей*, поэтому преподаватель не имеет права признавать какие-то общезначимые цели воспитания и образования, которые, в свою очередь, основываются на общезначимых ценностях и нормах. Это означает, что в условиях современного общества воспитание и образование потеряли свой смысл¹³. Антипедагогика стремится *переопределить* разум. Если для новоевропейской культуры разум был чем-то универсальным, то в антипедагогике он стал чем-то абсолютно субъективным».

– «Каждый сам решает, что для него разумно. Каждый человек сам решает, что для него разумно, что нет, и чем является разум. *Субъективистская интерпретация разума*

влечет за собой релятивизацию истины: «Истина для человека не есть что-то объективное... Она более не состоит в психологическом измерении соотношений правильного и ложного, но в психологическом измерении многообразных благ. Любой человек знает о том, что ему лучше – и эти блага равнозначны» [15]. Существует столько истин, сколько существует людей».

– «Языковая игра. Постмодернистская философия возникла в конце 70-х годов в европейских странах, прежде всего во Франции, как *антитеза культуре, базирующейся на ценностях и идеалах Просвещения*, и выдвинула в качестве ядра культуры понятие «языковой игры» [18]. Витгенштейн выделил многообразие «языковых игр» – от языка приказов и вопросов до более сложных символических форм языка науки, – подчеркнув, что существует многообразие форм речевой практики, способов применения языка. <...> Постмодернисты выдвинули ряд идей, важных для исследования механизмов власти и ее институтов, коммуникативной природы знания, границ общеобязательности научных истин, способов легитимации знания, но прежде всего довели до логического конца (и тем самым до абсурда) идеи, которые были развиты в философии XX в., – в частности, критику классического разума и классической метафизики, расширение трактовки принципа рациональности, отказ от критериев общеобязательности и объективности, поворот к антропологии и к осознанию роли коммуникации в жизни человека, осмысление фундаментальной роли языка в познании и в самом бытии человека. Вместе с тем постмодернизм не просто применил идеи современной философии, но и радикализировал их, превратив их в средство политической и идейной борьбы против социальных институтов, против ценностей и норм вообще».

– «Язык закабаляет. <...> “Языковые игры”, которые становятся полем для осмысления всех когнитивных и дискурсивных форм, не имеют обязательного или нормативного характера, они не подчиняются каким-либо правилам и нормам. Они произвольны, как произвольны и выбор человека, и его эмоциональные переживания, и его витальные

потребности. *Человек не должен искать каких-либо форм самоидентификации*».

– «Человек подчинен безличным структурам и ненормативным актам языка. Постмодернизм отрицает, что человеку может быть присуща общая или единая природа, – конструируется образ человека, лишенного всякой способности к идентификации, движимого бессознательными стремлениями и подчиненного разного рода безличным структурам, в конечном счете, структурам языка. <...> Вместо усилий мысли – *спонтанность*, вместо ответственности – *произвол*, вместо регулятивных норм – *консенсус*, вместо ценностей – *договоренности*, не имеющие обязательного характера и не предполагающие доверия и ответственности, вместо реальности – *симулякры*, вместо интенциональности – *коммуникативность*, вместо истины – *убеждение*, – таково кредо постмодернистской философии вообще и постмодернистской философии образования, в частности».

– «Разрыв с идеями науки, прогресса и культуры. Постмодернизм решительно противопоставляет традиционным ценностям и нормам новые ценности. Среди ценностей современного общества, или модерна, с которыми постмодернисты намереваются покончить, они особо выделяют *культура разума, свободы и науки*. Так, Ю. Хабермас видел в проекте модерна прежде всего стремление к эмансипации человечества благодаря осуществлению универсальных просветительских идеалов. Именно этот проект модерна и вызывает критику со стороны постмодернистов и различные попытки его разрушить. Он должен быть ликвидирован [22]. *Решающая черта постмодернистской философии — разрыв с любой идеологией нового времени, с духовно-историческими основаниями его культуры, которые отождествляются с идеями прогресса, свободы и науки*».

– «Критика школы. По мнению постмодернистов, школа, однако, также принадлежит к тем социальным институтам, которые репрессивны по своему характеру и призваны дисциплинировать ребенка. Школа стремится любым способом подчинить ребенка действующим нормам и законам.

“Любое общество, – писал Фуко, – имеет свой собственный порядок истины, свою «общезначимую» политику истины: то есть оно делает акцент на определенные виды дискурса, которые позволяют ему функционировать в качестве истинного дискурса; существуют механизмы и инстанции, которые делают возможным разграничение истинных и ложных высказываний и определяют модус, в котором санкционируются одни или другие; существуют приоритетные техники и процедуры нахождения истины; существует определенный статус для тех истин, которые уже обретенны, определения того, являются ли они истинными или нет”».

– «Критика телесной дисциплины как метафора».

– «Критический анализ классной организации».

– «Человек не способен достичь самоидентификации.

Образ человека, который неявно присутствует в постмодернистских разработках и который не артикулируется в них, – это образ человека, не способного достичь самоидентификации, подчиняющегося страстям и аффектам, но не разуму, не способного контролировать свои чувства и живущего в «симулякрах» — фантазмах, далеких от реальности, не прозрачных и все более и более отдаляющихся от реальности. Можно сказать, что образ человека, который присущ постмодернизму, – это *образ психотика, психопатологической личности, жизнь которой распадается на ряд не стыкующихся ситуаций и не подчиняется какой-либо единой линии*».

– «Критика науки. Постмодернистская философия выступает с *критикой науки*, которая делается ответственной за обезличение и отчуждение человека. <...> Критика науки, развернутая современными постмодернистами, заключается прежде всего в том, чтобы рассмотреть ее как *идеологию и инструмент власти*. Научное знание теряет статус объективного, незаинтересованного знания, свою объективную значимость и становится выражением лишь *воли к власти* – над природой, над другим человеком, над собой. Наука – лишь средство дисциплинаризации человека, навязывания ему внешних норм, которые превращаются во внутренние регуляторы его поведения, его мыслей и чувств».

– «Постмодернисты за нарративное знание».

– «Человек не может являться объектом гуманитарных наук. <...> *Человек не является и не может являться объектом гуманитарных наук.* Представление о человеке как объекте исследования гуманитарных наук, в том числе и педагогики, – это заблуждение, определенная *диспозиция знания*, которая может и должна со временем измениться» и др. [105].

Даже первый беглый просмотр приведенных признаков позволяет сказать, что постмодернистская картина мира формирует образ «образования», применительно к субъектам которого как нельзя лучше опять же подходят слова Н. А. Нарочницкой: «Пока “новое мышление”, реформаторский пафос оперируют универсалистскими категориями, предавая забвению и насмешкам национальные интересы... остальные охотно пользуются испытанным “старым мышлением”, прибирая к рукам все, от чего в угоду «общечеловеческим» доктринам отрекаются прозелиты» [103]. Вообще говоря, данная цитата как нельзя лучше отражает одну из основных мыслей настоящей монографии – трезвомыслие, - которое, по видимому, является единственным фактором сохранения самоидентичности в современных условиях «изменяющейся России». Как писал А. А. Зиновьев: «Сейчас тоже передо мной встает вопрос. Время упущено, слишком далеко зашло гниение, нарушение. Что-то позитивное можно делать: теперь мы, Россия, русские люди, которые заинтересованы в сохранении своего народа и в сохранении страны, – все это можем сделать только одним путем. Прежде всего, понять, что произошло. Почему произошло, как произошло. Что получилось и что ждет нашу страну. Понять с беспощадной ясностью. Тут нужно начинать с нуля. Основой нашей социальной организации сегодня – так бывает не всегда – становится фактор понимания. <...> Но чтобы сделать мозги людей адекватными условиям XXI века, нужно покончить с системой оглупления, которая сейчас стала тотальной. Буквально происходит тотальное помутнение умов. Необходи-

мо разрабатывать фактор понимания, учить людей пониманию реальности. От этого зависит все» [47].

Автор надеется, что когнитивный подход в философии образования будет одним из таких факторов понимания, которые позволят трезво помыслить, где и как мы все оказались и т. д., а философии, при этом стать практической дисциплиной трезвомыслия, в том числе и в системе образования. Поэтому мы позиционируем анализ когнитивных аспектов философии современного образования как философию трезвомыслия, практически ориентированную на преодоления негативных тенденций системы образования в условиях изменяющейся России.

В связи с этим возникает следующий вопрос: может ли философия стать практической основой социальной жизни, может ли она быть *практичной*, а не только разделяемой реальностью небольшого подмножества человеческой популяции, которое называют «философским сообществом». Проблему практичности философии, насколько нам известно, впервые в отечественной литературе явно поставил Л. Е. Балашов в своей монографии «Практическая философия» [9]. Как пишет автор, «*практическая философия* – та часть философии, которая оказывает непосредственное влияние на жизнь людей – через философские тексты и речи, через живое общение философов с людьми, через философские беседы людей друг с другом» [9, с. 3]. При этом «цель практической философии – побуждать с помощью мысли к правильным, хорошим действиям и отвращать от ошибочных, плохих действий», «воздействовать на людей *силой мысли* через посредство слова, убеждения – в процессе живого общения» [9, с. 5]. При этом «философ располагает таким средством решения человеческих проблем, каким не располагает профессионально ни один представитель какой-либо другой человечески-ориентированной деятельности. Этим средством является мысль» [9, с. 6]. С самой постановкой вопроса о необходимости *практичности философии* трудно не согласиться особенно применительно к сфере образования. Однако в связи с трактовкой автором монографии *практичност-*

ти возникает ряд вопросов: неужели *мысль* является инструментом только философа, нужна ли она психологу, педагогу, управленцу и т. д.? Так ли уж, например, педагог и/или психолог «не располагает средством решения человеческих проблем» – мыслью? Что значит хорошее действие, и действие плохое – где критерии «хорошо»/«плохо»? и т.д. Фактически, согласно автору монографии, философия может быть практичной только в том случае, если философ «пойдет в люди» общаться и коммуницировать с целью решения повседневных человеческих проблем, поскольку «философия незримо присутствует в сознании людей, хотя бы они этого или нет. Люди так или иначе обсуждают философские проблемы, не называя их философскими» [9, с. 6]. С таким пониманием практичности трудно согласиться. Не случайно автор [9], обсуждая практичность философии и подробно рассматривая философскую методологию, основное внимание сосредоточил на эсхатологических проблемах жизни человека, на проблеме жизни и смерти, поскольку, несмотря на декларацию о необходимости решения каждодневных проблем людей, другой каждодневной проблемы, достойной рефлексии философа, кроме эсхатологии, автор не обозначил.

Мы же понимаем назревшую проблему практичности философии не как необходимость решения профессиональными философами каждодневных проблем людей наподобие дискурса софистов, а как позиционирование самой философии в современном мире в качестве дискурсивного интегрирующего инструмента трезвомыслия, «метатеchnологии» целенаправленного трансцендирования и получения человеком мировоззренческих и культурных осознанных универсалий.

Кроме того, в ряду когнитивных аспектов философии образования мы отдельным пунктом выделяем проблему духовности как проблему трансформации и становления современного, в первую очередь отечественного образования. Как проблему трезвомыслимого сохранения хотя бы основ духовности среди «царства Кесаря». Действительно, как мы

обозначили выше, перед отечественной философией образования стоит масштабная задача поиска путей системного сопряжения самоидентичности отечественного социума, основанной на многовековых национальных традициях, и требований эффективной интеграции страны в мировое сообщество, основанное в основном на ценностях либерализма и современного глобализма. При этом, если ценности современного «глобального либерализма» связаны в основном с эффективностью экономической жизни, основанной на «царстве кесаря» и власти денег, то отечественная традиция сформировалась во многом на основе духовных поисков. Именно поэтому мы считаем, что когнитивный подход в исследовании проблем духовности и анализ явного и неявного знания о духовности в контексте отечественной социальной трансформации является одной из важнейших задач философии образования.

Глава 1.

Эпистемология и когнитивный подход

§ 1. Гносеология и эпистемология. Классическая и неклассическая теории познания

Философская теория познания исследует знание и процесс познания в наиболее общих аспектах в контексте развития исторической деятельности людей. «Теория познания как философская дисциплина исследует... познавательную деятельность не с точки зрения индивидуальных механизмов ее протекания (это – задача психологии), а в плане выявления всеобщих норм познания, отделяющих знание от незнания. Задача... в данном случае мыслится как обоснование знания...» [79, с. 35]. В современной литературе прослеживаются два типа сценариев различения основной проблематики и методологии исследований в теории познания: классическая – неклассическая теория познания; а также гносеологическая – эпистемологическая системы теоретизирования. При этом оба сценария различения существенно не ортогональны в том смысле, что во многом взаимосвязаны и взаимообусловлены. 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. А 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» [78].

Как пишет В.А. Лекторский: «Можно говорить о том, что в последнее десятилетие XX века начала постепенно складываться неклассическая теория познания, которая отличается от классической по всем основным параметрам. Изменение теоретико-познавательной проблематики и методов работы в этой области связано с новым пониманием познания и знания, а также отношения теории познания и других наук о человеке и культуре. Это новое понимание в свою очередь обусловлено сдвигами в современной культуре в целом. Этот тип теории познания находится в начальной стадии развития» [78, с. 109].

Наряду с проанализированным выше подразделением сценариев теоретико-познавательным различения систем теоретизирования на классическую и неклассическую в философской литературе сложилась традиция обозначения теории познания терминами «гносеология» и «эпистемология». При этом часто данные два термина употребляются как синонимы, что, по нашему мнению, неточно, так как эти два понятия фактически имеют отчетливо различимые традиции их использования. В частности, как мы анализируем ниже, термином «гносеология» в первую очередь обозначают систему теоретизирования, связанную, в первую очередь, с традицией «континентальной» философии, а термином «эписте-

мология» – систему теоретизирования, характеризующую «аналитическую» философию. Кроме того, за последние годы в отечественной литературе зачастую классический подход к теории познания обозначают термином «гносеология», связывая его с континентальной философией, а неклассическую теорию познания – термином «эпистемология». По нашему мнению, все это связано не столько с терминологическими уточнениями, а с наметившимся в последнее время изменением подхода к теоретико-познавательной проблематике и к методологии решения проблем в данной области в контексте происходящих в социуме изменений.

В частности, различие двух основных систем теоретизирования – гносеологической и эпистемологической – во многом связано в социально-исторической ретроспективе с возникновением и развитием «двух культур». А в условиях современной трансформации социума – с переходом мира к постиндустриальному информационному глобальному развитию. Здесь под «двумя культурами» мы понимаем, с одной стороны, культуру теоретических обобщений знания о мире и основах бытия человека в нем; культуру морального, этического и духовного развития, основанного на глубоких социальных традициях; культуру системы образования и воспитания человека как личности и как гражданина, ответственного за судьбы социума, культуры, этики и морали. С другой стороны, «технологичная» глобальная культура, основанная на информационных ресурсах, множественности ценностей и праксиологических установок, а в теоретико-познавательном аспекте – на познавательном индивидуализме и методологическом фундаментализме [139, с. 175].

В этом проявляется, в частности, одна из характерных специфических особенностей современного «антропологического кризиса». Действительно, с одной стороны в современном мире существенно возросли сложность, взаимообусловленность и взаимосвязанность социальной деятельности людей. Мир в прямом смысле этого слова становится информационным, поскольку информация стала не только одним из основных ресурсов, но и фактором, «стремящимся»

определять посредством «информационного поля» глобального мира мировоззрение, культурные сценарии, аксиологические и праксиологические установки людей во всем мире. С другой стороны, в противовес социально-информационной связности резко возросла отчужденность человека от природного и социального окружения, от результатов его деятельности в данном «информационном» мире. Человек оказывается внутренне «одинок» перед лицом проблем современного мира. Вместо «соборности» как системообразующего фактора культуры, с которой связывали надежду на будущее русские философы Вл. Соловьев, Н. Бердяев, Л. Шестов, И. Ильин, С. Франк, П. Флоренский, Г. Шпет, А. Лосев и др., в мир пришел другой системообразующий фактор - «информационная паутина» (Интернет), накапливаемые в ней знания, и глобальная система коммуникации.

Автор ни в коей мере не преуменьшает «технологические» достижения социальной жизни, появившиеся в том числе и с развитием Интернета и связанные с новыми эффективными технологиями накопления, переработки и доступа к информации в глобальном масштабе. Речь идет о том, что при отсутствии адекватных «антропологических технологий» сохранения в человеке «человеческого начала» данные достижения еще более усиливают процессы отчуждения индивида от основ его бытия, превращая их в «консоль» компьютера, в «биологическое устройство» обработки информации. Здесь интересно отметить, что даже семантика названия Интернета – world wide web (www), – подчеркивает направленность данного процесса, поскольку переводится как «*всемирная паутина*», т.е. является метафорой, приучающей сознание людей к тому, что где-то есть «паук», высасывающий ресурсы из всех в «паутине». Такое метафоричное название далеко не случайно, оно отражает подсознательные установки (а может, вполне осознанные стремления) определенных групп, поскольку, как писал М. К. Мамардашвили: «человеческий язык – самое кумулятивное явление, какое только существует, то есть “напичканное умом”, упакованное внутри истории. У слов есть ум – не наш

ум, отдельных людей, которые произносят слова, а ум самого языка» [88, с. 30].

В этих условиях вполне понятна социальная обусловленность современной направленности интересов основной части научного сообщества, особенно «западного», на «технологические» аспекты теоретико-познавательной проблематики, смещение исследовательских акцентов с оппозиции «субъект – объект познания» на оппозицию «объект познания – знание», на «изначальную» включенность субъекта познания в «информационную паутину» не как индивида и личности, а как «системного элемента». Здесь следует отметить, что уровень обобщения в рамках гносеологической системы теоретизирования, по нашему мнению, выше, чем в более «технологичном» эпистемологическом направлении. Однако гносеологическая система проигрывает применительно к информационным и «знаниевым» проблемам современного глобального мира, в котором основной задачей исследования стала не кантовская «вещь сама по себе» и проблемы морали, этики, художественного творчества, а аксиологические и праксиологические проблемы убеждения и мотивации людей во всем мире путем «манипуляции» с информацией и знаниями в контексте борьбы за мировые ресурсы, а также проблемы эффективности такой манипуляцией [56].

Исследуем подробнее различие гносеологической и эпистемологической систем теоретизирования. Гносеологическая система в настоящее время связана в основном с сохраняющейся отечественной традицией философских исследований, а эпистемологическая развивается, главным образом, в рамках «западной» философии. В рамках гносеологической системы теоретизирование разворачивается, исходя из оппозиции «субъект – объект» познания. Показывается, что в основе процесса познания (не только научного) лежит социально-историческая практическая деятельность в сообществе людей в ее различных аспектах [77, с. 39]. Базовой категорией для гносеологической системы служит категория «отражения», а «ее разработка позволяет перекинуть мост между материей неощущающей и материей ощущающей, пока-

зать потенциальные возможности развития материи, ощущающей и, в конечном счете, обладающей сознанием, из материи, не обладающей ощущением, психикой, сознанием» [77, с. 33].

В рамках гносеологической системы теоретизирования к исследованию знания и процесса познания в конкретной научной области, в нашем случае – философии образования, на базе диалектической логики в рамках системы основных материалистических категорий – «отражение», «образ», «пробораз», «субъект», «объект», «форма», «содержание», «абстрактное», «общее», «особенное», «конкретное», «тождество», «противоречие», «общественная практика» и т.п. – выстраивается система теоретизирования применительно к данной научной области, которая и оформляет ее как науку, имеющую собственную методологию теоретической деятельности. При этом «в гносеологии под теоретической деятельностью подразумеваются все формы и процессы познания, связанные с абстрагированием, обобщением, выдвижением гипотез и другими видами рационального познания <...>. Для теоретической ступени характерным является широкое использование таких форм абстрактного мышления как понятия, суждения, умозаключения, гипотезы и законы» [121].

Кроме того, в отечественной гносеологии детально разработана социально-историческая обусловленность знания, его развития: «В основе познания лежит практическая деятельность... При этом последняя должна быть понята в ее специфически человеческих характеристиках, а именно: как деятельность коллективная, совместная, в ходе осуществления которой индивид вступает в определенные отношения с другими людьми; как деятельность опосредованная, в процессе которой человек ставит между собой и внешним, естественно-возникшим предметом, другие предметы, созданные людьми и играющими роль орудий деятельности; и, наконец, как деятельность, исторически развивающаяся и несущая в себе собственную историю» [77, с. 33].

С другой стороны, 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? Какие бывают типы знаний? Каковы общие законы... изменения и развития знаний? <...> Особым предметом исследования становится семиотическая структура знания» [8]. Кроме того, в современной философии понятие «эпистемология» в основном 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 т.п. Вместе с тем эпистемологическая система как нацеленная на анализ проблем современного глобального информационного общества включает, чаще всего как контекст, и изучение вненаучного знания. Однако как научное, так и вненаучное знание изучается, как правило, в рамках коммуникативной парадигмы.

В рамках данной парадигмы полагается, что в современном обществе «философии сознания» замещается коммуникативной парадигмой. С целью определения собственно коммуникативной парадигмы «теоретик коммуникации П. Вацлак формулирует следующие важнейшие аксиомы коммуникации: 1. Человек не может не коммуницировать. 2. Каждая коммуникация имеет содержательный и связующий аспекты. 3. Каждый коммуникативный процесс зависит от установок партнеров по коммуникации. 4. Каждый человек коммуницирует как в цифровой, так и одновременно в аналоговой форме. 5. Коммуникативные процессы структурированы либо симметрично, либо дополнительно... Полноценная коммуникация включает дополняющие друг друга когнитивное, аксиологическое, эмоциональное и деятельностное измерения» [127]. Здесь важно отметить, что часто коммуникацию понимают упрощенно как осознанный обмен информацией, сведениями в виде дискретных сигналов: сим-

волов, знаков, слов, текстов и т.п. В противоположность этому, как указано выше, в широком смысле коммуникация – это обмен не только дискретными, но и аналоговыми сигналами, т.е. в процесс коммуникации при таком подходе автоматически включается и весь мощный комплекс подсознательных невербальных взаимодействий людей, обмен на уровне смысловых мировоззренческих психосемантических структур и т. п. Кроме того, в рамках коммуникативной парадигмы предполагается, что человек коммуницирует не только с другим человеком, но и с объективированными реальностями социума, включая и наиболее «широкую» – культуру.

Внимание к коммуникативной методологии в рамках эпистемологической системы теоретизирования обусловлено в основном становлением постнеклассического типа рациональности, которая «учитывает соотнесенность 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» [134]. Основные категории эпистемологической системы: «объект», «знание», «репрезентация», «модель», «язык», «коммуникация», «интенция» и т.п. Наряду с вышеизложенным в современной эпистемологической системе теоретизирования значительный акцент делается не только на репрезентативную и модельную сторону процесса познания, но и на «эвристичность» знания, на аксиологическую и праксиологическую стороны процесса познания и его реализацию в социальной практике людей.

В задачи нашего исследования не входит подробное исследование генезиса собственно эпистемологии. Вместе с тем, для формирования определенного контекста проводимого анализа остановимся на основных вехах эволюции эпистемологической системы теоретизирования. Термин «эпистемология» «родился на перекрестке» взаимодействия нескольких философских традиций. Как писал Г. П. Щедровицкий, «эпистемология - французское выражение, оно появилось и утвердилось – как движение – в период конкурен-

ции между немецкой и французской культурами. В современных работах по истории науки и культуры это уже достаточно устоявшийся термин. Как показывает изучение истории, очень многие вещи в Германии создавались в порядке национально-культурной конкуренции с французами, а после франко-прусской войны 1870 года, в которой Германия победила, французы начали конкурировать с немцами и в чем-то догонять их. И само слово “эпистемология” – то есть наука о знаниях или теория знаний – возникло в противоположность немецкой гносеологии – теории познаний». [168].

Становление эпистемологической системы теоретизирования связано с конкуренцией и взаимодействием двух таких современных направлений философской мысли, как «аналитическая философия» и «континентальная философия». Так В.В. Целищев выделяет следующие критерия 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, ...аналитическая философия связана с идеей искусственного языка»; «историческое против аисторического, ...одним из важнейших положений манифеста аналитической философии является ее аисторизм»; «объяснение против понимания, ...ориентация на науку требует от аналитической философии принятия в качестве базисного понятия концепции объяснения, близкой к той, которая используется в естественных науках...» [158]. И далее, «раскол философии в XX в. прослеживается к Б. Расселу и Дж. Муру и далее к «венскому кружку» и Виттгенштейну, поскольку именно эти люди ответственны за так называемый «лингвистический поворот» в философии, считающийся визитной карточкой аналитической философии. Ориентация на науку и логику окончательно оформила методологию аналитической философии. “Вольное” обращение с языком, приписываемое континентальной философии, и ее антисаентизм, а также метафизическая и

экзистенциалистская направленность, оформили континентальную философию, хотя именно она сохраняла гораздо более тесные связи с традиционной философией» [159]. При этом, несмотря на французское происхождение термина «эпистемология», в современном научном исследовании его употребление без специальных уточняющих оговорок, как правило, связано с традицией аналитической философии. Кроме того, современное развитие эпистемологической системы теоретизирования как «ветви» аналитической философии обусловлено становлением постнеклассического типа рациональности, которая «учитывает соотнесенность 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» [136]. А само понятие «эпистемология» ведущие философы определяют как: «Эпистемология, которая также называется теорией познания, есть ветвь философии, имеющая дело с исследованием природы, источников, и значимости знания. Среди главных вопросов фигурируют попытки ответить на вопрос: Что такое знание? Как мы его получаем? Могут ли наши средства получения знания быть защищены против скептического вызова?» [160].

Необходимо отметить, что эпистемологической системе теоретизирования посвящено достаточно большое количество научных работ. Современное становление эпистемологии связано с именами К. Лоренца, Ж. Пиаже и К. Поппера. Биоэпистемологию К. Лоренц «рассматривает в первую очередь когногенез, т.е. эволюцию структур и процессов познания, причем в первую очередь эволюцию восприятия и понятия... Она может трактоваться как попытка поставить эпистемологию на почву результатов, полученных научным рассмотрением природы приобретения знания. Но для Лоренца это определено недостаточно. Действительно, сама жизнь характеризуется им как познавательный процесс, как когногенез в самом широком смысле этого слова... Лоренц отмечает, что в структурных признаках, характеризующих

живые организмы, закодирована природа мира, в котором эти организмы обитают» [155, с.161].

В 50-е годы прошлого века Ж. Пиаже создал международный центр, издававший серию трудов под общим названием «Этюды по генетической эпистемологии», где сотрудничали такие видные ученые как Дж. Брунер (США), Ф. Брессон (Франция), Л. Апостель (Бельгия), У. Мейс (Великобритания) и др. Пиаже отказался от статического подхода к человеческому знанию и разработал операционную концепцию интеллекта, подчеркивая при этом неразрывность взаимодействия индивида 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. Следует отметить особый «психологизм» исследований Ж. Пиаже, поскольку в его концепции «особая роль <...> отводится психологии, занимающей “ключевую позицию в системе наук” в том смысле, что другие науки хотя и “не зависят от психологии в своих методах и теоретических структурах”, но овладение этими структурами “возможно только через воздействие организма на объекты, и только психология позволяет изучить эту деятельность в ее развитии”» [109].

Ж. Пиаже разработал операционную концепцию интеллекта в рамках генетической эпистемологии, 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. Он писал, «Генетическая эпистемология стремится объяснить знание и, в частности, научное знание на базе его истории, на базе его социогенеза и особенно психологического происхождения представлений и операций, на которых оно зиждется. Эти представления и операции большей частью проистекают из здравого смысла, так что их происхождение может пролить свет на их значимость как

знания о чем-то более высоком» [296]. Пиаже разделяет с Лоренцом «одну основополагающую концепцию: он считает, что посредством процессов изменчивости, отбора и закрепления структура, качественные особенности, динамика внешнего окружения представляются и кодифицируются в структуре, качественных особенностях и динамике самого организма... Пиаже допускает, что в структуре, качественных особенностях и функционировании нервной системы закодированы, скажем, основополагающие логико-геометрические свойства ее окружения» [155, с. 166]. Здесь важно отметить принципиальное различие генетической и эволюционной эпистемологии. «Генетическая эпистемология изучает психогенез, когнитивный онтогенез индивида, эволюционная эпистемология сосредоточена на когногенезе, эволюции публичного знания – знания, принадлежащего научному сообществу» [155, с. 167].

Эпистемологическая система теоретизирования получила дальнейшее развитие после работ К. Поппера по «эволюционной эпистемологии» [115, 116]. По нашему мнению, особый резонанс эволюционная эпистемология вызвала благодаря тому, что в ней вводится достаточно наглядная эвристически значимая модель исторического развития системы знания, в первую очередь научного, коррелирующая (когерентная) с традицией аналитической философии. 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. «Лоренц и Поппер могут рассматриваться как великие пионеры эволюционной эпистемологии нашего века: Лоренц подчеркивал биологическую, а Поппер научную сторону предмета. Лоренц занимался физическими и ментальными структурами, а Поппер – структурой научных теорий. К этому Пиаже добавляет интерес к теории фенотипа, внимание к эпигенетическим правилам, характеризующим когнитивное развитие, обеспечиваемое генами и окружающей средой» [155, с.172].

В отличие от Г. П. Щедровицкого сам К. Поппер утверждал, что «эпистемология – английский термин, обозначающий теорию познания, прежде всего научного познания. Это теория, которая пытается объяснить статус науки и ее рост» [115]. Фактически К. Поппер транслировал дарвиновский подход к биологической эволюции через естественный отбор на социальную область развития человеческого знания и процесса познания, как на одну из составляющих адаптации человеческой популяции к окружающим природному и социальному мирам. Согласно К. Попперу основу его эволюционной эпистемологии составляют четыре тезиса: 1) познавательная способность человека есть результат естественного отбора; 2) на развитие научного знания может быть распространен эволюционный принцип. При этом «рост» научного знания есть процесс эволюции к теориям, которые все более способствуют адаптации человечества к действительности; 3) человека из мира природы выделяет язык, который есть результат и одновременно «средство» познания; 4) процесс познания определяется в первую очередь активностью познающего индивида [115].

Эпистемологическая система теоретизирования дальнейшее свое развитие получила в исследованиях И. Лакатоса, Р. Карнапа, У. Куайна, Т. Куна, М. Полани, П. Фейерабенда и др., где нашли развитие и уточнение концепции рациональности, «языковых каркасов», подходы к исследованию семантики знания, концепция неявного знания и т.д. Эволюционизм Поппера был дополнен осознанием наличия кризисных или «революционных» изменений, по крайней мере, в развитии научного знания и т. д. [57, 69, 73, 118, 119, 146]. В частности, основной тезис современной эволюционной эпистемологии в изложении К. Хахлвег выглядит следующим образом: «Развитие знания представляет собой непосредственное продолжение эволюционного развития, и динамики этих двух процессов идентичны... Нет резкой грани между органами и той информацией, которую они содержат: это две составляющие единого эволюционного процесса, о чем, собственно, и свидетельствует эволюционный

процесс. Второе допущение состоит по сути дела в том, что цель эволюционной эпистемологии – показать формальную аналогию между причинными принципами, на базе которых осуществляется эволюция, и формально отчетливыми рациональными/нормативными принципами, которые регулируют развитие научного знания» [155, с. 158]. Таким образом, развитие современной теории познания в форме эпистемологической системы теоретизирования естественным образом привело к осознанию того факта, что развитие знания как социального явления есть продолжение эволюции человеческой популяции «надбиологическими» средствами и, следовательно, когнитивная адаптация социума, в том числе посредством сферы образования, есть не просто метафора, а, по крайней мере, один из реально действующих механизмов адаптации человека и социума к окружающим искусственному и природному мирам.

Среди отечественных исследователей, наряду с цитированными выше работами А. Ю. Бабайцев, В. А. Лекторского, М. К. Мамардашвили, Г. И. Рузавина, В.С. Степина, В. В. Целищева, В.С. Швырева, Б. Г. Юдина и др., необходимо отметить исследования Г. П. Щедровицкого по деятельности эпистемологии, которую он и его ученики развивали в рамках концепции СМД-методологии. Направление СМД-методологии особенно важно отметить в контексте изучения когнитивных аспектов философии образования, поскольку оно с момента своего возникновения было ориентировано на философско-методологические проблемы сферы образования, основываясь на деятельностном подходе, первоначально развитом в исследованиях Л. С. Выготского и В. В. Давыдова. При этом важно указать, что Г. П. Щедровицкий одним из первых позиционировал деятельностный подход именно как эпистемологическое направление в философии и методологии образования. Действительно, Г. П. Щедровицкий писал: «структура деятельности наделяется существованием в эпистемологическом плане как единый объект и единственная действительность. Все остальные образования существуют как элементы и моменты

деятельности. Но ведь тогда и “знания” существуют в деятельности; внутри деятельности есть знания, а, следовательно, и свои внутренние проблемы существования. Однако эти проблемы понимаются уже не постулятивно-онтологически, а эпистемологически, т.е. как проблемы определенности объекта знания и соответствия знания объекту» [168]. К сожалению, направление исследований Г. П. Щедровицкого по нашему мнению, осталось незавершенным, поскольку в его концепцию по объективным временным причинам не были включены достижения современной эпистемологии последних 10-15 лет такие, как концепция репрезентации, понимаемая в смысле построения развитых материальных и идеальных моделей, исследования в области структуры вербальных и невербальных метафор как носителей вненаучного знания и т.д. По-видимому, развитие СМД-методологии в данном направлении позволило бы существенно повысить ее эффективность как методологии в области философии образования.

Среди отечественных авторов, исследующих эпистемологическую проблематику, выделим также работы М. Эпштейна, анализирующего знание вслед за К. Поппером, как адаптационный механизм социума мыслящих людей, «посредством которого мышление координирует себя со средой для того, чтобы тем вернее ее трансформировать, *адаптировать к себе*. Все, что мы называем историей и культурой, и есть результат такой адаптации *действительности к мышлению*. В любом фрагменте искусственной среды, от избушки до небоскреба, от автомобиля до книги, можно увидеть отпечаток мышления, систему овеществленных или означенных понятий» [170]. Кроме того, необходимо остановиться на исследованиях И. Т. Касавина по семиотическим проблемам современной эпистемологии и исторической эпистемологии как изучении исторических типов рациональности [58, 59], А. П. Назаретяна по проблемам этики и морали научного знания, а также истинности модельного мышления [98], А. Никифорова по науковедению и эпистемологическим аспектам философии научного знания [101].

Наше внимание к моделированию и репрезентации в рамках эпистемологической системы теоретизирования связано во многом с тем, что данные процессы глубоко «внедрены» в само основание современной цивилизации, они являются, по сути, одними из базовых когнитивных артефактов, которые и определяют «лицо» современного постиндустриального информационного общества. Мы считаем наиболее важным в условиях радикальной трансформации социума развитие модельных, эвристически оправданных представлений о системе образования – «футурологического механизма» опережающей адаптации путем осознания, прогнозирования, проектирования будущего и его реализации в образовательной деятельности, в первую очередь с помощью рефлексивных моделей. Действительно, как показывает опыт социальной жизни последних полутора–двух десятилетий, перед философией образования в условиях трансформации отечественной социокультурной ситуации стоит системная задача 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 мира.

В условиях необходимости сохранения самоидентичности социума России в «окружении» современных «аналитических» ценностей глобального мира мы позиционируем эпистемологическую систему теоретизирования в применении к исследованию проблематики философии образования в реалиях отечественной социокультурной ситуации как неклассическую теоретико-познавательную систему, находящуюся в рамках традиции аналитической философии по основным концептуальным характеристикам методологии

исследования, а по целям и задачам – принадлежащую континентальной философии. Действительно, сохранение основ отечественных мировоззрения, культуры, менталитета и духовности в системе образования, сохранение самоидентичности граждан России – все эти задачи принадлежат контексту традиции континентальной философии. А способ и методология их исследования и решения, основанные на коммуникативной парадигме и изучении процесса моделирования научного и вненаучного знания о системе образования, языковых репрезентаций, – находятся в русле концептуальной системы аналитической философии.

Кроме того, необходимо отметить, что в рамках неклассической эпистемологической системы теоретизирования репрезентацию и моделирование можно понимать в широком смысле как базовые когнитивные механизмы адаптации человека и человечества к природному и социальному мирам. При таком подходе практически все накопленные достижения культуры суть результаты процессов моделирования и репрезентации. В таком случае вся наша культура и накопленные обществом знания суть репрезентация в виде тех или иных моделей всей совокупности исторического опыта человечества. Здесь «культура» – «система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой деятельности, поведения и общения, выступающих условием воспроизводства и изменения социальной жизни во всех ее основных проявлениях. Программы деятельности, поведения и общения, составляющие корпус культуры, представлены многообразием различных форм: знаний, навыков, норм и идеалов, образцов деятельности и поведения, идей и гипотез, верований, социальных целей и ценностных ориентаций и т.д. В своей совокупности и динамике они образуют исторически накапливаемый социальный опыт. Культура хранит, транслирует (передает от поколения к поколению) и генерирует программы деятельности, поведения и общения людей» [133].

Понимание культуры как «родового качества человека» [50], как процесса репрезентации и компактификации зна-

ний в моделях и накопления результатов познавательной деятельности в процессе исторической эволюции человеческого сообщества позволяет конструктивно рассматривать трансформацию образования в современных условиях как смену моделей образования и их репрезентаций в социуме. При таком подходе мы имеем возможность ставить и решать вопросы о социокультурном происхождении моделей, связи их характерных черт и особенностей с аксиологией и праксиологией различных социальных групп. Кроме того, такой подход коррелирует с получившей развитие в последнее время, особенно в западной философии, коммуникативной парадигмой. Система понятий «знание – коммуникация – репрезентация – модель – рефлексия – интерпретация – реальность – адаптация» позволяет конструктивно исследовать когнитивные проблемы философии образования в контексте некоей социальной реальности. Мы считаем, что без результативного мышления не может быть и глубоких онтологических выводов, с одной стороны, а с другой – без базовых категорий и их некоей системности не может быть объекта и предмета для результативных рассуждений. Как уже указывалось выше, автор рассматривает эпистемологию и онтологию как две стороны дихотомии исследования реальности некоей предметной области, в нашем случае – философии образования и связанных с ней когнитивных проблем.

По-видимому, в силу исторических причин в области философии образования акцент в исследованиях был смещен в сторону онтологии с включением праксиологических и аксиологических аспектов. Внимательное рассмотрение эпистемологических и когнитивных сторон данной проблематики призвано, по нашему мнению, не более чем уравновесить данное смещение акцентов, с надеждой на выработку конструктивных путей выхода за пределы дихотомий в данной конкретной предметной области. «Весь жизненный путь человека – это превращение, и все возрасты его – это рассказы о его превращениях, так что весь род человеческий погружен в одну непрекращающуюся метаморфозу» [27, с. 10]. Замкнутое на себя мышление посредством только дихото-

мый – это не более чем один из эпизодов метаморфозы непрекращающегося превращения человека и человечества. Однако от того, как современный социум переживет данную метаморфозу, во многом зависят судьбы и образования, и страны, и, похоже, всего мира.

§ 2. Методологические особенности эпистемологической системы теоретизирования

Философия образования – это самостоятельная область научно-философских знаний, целостное учение, предметом которого являются закономерности функционирования и развития сферы образования во всех ее аспектах: ценностно-целевых, процессуальных, результативных, социально-культурологических, мировоззренческих и т. д. Например, при разработке концепции образовательного науковедения В. Г. Вдовенко и В. П. Каширин дают такое функциональное определение: «Философия образования... изучает предельно общие закономерности и тенденции развития образования в его исторически изменяющемся социокультурном контексте» [22]. С эпистемологической точки зрения в области философского знания применительно к сфере образования – философии образования, – в соответствии с общеподлинной методологией необходимо выделить две взаимосвязанные базовые подсистемы: «во-первых, онтологическую, представленную сеткой категорий, которые служат матрицей понимания и познания исследуемых объектов (понимания вещи, свойства, отношения, процесса, состояния, причинности, необходимости, случайность... и т. п.), во-вторых, эпистемологическую, выраженную категориальными схемами, которую характеризуют познавательные процедуры и их результат (понимание истины, метода, знания, объяснения, доказательства, теории, факта и т. п.)» [135].

Философия образования в онтологическом аспекте представляет собой целостное учение о назначении, месте, роли, содержании, формах и методах образования в обществе, репрезентирующее комплекс мировоззренческих и культурных

представлений людей о процессе трансгенерационной передачи социально значимого опыта старших поколений по овладению и преобразованию материальной, социальной и духовной деятельностью. Философия образования в эпистемологическом аспекте является наиболее общей системой знаний и методологических воззрений в сфере образования, ориентирующих исследователей на всестороннее, логически связанное познание постоянно развивающегося процесса возникновения, функционирования, преобразование и распада социальных образовательных организаций в рамках соответствующих социальных институтов общества.

Будучи, с эпистемологической точки зрения, целостной системой знаний о сфере образования, философия образования представляет собой наиболее общую научно-мировоззренческую метатеоретическую репрезентацию и модель знаний о системе образования и включает в себя систему теоретических гипотез о закономерностях развития сферы образования, знания об эмпирических закономерностях, получаемые в науках об образовании (педагогика, психология, дидактика, теория управления сферой образования и т.д.), методы доказательства выдвигаемых утверждений, подсистему обоснованного теоретического знания, методологическую подсистему получения нового знания, его проверки и обоснования. В эпистемологическом аспекте утверждения философии образования репрезентируют и моделируют базовые характеристики идеализированных объектов, моделей и концептуальных структур, получаемых в результате анализа и изучения системы и сферы образования во всех ее аспектах. «Выделение каких-либо свойств у реальных объектов и выявление связи между ними в этом случае осуществляется также на основе явного или неявного применения практических и специально-научных знаний», а репрезентация действительности «...предполагает наличие опосредствующего звена в виде определенных структур и моделей» [140, с. 135].

При этом в философии образования можно выделить, как и в любой другой научной теории, следующие подсисте-

мы: логико-лингвистическую, обеспечивающую «функционирование научной теории как концептуально-дескриптивного средства представления и организации знаний»; модельно-репрезентативную, показывающую роль теории как «концептуального средства представления внешней по отношению к теории реальности»; проблемно-эвристическую, оформляющую теорию как «инструмент постановки и решения различных познавательных и практических задач»; прагматико-процедурную, раскрывающую «совокупность определенных видов духовной и практической деятельности» в контексте проблематики исследуемой области [18]. Вместе с тем, нельзя оставлять без внимания и такие функции философии образования, как мировоззренческая, метатеоретическая, рефлексивная [36 – 38] и методологическая [25]. В данном контексте эпистемологический подход позиционируется как методология, непосредственно направленная на исследование таких функций философии образования, как: логико-лингвистическую, модельно-репрезентативную, метатеоретическую, рефлексивную, проблемно-эвристическую; а также опосредовано через анализ и изучение структур знания и его репрезентаций – на прагматико-процедурную и мировоззренческую. Здесь особенно важно указать, что, как мы анализировали выше во введении, в условиях радиальной трансформации социума и системы образования, наличия в отечественной социальной жизни задачи системного сопряжения мировоззренческих универсалий, принадлежащих различным культурам, методологическая функция эпистемологического подхода в философии образования становится одной из наиболее важных, если не главных, для исследования современных проблем сферы отечественного образования.

В системе теории и методологии научной деятельности В. П. Каширин выделяет следующие предметы (проблемы): «стиль научного мышления; структура и логика научного исследования; общая методология научного исследования; общенаучные подходы (субстратный, структурный, функциональный, системный, вероятностный, ин-

формационный и др.); теоретический этап научного исследования (индукция и дедукция, анализ и синтез, абстрагирование, обобщение, идеализация, аналогия, описание, объяснение, предсказание, обоснование, гипотеза и др.); эмпирический этап научного исследования и его методы (наблюдение, эксперимент, измерение, моделирование и др.)» [61]. Вместе с тем, не отрицая наличия всего приведенного комплекса предметов и проблем философии образования с теоретико-познавательной эпистемологической точки зрения, необходимо выделить также *оптимологическую* функцию философии образования как функцию, оптимизирующую систему знания в сфере образования в контексте социальных требований посредством, в первую очередь, рефлексии методологической и мировоззренческой составляющих философии образования. Здесь под оптимологической функцией мы понимаем применение и развитие применительно к философии образования оригинальной концепции оптимологии, развитой в работах О. С. Разумовского [122].

Действительно, учитывая резкое возрастание взаимосвязанности, взаимообусловленности и системной сложности современного социума, трансформацию мировоззрений, культур, ценностных ориентаций и т. д., а также комплексность современных кризисных явлений и их одновременное проявление на различных уровнях иерархии жизнедеятельности человечества, включая кризис образования в условиях «одномоментного» по историческим меркам столкновения двух мировых тенденций, – все это доказывает, что в настоящее время важнейшей функцией системы образования становится функция рефлексивного прогностического моделирования. Данная функция понимается нами не только и не столько как рефлексия актуализированных реалий природного и социального миров, но в первую очередь как направленность исследования на потенциальные реалии и императивы, которые репрезентируются, рефлексиируются и моделируются на основе не столько явного, сколько неявного знания, в том числе в философии образования как разделе социальной философии.

В этих условиях обостряются требования к оптимальности и эффективности не только самого процесса образования как практической деятельности, но и к его изучению и рефлексии, к выработке мировоззренческих и метатеоретических позиций, к трансляции мировоззренческих и культурных универсалий. Таким образом, рефлексия потенциальных реалий природного и социального миров, построение оптимальных прогностических эпистемологических моделей применительно к философии образования становится одной из важнейших составляющих методологической функции, поскольку одни и тот же эмпирический и теоретический материал может быть рассмотрен, репрезентирован и проинтерпретирован с различных точек зрения, а в современных условиях быстрого по историческим меркам изменения социума (десятки лет) требуется найти, изучить и обосновать наиболее адекватный оптимальный подход ко всему комплексу вопросов философии образования.

При этом «важным средством детерминации научных теорий являются методологические установки, господствующие в научном сообществе. Содержание методологических установок зависит, прежде всего, от предшествующего опыта исследовательской деятельности» [25, с. 32], от мировоззренческого и культурного окружения, поскольку «научная теория всегда опирается на более общие предпосылки познания: определенный круг идей, принципов, философские основания, категориальный аппарат и т. д.» [25, с. 35]. Методологию мы понимаем как метаметод, т. е. «метод методов», и одновременно как совокупность общих принципов используемых в исследовании. Как пишет Н. В. Наливайко, «<...> никакая простая совокупность методов не составляет еще методологии <...>. Главной целью методологии науки является изучение тех средств, методов и приемов исследования, с помощью которых приобретает новое знание в науке» [99, с. 48], и далее: «Методология не является суммой методов, а представляет собой теорию, учение о методах, где предметом исследования предстает сам метод» [99, с. 65]. Таким образом, методология научно-

го исследования – это система познавательных принципов и метаметодов, определяющих программу, цели и способы исследования, основной функцией которой является изучение и регулирование процесса познания в исследуемой предметной области, поскольку объект исследования методологии есть метод и регулятивные принципы, направляющие познавательную деятельность индивидов [91, с. 8; 92, с. 6; 172, с. 31].

Итак, мы принимаем, что методология есть теория метаметода соответствующей области познавательной деятельности, основные функции которой – обоснование методов познавательной деятельности, объяснение методов и принципов данной деятельности, а также регулятивная функция, направленная на концептуализацию познавательной деятельности [38]. Кроме того, к важнейшей функции методологии в познавательной деятельности, в частности, в исследовании проблем философии образования мы относим также и функцию прояснения или «проявления» структур неявного знания, стиля мышления, как самого индивида, так и их сообщества. Действительно, как отмечает Г. И. Петрова, «Стиль мышления – эта категориальная сетка – фильтр, через которую «просеивается» все знание, прежде чем стать научным. Стиль мышления дает стереотип научности, оформляет науку изнутри, придает ей внутреннюю организацию и определяет единство знания» [107]. При этом, как показал Т. Кун [73], парадигма научного сообщества основывается не только на отрефлексированном знании, но во многом, если не в первую очередь, на структурах неявного знания, сосредоточенного в неосознаваемых традициях научных школ, неосознаваемых структурах разделяемой научным сообществом реальности. Если в периоды эволюционных изменений научной области методологическая функция прояснения данного неявного знания стоит как бы на втором плане, поскольку научное сообщество сосредоточено на решении «стандартных» задач, уточнении существующих структур знания, то в периоды резких изменений данная функция, по нашему мнению, становится одной из важнейших, если не наиболее важной. Применительно к ис-

следованию 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 определяющей, 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 наступит, возможно, в ближайшее десятилетие).

В рамках развиваемого нами подхода научная теория, в частности философия образования, представляет собой взаимосвязанную систему наиболее общей репрезентации и идеальную модель предметной области, где находят свое выражения объективные закономерности, которые репрезентируются и моделируются в формах логического мышления, а также одновременно и подсистему неявного знания, скрытого в стиле мышления, парадигмальных и мировоззренческих особенностях, традициях научных школ, передающих, в том числе и нерелексируемые навыки, и т. п. В связанном системном оптимальном анализе обеих сторон обусловленности научной теории мы и видим методологическую роль эпистемологического подхода в философии образования как функции, отвечающей требованиям осмысления, предвидения и влияния на содержание трансформации современной социокультурной ситуации и системы образования, особенно в отечественных условиях.

Кроме того, в контексте нашего исследования когнитивных аспектов философии образования необходимо остановиться отдельно на работах А. А. Шестакова по сравнительному анализу основных категорий гносеологического и эпистемологического подходов – «отражение» и «репрезентация», как достаточно характерных для отечественной философии, переживающей определенную трансформацию в контексте социокультурной ситуации последних 10 – 15 лет.

Как пишет А. А. Шестаков: «в современной литературе было установлено, что операция отражения сопровождается многими другими приемами, существенно дополняющими ее или самостоятельно реализующими познавательные функции, но не являющимися отражательными по своей природе. Отражение во многих случаях носит опосредованный характер и с необходимостью предполагает операцию репрезентации как представления сущности познаваемого явления с помощью особых посредников – моделей, символов, а также знаковых, логических и математических систем». И далее, «“Общепринятость” норм репрезентации в конкретной культуре, их явный конвенциональный характер говорят о том, что *конвенция* как важнейший момент репрезентации вводится в основания познавательной деятельности, и тем самым коммуникативность признается как базисное условие познания в целом» [165].

По нашему мнению, здесь прослеживаются два направления рассуждений, достаточно характерных для современной отечественной философской мысли последнего времени. Это, во-первых, сведение в одну «плоскость» понятий «отражение» и «репрезентация», и, во-вторых, конвенциональный подход к понятию «моделирование». Проанализируем оба направления подробнее. Сведение понятий «отражение» и «репрезентация» в одну «плоскость», по крайней мере, не конструктивно, поскольку при этом происходит прямое сравнение или установление параллели между категориями, которые относятся к различным логическим уровням и уровням иерархии философского знания. Действительно, если иметь в виду различие процессов отражения и взаимодействия, возможно «определить отражение как момент, сторону взаимодействия, а понятие “отражение” – как категорию, которая подчеркивает способность взаимодействующих тел к передаче и преобразованию структур и указывает на характер зависимости между телами» [72, с. 24]. При этом отражение в гносеологии понимается как базовое свойство «всей» материи, а не только биологических объектов, которое вычленяет из всего спектра характеристик

взаимодействия материальных объектов особенности, связанные с воспроизведением структурных характеристик. Именно поэтому категория отражения является одной из базовых для гносеологии: «ее разработка позволяет перекинуть мост между материей неощущающей и материей ощущающей, показать потенциальные возможности развития материи, ощущающей и, в конечном счете, обладающей сознанием, из материи, не обладающей ощущением, психикой, сознанием» [79, с. 27].

Вместе с тем, понятие «репрезентация» при его анализе в эпистемологической системе теоретизирования предполагает, по крайней мере, наличие знаковых, символических систем и характеризует особенности информационного взаимодействия и коммуникации именно сознательных индивидов с окружающей средой и между собой. Иногда репрезентацию только так и понимают как отображение информации на знаковые и символические системы, что существенно снижает значимость данного понятия как характеризующего важнейшие особенности процесса коммуникации. В противоположность этому мы в своем исследовании, следуя за М. Вартовским, будем понимать репрезентацию в широком смысле как «систематизированное построение... моделей и их логический и критический анализ, причем модели понимаются в их наиболее развитом виде: как формальные структуры, как онтологические утверждения о природе вещей (миров, обществ, индивидов, действий, мышления и т.д.) и как эвристические конструкции, предлагающие нам варианты структурирования нашего понимания мира и самих себя» [20, с. 10].

Таким образом, репрезентации понимается нами как процесс создания значимых идеальных и/или материальных, знаковых и/или символических, цифровых и/или аналоговых и иных видов моделей. Здесь важно отметить, что в таком подходе репрезентация выступает понятием, зависимым от понятий «модель» и «моделирования». В связи с этим анализируем подробнее в контексте нашего анализа подходы к пониманию терминов «модель» и «моделирование». В свое время И. Т. Фролов писал, что «моделирование означа-

ет материальное или мысленное имитирование реально существующей системы путем специального конструирования аналогов (моделей), в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы» [152, с. 10]. В данной дефиниции обратим внимание на две особенности, это – «имитирование» и «конструирование», которые формируют определенное смысловое поле использования данного понятия. Кроме того, термин «реально существующей системы» требует эпистемологического уточнения, поскольку, например, понимание «реального существования» математических объектов до сих пор спорно и вызывает разногласия [159]. Существенно иное смысловое поле задает следующее «формально-логическое» определение моделирования: «Пусть X есть некоторое множество суждений, описывающих соотношение элементов некоторых сложных объектов A и B . Пусть Y есть некоторое множество суждений, получаемых путем изучения A и отличных от суждения X . Пусть Z есть некоторое множество суждений, относящихся к B и также отличных от X . Если выводится из конъюнкции X и Y по правилам логики, то A есть модель B , а B есть оригинал модели» [10, с. 15]. Здесь также происходит существенное сужение поля применимости моделирования, поскольку существование модели связывается только с наличием суждений о ней, что неадекватно многим другим областям применения термина «модель». Например, существуют подсознательные модели мира у человека [31], модели окружающей среды у высших животных, что показал К. Лоренц в исследования по этологии [85] и др. Здесь важно отметить, что если репрезентация характеризует особенности процесса сознательного моделирования, то понятие «моделирование» как более широкое включает в себя характеристику не только сознательных процессов, но и, как показывает современная психология, подсознательных также.

В нашем исследовании когнитивных аспектов философии образования мы исходим из системного подхода [24] к анализу процессов моделирования в сфере научного и вне-научного знания. В частности, под моделью мы будем пони-

мать систему-заместитель (материальную и/или идеальную, знаковую и/или символную, дискретную и/или аналоговую), которая воспроизводит в значимом для носителя модели контексте определенные свойства системы – оригинала, таким образом, что формируется отношение изоморфизма между системой – оригиналом и системой – моделью [166, с. 22; 120]. Таким образом, в контексте подобного рассуждения моделирование никак не исчерпывается конвенционной составляющей знания, а напротив «встроено» в сами основы процесса как научного, так и вненаучного познания, оказываясь одним из важнейших когнитивных средств, с одной стороны, аккумуляции и компактификации знания, а с другой – эвристическим «механизмом» получения нового знания. Действительно, как писал В. А. Лекторский, в том числе и эпистемология «как и любая другая научная дисциплина, строит определенную идеализированную модель изучаемого процесса, а затем постепенно уточняет и конкретизирует эту модель, сопоставляя ее с эмпирией познания» [77, с. 51]. Далее, как показано в современных работах по познавательным проблемам естествознания, слой модельных представлений необходим и органически включен в иерархию знаний (например, современной физики [84]), формируя своеобразный уровень иерархии знания «между» теоретическим и эмпирическим. Кроме того, «модельность» является одной из основных характеристик процесса вненаучного познания, формируя слой подсознательных моделей действительности [31], психосемантических матриц [129] и т. д.

В связи с методологической функцией философии образования в рамках эпистемологической системы теоретизирования необходимо выделить и проанализировать особенность репрезентационного процесса, связанную с возможным «удвоением мира» в процессе репрезентации и моделирования. Действительно, репрезентация как отображение мира на идеальные знаковые и символные системы приводит к возникновению идеальной картины действительности, картины, которая является «картой» объективной реальности, пусть и сохраняющей в идеально-модельном слое

характерные особенности и взаимосвязи действительности, но все же «картой». В связи с этим возникает вопрос об адекватности порождаемой «карты», ее смыслов, ценностей и

т. д. социальной и природной действительности, возможной «виртуальности карты» и т. п. В частности, в исследовании проблем философии образования при таком подходе может возникнуть кажущаяся трудность, связанная с тем, что и мировоззренческая, и метатеоретическая подсистемы философии образования становятся якобы конвенциональными и вариативными. Мы считаем, что данная эпистемологическая трудность может быть преодолена, если вести в поле исследования требование необходимости рефлексивности процесса репрезентации. Проанализируем последовательно мировоззренческую, метатеоретическую и, затем рефлексивную составляющие философии образования, имея в виду сформулированную выше общеметодологическую направленность – философия образования в контексте современных трансформационных процессов.

Мировоззренческая составляющая. Под мировоззрением мы понимаем не просто сумму взглядов на мир, «а некоторое целостное представление о мире, включающее выяснение места человека в мире, направление его деятельности, или основные программные принципы его сознательного отношения к действительности» [79, с. 9]. При этом мировоззрение является «ядром образа мира личности» и «предполагает поэтому генерализацию высказываний, указание на всеобщие закономерности, вытекающие из сущности человека и глобального порядка вещей» [82, с. 617]. Важнейшей составляющей мировоззрения являются ценностно-целевые универсалии, которые формируют направленность отношения к миру как некоторой целостности, принадлежность к определенной культуре, а также определенность своего места в мире и т. п. При таком понимании мировоззрения ясно, что одной из основных задач философии образования оказывается не только «выявление концептуальных оснований мировоззрения» и «теоретическое обоснование

этих его концептуальных оснований», как писал В. П. Горан [36], но и целенаправленная репрезентация мировоззренческих универсалий в системе образования, а также философское обоснование процесса целенаправленного их транслирования от поколения к поколению.

Метатеоретическая составляющая. Философия образования как система философских знаний о сфере образования во всем ее многообразии есть не просто теоретическое обобщение представлений теории образования, педагогики, дидактики, политики в сфере образования и т. д., но и, в первую очередь, есть теория теорий об образовании, т.е. теория следующего метауровня, объектом которой являются теоретические знания, накопленные в системе образования. Иными словами, по отношению к теоретическому знанию системы образования философия образования есть метатеория, которая в явном виде исследует в том числе и мировоззренческие основания образовательной деятельности, включая мировоззренческие универсалии в объект своего анализа.

Рефлексивная составляющая. Рефлексия в ее традиционном философском понимании – «это способность встать в позицию “наблюдателя”, “исследователя” или “контролера” по отношению к... своим действиям, своим мыслям» [83, с. 16]. Это – «тип философского мышления, направленный на осмысление и обоснование собственных предпосылок, требующий обращения сознания на себя. В философии рефлексия является фундаментальной основой как собственно философствования, так и обязательным условием попыток конструктивного его преодоления» [33]. Кроме того, в расширенном понимании «рефлексия – это также способность встать в позицию исследователя по отношению к другому «персонажу», его действиям и мыслям» [83, с. 16]. Применительно к философии образования следует отметить, что исследование системы образования на метатеоретическом уровне, анализ, обоснование и репрезентация мировоззренческих универсалий требуют от мышления в рамках философии образования, чтобы оно (мышление) было направлено в том числе и на собственные возможности, рефлексивно

определилось с собственными основами и ограничениями. Без рефлексивной составляющей мышления в философии образования трудно рассчитывать на подлинно научное исследование мировоззренческих и метатеоретических ее аспектов. Более того, рефлексивное исследование сферы образования на метатеоретическом уровне, анализ и обоснование мировоззрения в философии образования приводят к тому, что система теоретизирования в философии образования с необходимостью включает в себя и эпистемологические вопросы о происхождении и обоснованности знания, общефилософские вопросы о современной картине мира, о человеке и его месте в мире, и, в конечном итоге, об отношении мышления к бытию, т.е. упирается в основной вопрос философии [36].

Эпистемологический анализ рефлексивности философии образования связан с исследованием того, как явные и неявные знания о системе образования и образовательной деятельности, накопленные в социуме, 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, наконец, как рефлексится сам процесс репрезентации и построения моделей. При этом, если направленность мышления на собственные возможности и ограничения есть рефлексия первого рода (первого порядка), то выход за ее пределы, т.е. вне принятой системы репрезентации и моделирования, есть рефлексия рефлексии – метарефлексия или рефлексия второго рода (второго порядка). Как мы уже указывали, в монографии [77] метарефлексия была исследована как алгебраическая теория, позволяющая в рамках развитого формализма анализировать процессы рефлексии различных уровней. По нашему мнению, основным достижением данной работы является сама идея о существовании рефлексивности различных метауровней, вместе с тем, сосредоточенность автора только на математических алгебраических аспектах иерархии рефлексивных процессов, с одной стороны, позволила ему

создать формально-математический аппарат для их описания, а с другой, – является явным ограничением с эпистемологической точки зрения. Действительно, при таком подходе за рамками анализа остается все многообразие рефлексивных процессов, не поддающихся формализации, поскольку В. А. Лефевр ограничился в своих исследованиях представлениями индивидов, их явным знанием о себе и собственной коммуникации с другими индивидами, оставляя вне поля исследования онтологические, мировоззренческие и культурные системы универсалий, а также структуры неявного знания, носителем которых являются индивиды.

В противоположность этому мы считаем, что идея иерархичности рефлексивных процессов безотносительно к формально-математическому ограничению является исключительно плодотворной и эвристически значимой с эпистемологической точки зрения. Действительно, представление о существовании иерархии рефлексивных процессов позволяет устранить, хотя бы в принципе, методологическую трудность эпистемологического подхода, связанную с возможным «удвоением мира». Если на первом уровне рефлексии при репрезентации на знаково-символьные системы мышление действительно остается замкнутым внутри системы репрезентации и ограниченным ее смысловыми рамками, приводя к «удвоению мира», то при выходе активного мышления на следующий уровень рефлексии в поле его (мышления) внимания оказывается и сам процесс репрезентации и моделирования. Это приводит к осознанию в явном виде как самого факта репрезентации, так и присущих ему ограничений, к пониманию и удержанию в поле внимания того факта, что репрезентация мира и сам мир не тождественны. При этом «проблема удвоения мира» переводится в конструктивную плоскость анализа таких вопросов, как: Чем отличается репрезентация и ее исходный объект? Какие искажения происходят в процессе репрезентации? Какие структуры неявного знания как личностные, так и общественные приводят к существенным искажениям в процессе репрезентации? Можно ли их перевести из области неявного знания в явное и т. п.

В исследовании и анализе данных вопросов и заключается, как мы считаем, методологическая функция теоретико-познавательного подхода в философии образования, поскольку все они связаны «проявлением» неявного знания как о мировоззренческих и культурных универсалиях, так и о системе неявного знания в сфере образования, что является особенно важным в условиях быстрой (по историческим меркам) трансформации социума, когда от философии образования требуется изучение и обоснование таких аспектов системы образования, как адаптивность, оптимальность и эффективность.

§ 3. Когнитивный подход в современной науке

В настоящем параграфе кратко опишем становление и развитие такой науки, как когнитология (*cognitive science*), поскольку, с одной стороны, данное научное направление претендует на интегрирующую функцию (особенно в западной традиции) всего того, что связано с исследованием человеческого познания, а, с другой стороны, в силу целого ряда причин данное научное направление и его методология практически неизвестны широкому кругу ученых, работающих в области социальной философии, в частности философии образования. Тем более методология когнитивного подхода слабо известна педагогам, что само по себе вполне понятно, поскольку в России сложилась, как уже было, «своя» школа понимания того, что такое познание и что такое педагогика, отгороженная стеной непонимания и недоверия. Тем не менее, в современных условиях мировых интеграционных процессов знание данного научного направления жизненно необходимо для отечественных специалистов по ряду причин. Во-первых, знание основ современного когнитивного подхода необходимо для осознания основного направления развития зарубежных исследований, чтобы понимать происходящие в образовательной сфере России

процессы с учетом мирового контекста, иначе неизбежна хорошо известная позиция – «Россия – родина слонов». Во-вторых, отечественные специалисты за последние десятилетие стали принимать участие в различных зарубежных ознакомительных программах, где основные положения когнитологии преподносятся им как «современная истина в последней инстанции», что при отсутствии базовых знаний приводит к своеобразному «идолопоклонничеству» перед достижениями западной аналитической мысли без какой-либо ее критической рефлексии. И, в-третьих, не сосредотачиваясь только на отечественных исследованиях познавательной деятельности, расширяя контекст базовых представлений путем включения в него основ когнитивного подхода, отечественные исследователи получают широкое поле для творчества и нового понимания происходящих процессов в области образования и философии образования.

Когнитивный подход родился и прошел становление как естественное развитие эпистемологической системы теоретизирования в рамках аналитической философии. «Среди основных философских проблем, имеющих наибольшее значение, присутствует вопрос эпистемологии (теории познания). Поиски знания и желание человека понять сущность и основные черты знания – это вечная задача <...>. В эпистемологии, возможно, больше, чем в любой другой области философии, все философские проблемы взаимосвязаны – проблемы, касающиеся языка, методологии, религии, нравственности, Бога и т. д., ставятся на карту, когда мы говорим об эпистемологии. Таким образом, задача эпистемологии имеет очень большое значение. Все, о чем мы философствуем, зависит от нашего знания. Если знание подвергается сомнению, тогда то, относительно чего мы, по нашему утверждению, имеем знание, подвергается сомнению. Конечно, ни одна другая область философского исследования не может быть более важной, чем та, которая исследует самые основания всякого знания, а именно эпистемология» [273]. Развивая данное направление мысли, когнитивный подход сосредоточился не на спекулятивных

конструкциях в области теории познания, а на привлечении и интегрировании современных достижений не только гуманитарных, но и естественных наук, таких как, нейрофизиология, computer science и др., с целью создания единой модельной конструкции того, что такое процесс познания и его моделирование.

Здесь необходимо отметить, что настоящий параграф, посвященный когнитивному подходу, носит исключительно обзорный характер и может рассматриваться как общее введение в когнитивный подход для непрофессионалов в данной области.

С эпистемологической точки зрения, в области философского знания можно выделить две взаимосвязанные базовые подсистемы. «Во-первых, онтологическую, представленную сеткой категорий, которые служат матрицей понимания и познания исследуемых объектов (понимания вещи, свойства, отношения, процесса, состояния, причинности, необходимости, случайность <...> и т. п.); во-вторых, эпистемологическую, выраженную категориальными схемами, которую характеризуют познавательные процедуры и их результат (понимание истины, метода, знания, объяснения, доказательства, теории, факта и т. п.)» [135]. Если первая подсистема обозначена термином «онтология», то вторая, связанная с познавательными процедурами, имеет обозначение «эпистемология» или «гносеология», в зависимости от исходных исследовательских оппозиций и аксиологии (см. выше). Такое разделение на подсистемы: «бытийную» и «знаниевую», – было достаточно типичным в истории практически для всех направлений философской мысли. Однако в середине XX в. ситуация несколько изменилась, несмотря на уверенность многих философов в обратном. Речь идет не только о возникновении интегрирующего когнитивного подхода, но и о смене, обусловленной им, парадигмы исследований в области гуманитарного знания и наук о человеке.

В современной научной литературе когнитивный подход (*cognitive science*) часто определяют как «междисциплинарное направление научных исследований, охватывающее

все те научные дисциплины, которые изучают человеческое сознание <...>. Она использует исследовательские результаты и данные эволюционной биологии, нейрофизиологии, психологии, в первую очередь когнитивной психологии и генетической психологии, <...> философии, прежде всего эволюционной эпистемологии, лингвистики и нейролингвистики, информатики... Получается, что когнитивная наука — как бы современный отпрыск давнего и могучего, от самого Платона идущего мыслительного древа <...>. Когнитивная наука родилась в лоне эпистемологии, но потом по охвату значительно ее перекрыла. Термины “познавательный” и “познающий” можно при этом использовать как синонимы термина “когнитивный”» [65]. При этом *когнитивность* как свойство «человека сознательного» «принадлежит к числу тех психических процессов, с помощью которых люди получают, сохраняют, интерпретируют и используют информацию; когнитивность включает в себя различные виды процессов ощущения, различения, запоминания, воображения, рассуждения, принятия решений, и все это связано с накопленным человеком жизненным опытом и его поведением» [208], мы бы добавили, с эволюцией и адаптацией человеческой популяции надбиологическими средствами.

Как пишут авторы [6, с. 67], «когнитивные науки, используя достижения лингвистики, психологии, нейрофизиологии, философии, антропологии, теории систем, теории информации, концепции искусственного интеллекта, предпринимают попытки формализовать стратегии мышления, позволяющие достичь успешных результатов в различных сферах деятельности людей <...>. Можно ли понять те когнитивные стратегии, которыми пользуются незаурядные люди в процессе мышления? Реально описать эти стратегии некоторыми базовыми терминами, чтобы другие могли при желании обучиться их использованию, как, например, человек приобретает знания в процессе школьного образования?»

Фактически когнитивный подход «смотрит» на проблемы соотношения бытийных и познавательных аспектов деятельности в отличие от «стандартной» философии в иной

плоскости, иной координатной сетке. Действительно, когнитивный подход предполагает, что, например, и онтология, и теория познания являются *продуктом человеческого мышления*, следовательно, внимательный анализ процесса мышления и познания, интегральный по своей сути и основанный на достижениях всего спектра современных наук, начиная от философии и заканчивая нейрофизиологией, генетикой, компьютерной наукой и др., по крайней мер, позволит значительно пересмотреть понимание не только познавательных структур, но и онтологии в различных предметных областях.

Здесь в качестве примера можно привести историю создания специальной теории относительности (СТО) А. Эйнштейна, недаром на нее часты ссылаются в работах по когнитивному подходу в естественных науках. Действительно, обычно при анализе подхода А. Эйнштейна ссылаются на опыт Майкельсона по невозможности обнаружения абсолютного движения Земли относительно мирового эфира. Откуда делается заключение, что это и есть основа СТО Эйнштейна. Однако, если ограничиваться только данным опытом и его результатами, то возникает вопрос о преобразованиях Лоренца, выведенных как результат данного опыта, о приоритете А. Эйнштейна, о том, что же он самом деле сделал. В рамках когнитивного подхода данная ситуация, по мнению автора, предельна ясна. Был ряд ученых (Лоренц, Пуанкаре и др.), которые, основываясь на результатах опыта Майкельсона и аналогичных экспериментах, вывели некоторые математические соотношения для перехода от одной системы отсчета к другой, радикально отличающиеся от преобразования Галилея. И только А. Эйнштейн подошел к осознанию данных экспериментов и следующих из них математических результатов с позиции (в современной терминологии) когнитивного подхода, проанализировав когнитивные структуры ученых – физиков, связанные с базовыми представлениями о пространстве и времени тем самым, создав новую когнитивную карту современной науки. Именно поэтому до сих пор не снижается интерес к познавательным страте-

гиям, использованным данным ученым, и именно поэтому до сих пор не утихают споры об «относительности» в широком смысле этого слова. Создание такой новой научной когнитивной карты привело к ее проникновению за пределы физики в общественную жизнь и оказало огромное влияние на всю философию XX в. Автор остановился на данном примере, чтобы еще раз показать плодотворность когнитивного подхода не только в области «гуманитарного» знания, но и в, казалось бы, достаточно формализованной естественной науке.

В качестве второго примера плодотворности когнитивного подхода сошлемся на работы по его использованию в такой науке далеко отстоящей от физики, как педагогика. Как пишет автор [269], «термин “когнитивность” обозначает <...> системные проявления сознательных манипуляций с понятийными структурами различных предметных областей. Данные манипуляции характерны для множества психолого-педагогических исследований, поэтому за термином выстраивается целостный педагогический подход, позволяющий формировать педагогическую теорию на основе базовых категорий изучения человека: сознание, мышление, познание, понимание и т. д.

Существует несколько подходов к понятию “когнитивная карта”. <...> Когнитивной картой будем называть произвольный знаковый ориентированный граф (со всеми возможностями его переструктурирования). Данный граф можно рассматривать как протокол процесса рефлексии, осмысления жизненных альтернатив и собственных позиций в рамках ситуации “принятия решения”. В педагогическом смысле этот рефлексивный процесс может определять комплексный анализ познавательной стратегии (ПС). Например, возможные пути развития гипотетической ПС в зависимости от различных вариантов поведения некоторого субъекта.

Таким образом, метод когнитивных карт, будучи включенным в область понятийного моделирования, позволит наладить механизмы самопроверки и самокоррекции полученных моделей.

Второй важный для нас аспект когнитивного подхода - исследование формирования и значения мыслительных стратегий педагогов и учащихся – когнитивных клише. Действительно, существуют такие когнитивные схемы, которые можно связать с местом субъекта в педагогическом процессе. Клише учителя, клише ученика, администратора, научного работника и т. д.

Анализ подобных схем можно проводить с нескольких позиций. Например, с точки зрения их формирования. Где? Когда? Под влиянием каких факторов? С позиции оценки их влияния на учебный процесс: формирование педагогических технологий, основанных на когнитивных схемах обучения, поведения, общения, изменение сущности субъекта учебно-воспитательного процесса путем замены одних клише другими...

Изучение возможности интеграции, набора когнитивных клише, индивидуального или коллективного субъектов педагогических отношений приводит к формулировке нового, существенного для нас вывода. Исследование когнитивных стилей – важный аспект, позволяющий получить уникальные профили как педагогов и учащихся, так и целых коллективов, классов, групп и других социальных сообществ».

Вообще говоря, XX в. богат на достижения различных наук. Однако создание когнитологии (когнитивной науке) явилось, несомненно, одним из наиболее важных событий, поскольку она (когнитология) фактически является интегральным направлением в области изучения человеческого познания, основанным не столько на спекулятивных гипотетических рассуждениях, сколько на аналитическом подходе всего современного спектра наук. «Естественно, что возникновение каждой науки знаменует общий прогресс в познании закономерностей мира, но появление этой науки оказалось по многим причинам особенно существенным. Во-первых, она сама посягала на исследование исключительно сложных и важных феноменовментальных процессов, которые выделили человека как разумное существо, и на постижение результатов этой деятельности – знания. Во-вторых,

вырабатывая постепенно все время усложняющуюся программу своих научных интересов, когнитивная наука объединяла под своей эгидой все те дисциплины, которые, так или иначе, были связаны с изучением человеческого мозга и его работой. Она привлекала для решения новых проблем все большее количество специалистов разного профиля. Объединяя науки, часть из которых издавна, а часть – сравнительно недавно тоже занимались аналогичными или близкими проблемами, когнитивная наука вскоре приобрела междисциплинарный характер.

Названная когнитивной, эта наука, устремленная на исследование когниции познания и разума во всех аспектах его существования, - *cognitio at cogitatio* - сразу же попыталась объединить не две каких-либо науки, как это уже часто происходило в XX в., но с самого начала своего возникновения (примерно в середине века) стала устанавливать контакты между несколькими фундаментальными науками одновременно. Среди этих наук, в-третьих, оказались науки как смежные, так и, вообще говоря, смежными не считавшиеся и лишь в последнее время демонстрировавшие тенденции к сближению и совместному рассмотрению - математика и психология, лингвистика и моделирование искусственного интеллекта, философия и теория информации. Притягивая для решения своих проблем специалистов в разных областях знания, когнитивная наука оказалась не просто междисциплинарной, но объединяющей или пытающейся объединить, с одной стороны, старые традиционные фундаментальные науки – математику, философию, лингвистику и психологию, с другой - подключить к себе новые и даже параллельно с нею развивающиеся науки и теории - теорию информации, разные методы математического моделирования, компьютерную науку, нейронауки» [268].

Упоминание здесь компьютерной науки и математического моделирования далеко не случайно. Собственно говоря, когнитивный подход и стал оформляться как самостоятельное научное направление в результате развития компьютеринга и попыток (надежд) на достижение понимания

человеческого мышления с помощью компьютерной техники. Так, В. М. Сергеев пишет: «Человеческое мышление запечатлевает себя в производимых им предметах — текстах, произведениях искусства, технических изобретениях. Изучение продуктов человеческой мысли под определенным ракурсом - с точки зрения выяснения структуры знаний, необходимых для их создания, - чрезвычайно важный этап моделирования процессов человеческого мышления. Именно поэтому с середины 70-х годов начала интенсивно развиваться наука о знаниях — когнитология, являющаяся теоретическим аспектом искусственного интеллекта» [128]. Одним из пионеров данного направления был Дж. Вейценбаум, который впоследствии переоценил аксиологию своего исследования и весьма скептически стал отзываться о возможностях компьютерного моделирования человеческого мышления и процесса познания [23]. В частности, он ввел понятие «машинная» (компьютерная) метафора: «Для тех, кто полностью находится во власти машинной метафоры, понятие X - значит, быть в состоянии написать программу для вычислительной машины, реализующую X <...>. Это новое определение понимания сейчас очень широко распространено, причем не только в явном виде в научных кругах, но и неявно в массовом сознании <...>. Другими словами, машинная метафора стала еще одним уличным фонарем, под которым (причем исключительно под ним) люди ищут ответа на свои жгучие проблемы <...>. Ни одна ветвь науки не воздвигала этот уличный фонарь более сознательно и с большим энтузиазмом, чем психология. Дж. Миллер: “Многие психологи в последние годы считают само собой разумеющимся <...>, что люди и вычислительные машины – это просто два различных вида одного более абстрактного рода, носящего название “системы обработки информации”. Понятия, описывающие абстрактные системы обработки информации, должны в силу необходимости описывать любые частные примеры таких систем”» [23, с. 209].

Тщательный анализ когнитивных допущений при сравнительном анализе человеческого мышления и компьютер-

ного подхода к его моделированию провел Х. Дрейфус, который указал, что существует четыре важнейших неявных допущения при уподоблении человеческого мышления процессу обработки информации компьютером. «Таким образом, предположение, согласно которому человек действует подобно устройству для символьной обработки информации, связано со следующими допущениями:

1. Биологическое допущение: на некотором уровне - обычно полагают, что на уровне нейронов операции по переработки информации носят дискретный характер и происходят на основе некоторого биологического эквивалента переключательных схем.

2. Психологическое допущение: мышление можно рассматривать как переработку информации, заданной в бинарном (двоичном) коде, причем переработка происходит в соответствии с некоторыми формальными правилами. Таким образом, в психологии вычислительная машина служит в качестве модели рассудка, каким его представляли эмпирики, такие, например, как Д. Юм (в этом случае информационным “битами” соответствуют атомарные впечатления), или идеалисты вроде И. Канта (в этом случае программа реализует правила мыслительного процесса). Они подготовили почву для модельного представления мышления в виде процесса переработки информации - безличного процесса, в котором “процессор” не играет существенной роли.

3. Эпистемологическое допущение: все знания могут быть формализованы, т.е. все, что может быть понято, может быть выражено в терминах логических отношений, точнее, в терминах булевых функций - логического исчисления, задающего правила обращения с информацией, заданной в двоичном коде.

4. Наконец, поскольку вся информация, которая вводится в машину, должна быть представлена в двоичной форме - в битах, машинная модель мышления предполагает, что все сведения о мире, все, что составляет основу разумного поведения, должно в принципе допускать анализ в терминах множества элементов, безразличных к ситуациям. Таково

онтологическое допущение: все, происходящее в мире, можно представить в виде множества фактов, каждый из которых логически не зависит от остальных» [41, с. 106].

Вообще говоря, если проследить историю развития когнитивного подхода, то в ней значительное место занимает направление так называемого «искусственного интеллекта», в рамках которого происходили колебания между надеждами создать искусственный разум (интеллект) в «пробирке» компьютера и полным отрицанием такой возможности. Продолжительная борьба мнений в течение десятилетий привела, с одной стороны, к существующему в настоящее время расширенному полю когнитивного подхода с включением специальных наук: нейрофизиологии, генетики, молекулярной биологии и др., а с другой – к существенному уточнению понятий интеллект и разум, к более точному пониманию возможностей вычислительных машин, к развитию новых классов алгоритмов, например, генетических и другим достижениям в области компьютеринга. Данная борьба мнений в результате и создала современный образ когнитивного подхода как интегральной дисциплины о человеческом мышлении и познании, основанной на достижениях как естественных, так и гуманитарных наук о человеке.

Развитие когнитивного подхода в настоящее время естественным образом ввело в поле зрения широкий класс феноменов, объединяемых понятием «сложность» [81], поскольку человеческое мышление, по-видимому, один из самых сложных феноменов, изучаемых наукой. Фактически в настоящее время то, что называется когнитивным подходом объединяет три большие области исследования: человеческое мышление во всех его основаниях и проявлениях, сложность объектов и явлений как одно из базовых свойств окружающего мира, а также анализ и развитие возможностей компьютеров и компьютерных систем (сетей) в изучении как мира, так и человека. Особое место в когнитивном подходе занимает лингвистика, поскольку язык является один из базовых познавательных инструментов человека, а ин-

струмент во многом определяет как круг задаваемых вопросов, так и множество возможных ответов на них.

«Главная отличительная черта когнитивной лингвистики в ее современном виде заключается не в постулировании в рамках науки о языке нового предмета исследования и даже не во введении в исследовательский обиход нового инструментария и/или процедур, а в чисто методологическом изменении *познавательных установок* (эвристик). Возникновение когнитивной лингвистики – это один из эпизодов общего методологического сдвига, начавшегося в лингвистике с конца в 1950-х годов и сводящегося к снятию запрета на введение в рассмотрение “далеких от поверхности”, недоступных непосредственному наблюдению теоретических (модельных) конструктов. Составными частями этого фундаментального сдвига были возникновение генеративной грамматики Н. Хомского с ее понятием “глубинной структуры” (каковы бы ни были дальнейшие трансформации теории Хомского и сколь непростыми ни были бы ее отношения, в частности, к когнитивной лингвистике) <...>

Приведем пример специфики когнитивного подхода к языковым явлениям. В начале 1970-х гг., на заре когнитивной лингвистики, американским лингвистом У. Чейфом был опубликован цикл работ, в которых предлагалось объяснение ряда закономерностей порядка слов и интонации в английском языке, а также тесно с ними связанных грамматических категорий определенности/неопределенности и данности/новизны, особенностями устройства человеческой памяти и процессами активации информации в сознании человека. Так, интонация английских повествовательных предложений, выполняющих функцию сообщения о некотором событии, и место в них обстоятельств времени, по Чейфу, соответствуют тому, из какой глубины памяти извлекается информация о сообщаемом событии и, соответственно, насколько большие когнитивные усилия приходится прилагать для такого извлечения – какова цена активации некоторой информации. (Аналогичные закономерности имеются и в русском языке, хотя, как видно из переводов, полной тож-

дственности в порядке слов и интонации в русских и английских предложениях нет.) <...>

На рубеже 1960–1970-х гг. в искусственном интеллекте возникло понимание того, что интеллектуальные процессы человека, моделированием которого занимается искусственный интеллект, не могут быть сведены, как первоначально казалось, к “универсальным законам человеческого мышления”: большинство интеллектуальных задач решаются человеком не в вакууме и не с чистого листа, а с опорой на имеющиеся *знания*. Более того, даже такие, казалось бы, управляемые универсальными простыми правилами виды интеллектуальной деятельности, как шахматная игра, на практике предполагают использование огромного объема накопленных знаний; некоторые же важнейшие интеллектуальные задачи, в частности распознавание образов и понимание естественно языкового текста, без опоры на знания вообще не решаются. Например, человек, не знающий положения дел в легкой атлетике, принципиально не в состоянии адекватно понять предложение *Иван пробежал стометровку за 9,5 секунды*. На повестку дня встала задача разработки каких-то средств оперирования со знаниями (их представления, хранения, поиска, переработки, получения от экспертов и использования в компьютерных программах)...

В рамках когнитивной науки уже в 1970-е гг. были разработаны так называемые *языки представления знаний* и принципы оперирования с ними (*правила концептуального вывода*). Поскольку многие исследования в области когнитивной науки велись с целью построения компьютерных моделей понимания естественного языка, ряд лингвистов пристально следили за ними или даже непосредственно в них участвовали. Результатом этого стало ощущение того, что давняя потребность как-то соотнести языковой материал с данными о мыслительных процессах может быть удовлетворена с неожиданной стороны: не неудобными психологами, а “интеллектуально близкими” специалистами по вычислительной технике и информатике, мыслившими вполне семиотическими категориями <...>» [271].

Когнитивная лингвистика «замахивается» и на такие традиционные вопросы, как анализ понимания истины и лжи. «Когнитивный анализ позволяет получить результаты, приводящие к радикальному пересмотру “наивной” точки зрения на эти вопросы.

В основе нового взгляда на проблему истинностной оценки лежат два основных положения.

1. Язык - это поверхностная структура, выражающая глубинные концептуальные конструкции - знания, “модели мира”, операции над которыми совершаются в когнитивной системе человека в процессе восприятия и порождения речи.

2. Суть коммуникации состоит в построении в когнитивной системе реципиента концептуальных конструкций, “моделей мира”, которые определенным образом соотносятся с “моделями мира” говорящего, но не обязательно повторяют их.

Язык есть эффективное средство внедрения в когнитивную систему реципиента концептуальных конструкций, часто помимо сознания реципиента, и поэтому язык выступает как социальная сила, как средство навязывания взглядов» [128].

Особое внимание когнитивная лингвистика уделяет природе и функциям метафоры как одного из основных когнитивных инструментов. Среди основных работ посвященных данной тематике в последнее время можно отметить такие, как: М. Блэк «Метафора» [16]; К. И. Алексеев «Метафора в научном дискурсе» [4]; Дж. Лакофф, М. Джонсон «Метафоры, которыми мы живем» [76]; Д. Дэвидсон «Что означают метафоры» [45] и др. Остановимся на когнитивной природе метафоры более подробно. «Само слово «мета-фора» по-гречески буквально значит «пере-несение». Метафора, как известно, называется так потому, что она как бы переносит смысл из одной области реальности в другую. Уже с античности были известны две функции метафоры. Всем известна, прежде всего, риторическая метафора. Это именно тот тип метафоры, о котором обычно идет речь в книгах по риторике и литературоведению. Такая метафора обычно не

несет новой информации и не формирует новых идей. Ее функция – не познавательная, а риторическая. Например, выразить относительно сложную идею в упрощенной, сжатой форме (“Вы попали в десятку”, в смысле “Вы выбрали эффективную стратегию”) либо дать расширенное толкование идеи для воздействия на человека (пример – фраза “Вы – звезда нашей организации”). Сейчас нас будет больше интересовать другая функция метафоры, которую можно назвать когнитивной. О ней до последнего времени говорилось гораздо меньше, хотя она была известна уже с античности. Аристотель считал, что процесс познания происходит именно потому, что смысл метафоры и ее отношение к обсуждаемой теме сначала бывают не ясны. На самом деле, хорошая метафора должна вызывать удивление (кстати, именно удивление, по Аристотелю, является движущим началом познания). Хорошая метафора может поставить нас в тупик и вызвать вопрос: “А какое все это имеет отношение к делу?”. Именно такая метафора ведет к познанию нового, а не просто воспроизводит уже известную информацию.

Процесс познания с помощью метафоры начинается не тогда, когда она полностью адекватна предмету, а когда в ней есть какой-то изъян, какая-то “проблема”. Такие проблемные метафоры вынуждают людей думать о том, как соотнести метафору с тем предметом, о котором идет речь. Это, в свою очередь, провоцирует сознание на генерацию новых идей и постановку новых, нестандартных вопросов» [272].

Конечно, метафора не является, в отличие от модели, однозначным отображением аспектов действительности, поэтому для метафоры не имеет смысла ставить вопрос о ее истинности или ложности. В отличие от модели роль метафоры в познании – не сжатие информации о действительности, а стремление подтолкнуть человека к созданию новых идей, поэтому полностью адекватная предмету метафора будет в наибольшей степени соответствовать этой цели. Там, где все понятно с самого начала, не возникнет и необходимости думать. Если при этом метафора не имеет изъянов и новая идея неожиданно ясна после завершения

метафоры, то получается не инструмент познания, а анекдот. Поэтому познавательная роль метафоры, согласно когнитивной лингвистики, связана с *изъянами* в самой метафоре, с ее «неправильностью», будоражащей человеческое воображение. «Когда в метафоре обнаруживаются изъяны, она начинает действовать как средство познания. Различия между двумя частями метафоры могут привести к мысли о том, каких элементов не хватает в бизнесе по сравнению с той областью, с которой делается сравнение. Эти элементы не находятся в объекте заранее, как в случае с моделью, а должны быть созданы в нем. Так, можно попытаться внести в работу отделений страховой компании нечто похожее на естественный отбор. Возможно, такое изменение будет эффективным, хотя заранее дать такую гарантию нельзя. Среди идей, порожденных метафорой, могут быть хорошие и плохие, ложные и истинные. <...> Задача метафоры – произвести “поросль” новых идей, а задача последующего анализа – отсечь ненужные ветви. Таким образом, делается вывод, что метафора, доведенная до той фазы, когда она перестает работать, наиболее ярко раскрывает свой познавательный потенциал» [272].

В рамках настоящего даже краткого обзора когнитивной науки необходимо остановиться и на таком направлении когнитологии? как «телесный» подход. Как пишут в обзорной работе Е. Князева и Е. Туробов: «В противовес вычислительному подходу была выдвинута теоретическая концепция, базирующаяся на следующих тезисах:

1. Познание телесно, или “отелесненно”; то, что познается и как познается, зависит от строения тела и его конкретных функциональных особенностей, способностей восприятия и движения в пространстве. Устроено по-разному – познается по-разному.

2. Познание ситуационно. Познающее тело погружено в более широкое — внешнее природное и, в случае человека, социокультурное окружение, оказывающее на него свои влияния.

3. Познание осуществляется в действии, через действия животной особи; через действия формируются и когнитивные способности, как видовые, так и индивидуальные; когнитивная активность в мире создает и саму окружающую по отношению к познающему существу среду – в смысле отбора, вырезания им из мира именно и только того, что соответствует его телесным потребностям, когнитивным способностям и установкам.

4. Познавательные системы есть динамические и самоорганизующиеся системы. В этом функционирование познавательных систем принципиально сходно, единосушно функционированию познаваемых природных систем, то есть объектов окружающего мира. Именно поэтому в рамках телесного подхода находят плодотворное использование новейшие достижения в области нелинейной динамики, теории сложных адаптивных систем, синергетики.

Среди создателей новой концепции такие ученые, как Рендал Бир, Роберт Брукс, Тимоти ван Гелдер, Энди Кларк, Жорж Лакофф, П. Маес, Эрих Прем, Эстер Телен, Франциско Варела и ряд других.

Обратим внимание читателя, насколько охотно сторонники телесного подхода используют термин “когнитивный агент”. Почему не “субъект познания” — термин, давным-давно принятый в философии? Объяснение простое: в термине “когнитивный агент” (английское *agent* происходит от лат. *agitare*, которое означает “приводить в движение, двигаться”) усматривается деятельностный характер познающего субъекта, осуществление им познания через двигательную активность» [65].

К сожалению, среди «основателей» телесного подхода в когнитологии отсутствуют отечественные авторы, такие как В.В. Давыдов, Л.С. Выготский и др., работа которых по современным представлениям вполне укладывается в телесный подход когнитологии. Впрочем, неизвестность в западной аналитической традиции работ отечественных авторов стала трюизмом, что неудивительно для XX в. По нашему мнению, удивителен другой факт – отсутствие среди при-

знанных авторов телесного подхода в когнитологии и ряда ключевых «западных» авторов, в частности Дж. Гибсона, который еще в начале 50-х гг. опубликовал фундаментальную работу «Экологический подход к зрительному восприятию», которая, к сожалению, мало известна в силу ряда причин. Одной из основных причин является весьма специфический язык изложения, пограничный между философией, психологией и физикой.

В частности, Дж. Гибсон писал: «Почему объяснение непременно надо искать *либо* в теле, *либо* в разуме? Это ложная альтернатива» [30, с. 22]. И далее: «Наличие *возможности прикреплять что-либо к телу* наводит на мысль о том, что граница между животным и окружающим миром подвижна и не всегда проходит по поверхности кожи. Этот факт убеждает в неправомочности абсолютного противопоставления “объективного” и “субъективного”. Когда мы рассматриваем возможности, которые предоставляют вещи, нам удастся избежать этой философской дихотомии» [30, с. 77].

Процесс человеческого познания и мышления отелесен по самой своей сути: «Пятиконечные очертания, которые задают руки, имеют большое значение для людей и приматов. Их непрерывно деформирующиеся контуры и глубинные инварианты делают возможным то, что психологи называли <...> координацией “рука–глаз”. Правильнее было бы сказать, что они образуют основу зрительного управления манипуляцией <...> Младенцы и детёныши обезьян часами рассматривают свои руки, что вполне естественно, так как они должны научиться различать возмущения оптической структуры, которые задают точность хватания. Все манипуляции – от неумелых попыток хватания младенцев до тончайших действий часовщика – для того, чтобы быть успешными, должны направляться оптическими возмущениями» [30, с. 181].

Согласно Дж. Гибсону, каждый человек в процессе индивидуального развития с первых дней жизни, возможно, и в пренатальный период, осваивает и встраивается в окружающую действительность посредством цепочки телесно-

психических актов, в начале которой находится восприятие, а в конце – деятельность. При этом процесс восприятия всегда «отелесен» и ориентирован избирательно в соответствие с потребностями индивидуальной жизнедеятельности, обусловленной окружающей средой. Здесь избирательность восприятия заключается в том, что в нем всегда присутствуют некоторые «инварианты восприятия», которые и организуют селективный отбор только той информационной составляющей из всего моря сигналов окружающего мира, которая обеспечивает актуально или потенциально жизнедеятельность индивида.

Дж. Гибсон указывает: «Мы живем не в “пространстве”, а в окружающем мире, который состоит из более или менее телесно оформленного вещества, воздушной среды и поверхностей, отделяющих вещества от среды» [Гибсон, с. 65]. И далее: «Совершенно иная информация содержится в окружающем нас океане энергии – объемлющая стимульная информация. Информация для восприятия не передается, она не состоит из сигналов и не подразумевает наличия отправителя и получателя. Окружающий мир не общается с живущими в нем наблюдателями. Зачем природе разговаривать с нами? Понимание стимула как сигнала, подлежащего интерпретации, приводит к бессмыслице, к чему-то вроде мировой души, пытающейся добраться до нас. Мир *задан* в структуре приходящего к нам света, а воспринимаем мы этот мир или нет – зависит от нас самих. Понять секреты природы это вовсе не значит *разгадать ее код*». [Гибсон, с. 105].

Возвращаясь к современному пониманию телесного подхода в когнитологии, следует обратить внимание на синергизм познающего существа и его среды. «Телесный подход предлагает срединный путь понимания взаимоотношения субъекта (агента) и объекта (предмета или среды). С одной стороны, он далек от субъективного идеализма, в котором только субъект активен, а внешний мир, если он вообще признается существующим, есть лишь проекция его активности. Но, с другой стороны, далек он и от позиции, которую можно назвать объективизмом, где линии детерминирую-

щего воздействия идут исключительно от внешнего мира к субъекту и где субъект сталкивается с жесткой, противостоящей ему как недвижимая стена средой, к которой ему остается лишь в одностороннем порядке приспособливаться.

В рамках телесного подхода активны и агент, и среда. При этом, однако, среда вообще, как весь внешний, объективный мир, и среда именно данного агента познания далеко не тождественны. Французский мыслитель Морис Мерло-Понти в 1945 г. писал о том, что организм активно выбирает из всего разнообразия окружающего мира те стимулы, на которые ему предстоит откликнуться, и в этом смысле создает под себя свою среду. Познающее тело и окружающий его мир находятся в отношении взаимной детерминации. Сторонники телесного подхода полностью разделяют такое суждение, почитая Мерло-Понти как одного из своих идейных предшественников» [65].

Другой французский мыслитель, Анри Бергсон, также развивал идеи, конгениальные телесному подходу. Еще в 1896 г., когда была опубликована работа «Материя и память», а затем в главном своем труде «Творческая эволюция» (1907), Бергсон связал процесс выделения субъектом предметов из среды, в том числе и самого себя как одного из предметов, не только с особенностями чувственных рецепторов субъекта, но и с его потребностями и вызываемыми ими действиями. «Неорганизованные тела выкраиваются из ткани природы восприятием, ножницы которого как бы следуют пунктиру линий, определяющих возможный захват действия» <...>. Особым, эволюционно выработанным образом встроен в окружающую среду и человек. Нельзя понять работу человеческого ума, когнитивные функции человеческого интеллекта, если ум абстрагирован от организма, его телесности, эволюционно обусловленных способностей восприятия посредством органов чувств (глаз, уха, носа, языка, рук), от организма, включенного в особую ситуацию, экологическое окружение. Ум существует в теле, а тело существует в мире, а телесное существо действует, воспроизводит себя, воображает. Глаз человека приспособлен к

определенному “оптическому окну”, отличающемуся от “окон” других животных. Ухо устроено так, что слышит в определенном “акустическом окне”, оно не способно воспринимать ультразвуковые сигналы, которыми пользуются некоторые животные, такие, как летучие мыши» [65].

Вообще говоря, телесный подход в когнитологии является естественным продолжением линии развития, начиная с генетической эпистемологии Ж. Пиаже и К. Лоренца [109; 85], через эволюционную эпистемологию К. Поппера [116] к современным работам по искусственному интеллекту «существ», погруженных в окружающую среду и взаимодействующей с ней. А «существо», «живущее» и взаимодействующее со средой, с неизбежностью имеет некоторое «тело». А что же понимает под «телом» когнитивный подход?

«Мы считаем, что под телом, обладающим свойством познающего существа, следует понимать животную особь, способную добывать информацию и самостоятельно передвигаться в пространстве. За скобками сразу остаются три большие категории: все, что внутри тела, – клетки, входящие в состав организма на принципах полного “членства”, но не симбиоза; все, что “сверху” или “над”, – сообщества животных, а также популяции и биологические виды, которые вообще нельзя считать организмами; и растения.

Но если докапываться до первичных истоков познавательной способности, эволюционного возникновения самого этого свойства, то, по нашему мнению, они уходят глубже, чем поиск телом места “потеплее и посытнее”. Способность познания возникает как ответ на потребность существа распознать угрозу своей целостности и неповрежденности и двигателью отреагировать: отодвинуться, убежать, уплыть или погубить самого обидчика. Здесь свойство жизни, бытия живым, и свойство познания смыкаются, сходятся к одному пракорню. Познавать – это по изначальному смыслу распознавать: распознавать угрозу; познавать, чтобы остаться в живых, чтобы жить <...>

Понятно, что, живи и формируйся существо на другой планете, другим было бы и то, что оно познает, – инопла-

нетное; но дело в том, что во многом другим было бы и то, как оно познает, – по-инопланетному. Возможно, иными были бы базисные категории и общая сетка восприятия и мысленного представления мира.

Учеными были предложены несколько таких исходных категорий, которые были названы двигательными образными схемами: схема заключенности, помещенности в чем-то; схема отношений часть – целое; схема исток – путь – цель; схема силового воздействия, подчиненности и доминирования; схема, берущая начало в симметричности тела и обуславливающая восприятие всего окружающего исходя из представления о симметрии.

Мы бы предложили еще категории тяготения и весомости тела, длительности и старения, постоянности размеров тела – ведь можно же допустить возможность произвольного ужимания и раздувания тела подобно тому, как некоторые животные распушиваются, чтобы казаться более объемными и, стало быть, более грозными?

Может быть значимым и то, настроено ли живое тело на оперирование твердыми и неорганическими или живыми предметами. Всем известно, как кошка “по-дурачки” скребет лапами по твердому полу или шкафу, пытаясь наскрести несуществующий “песочек”. Но, возможно, здесь сказывается не глупость инстинкта, а просто неумение кошки обращаться с твердыми, мертвыми предметами, отсутствие способности отличать твердые тела от сыпучих, липких и тому подобных. Зато она намного лучше нас, безошибочно умеет обращаться с телами живыми, самопроизвольно движущимися, – как со своим собственным, так и попадающимися под лапу <...>

Тело – это своего рода вычислительная машина, ежесекундно используемая для решения задач взаимодействия с предметной средой. Но предметная среда может быть разной, а потому и закрепившиеся приемы ее “обсчитывания”, вся прикладная математика живого тела могут быть совершенно различны. Это подметил еще Конрад Лоренц: “Можно вполне правдоподобно представить себе разумное суще-

ство, которое не квантифицирует реальности посредством математического числа <...>, а непосредственно постигает все это каким-то иным способом. Вместо определения количества воды числом литровых сосудов можно, например, по растяжению резинового баллона известного размера судить о том, сколько воды в нем содержится”» [65].

В заключение нашего краткого обзора остановимся на ресурсах по когнитивному подходу в сети Интернет. Современные направления развития, основные области интереса и достижения когнитивного подхода можно получить, например, на сайте <http://cognet.mit.edu>. Здесь имеется и вход в онлайн-библиотеку (<http://cognet.mit.edu/library>), где в доступны международные журналы по когнитивной тематике, развернутые аннотации книг, материалы конференций и др. В качестве общего введения в рассматриваемый предмет можно порекомендовать страницу Cognitive Science – <http://www.aaai.org/AITopics/html/cogsci.html>, где приведен обширный перечень различных работ в виде коротких аннотаций. В частности, представлены такие направления, как:

- когнитивный подход к анализу и моделированию мышления по аналогии;
- общие вопросы искусственного интеллекта;
- эпистемологические вопросы математики;
- теории внимания и автоматических действий;
- когнитивные расширения бихевиористского подхода;
- исследования «архитектуры» человеческой когниции;
- общие исследования по механизмам памяти и по иконической памяти, в том числе;
- когнитивный подход в анализе и развитии экспертных систем;
- исследования по когнитивной лингвистике;
- результаты работ по нейрофизиологии и теории «обучения» компьютеров и др.

Кроме того, хотелось бы сделать следующее замечание. Ситуация, которая складывается в культуре и науке в последние десятилетия, требует полного переосмысления

всего опыта и знаний, накопленных человечеством к настоящему времени. Перед любым исследователем сам этот факт уже своим существованием ставит проблему поиска новых путей в своих изысканиях. И, по крайней мере, последние пятьдесят лет появляется все больше исследований, посвященных таким методикам, которые позволили бы более эффективно решать задачи, стоящие перед современным ученым, а именно когнитивному подходу. Все эти вопросы предельно важны и для профессиональных педагогов, поскольку, как писал Б. М. Бим-Бад, «Педагогика есть искусство обучать искусству мышления. Оба эти искусства очень сложны, ибо суть дела, истинное, внутреннее, сущностное, сокровенное не находится в сознании непосредственно, не дается с первого взгляда и внезапным озарением; необходимо размышлять, чтобы добраться до истинного строя предмета. Одно дело - иметь проникнутые мышлением чувства и представления, и другое - иметь мысли о таких чувствах и представлениях. Порожденные размышлением идеи об этих способах сознания составляют рефлекссию, рассуждение. Лишь мышление превращает душу, которой одарено и животное, в дух, и философия есть сознание человеком истины.

Способности разума рождаются вместе с ребенком, но воспитание ума, обучение, образование в целом развивают и помогают наполнить их достойным содержанием. Ум – не форма и не содержание знаний, а синтез того и другого.

Образование должно вести человека от знания (понятия о том, чем является данный предмет или явление) к познанию (понятию об их сущности, природе, происхождении, их месте в системе мира, факторах, процессе и тенденциях их развития). Едва ли не самое важное в образовании – осознание способов познания, умение проверять само мышление, его пути, надежность его методов, отказываться ради истины от своих прежних, всегда недостаточных знаний, от предвзятости, субъективности.

Учебное познание и знание как его результат выступают в педагогике и в качестве цели образования, и в качестве средства достижения других целей.

Поскольку учебное познание обладает – при всей своей специфичности – чертами познания как такового, *методы* науки имеют непосредственный педагогический смысл. Во-первых, они важны для ознакомления учащихся с наукой, ее арсеналом; во-вторых, они укрепляют иллюстративную и доказательную базу учебного материала. Знать – значит владеть методами мышления, рабочими инструментами и навыками обращения с ними» [275]. И когнитивный подход, по-видимому, является в настоящее время одним из наиболее эффективных инструментов самого познания, так и также методологией трезвомыслия, в том числе в сфере образования.

Глава 2.

Основные понятия когнитивного подхода в философии образования

§ 1. Анализ категорий «паттерн» и «метпаттерн»

Одной из важнейших теоретических задач, решение которой необходимо для разработки эффективной стратегии развития системы образования в условиях постиндустриального информационного общества, является исследование природы знания и когнитивной, т.е. познавательной, деятельности человека [169]. Действительно, в настоящее время происходит существенное «знаниевое» перевооружение общества, связанное с широким внедрением средств накопления, обработки и передачи информации. Последние два десятилетия ознаменовались массовым внедрением техники, работа с которой требует знаний, качественно отличающихся от тех, что были необходимы для развития технологий на предыдущем этапе развития производства.

Одним из следствий развития информационных технологий оказывается возникновение непрерывного потока новых данных, который буквально обрушивается на голову любого пользователя Интернета. В мире постоянно происходят события, меняющие как структуру человеческого общества, так и наши представления о физической и социальной реальности. В отличие от предыдущего исторического периода, информация об этих событиях практически мгновенно распространяется по всей территории Земли. Человеческое сознание не успевает адаптироваться к столь быстрым и кардинальным изменениям, которые совершаются в нашем мировоззрении под влиянием происходящих событий. В связи

с этим возникает феномен постоянного недоверия к знанию, получаемому в ходе образования.

Если ранее преподаватель мог с уверенностью ориентироваться в своей предметной области, то сейчас его знания постоянно находятся под угрозой пересмотра в связи с появлением новых открытий или изменений в структуре реальности. Новые представления о мире оказываются сформулированными на принципиально ином языке, непонятном носителю предшествующего знания. Следствием непрерывного когнитивного развития является изменение в приоритете одних областей знания над другими в плане их социальной престижности. Более того, если ранее человек мог освоить одну специальность и работать по ней в течение всей жизни, то сейчас для достижения социального успеха приходится постоянно менять как место работы, так и вид профессиональной деятельности, что требует пересмотра того набора знаний, которым обладает личность.

Несмотря на то, что проблема определения таких понятий, как «знание», «познание» и «обучение», поднималась еще в античной философии [111], до настоящего времени нет их общепринятой и однозначной трактовки [137], поскольку данные категории переосмысливаются и дорабатываются на каждом отдельном этапе развития социума. Такое переосмысление особенно актуально в настоящее время глобальных комплексных изменений, затрагивающих не только сферу образования, но и все стороны жизнедеятельности человеческой популяции и социума. Мы полагаем, что применительно к исследованию знания и когнитивной деятельности в условиях современной трансформации сферы образования категориальная система «кибернетической» эпистемологии Грегори Бейтсона [110] может служить мощным средством осмысления кризиса сферы образования в настоящее время. Базовыми понятиями для эпистемологии Г. Бейтсона являются категории «паттерн» и «метпаттерн», которые были введены в теорию познания Г. Бейтсоном [183; 184].

Внимание к работам Г. Бейтсона в последнее время значительно возросло в связи с рядом проблем, касающихся «ки-

бернетической» или «сетевой» эпистемологии, когнитивной психологии, теории информации, клинической психиатрии и политической теории в условиях глобализационных процессов. Как пишет А. И. Пигалев: «Эпистемология Бейтсона, противопоставляя себя картезианской традиции, с самого начала исходит из некоторой иной, чем картезианская, *интуиции сложности*... Речь идет о радикальном отказе не только от картезианства как такового, но от всей картезианской парадигмы в качестве наиболее репрезентативной идеологической и методологической модели *механистического* мировоззрения. Взамен предлагается рассмотрение мира в качестве неразрывного *холистического* единства всех его частей... При этом существенно, что центр тяжести переносится с составных частей целостности на взаимосвязь между ними, тогда как само понятие элемента системы как *вещи* становится второстепенным или вовсе ненужным. *Новая эпистемология оперирует не вещами, а их отношениями*» [110, с.149].

Прежде чем переходить к анализу вышеуказанных понятий, необходимо определить, в чем же, на наш взгляд, состоит главная эпистемологическая проблема современной философии образования. Многие исследователи отмечают, что в настоящее время наблюдаются два взаимосвязанных феномена, меняющих отношение людей к знанию, и как следствие этого, к процессу образования [130; 173; 153]. Во-первых, в связи с быстрым развитием науки и технологии происходит непрерывная смена содержательной стороны знания, которое необходимо усваивать новому поколению профессионалов. Во-вторых, в результате интеграционных процессов, происходящих в современном мире, возникают столкновения между различными системами ценностей, что ведет к кризису общественной идеологии, и, как следствие этого, к кризису ценностных основ преподавательской деятельности. Таким образом, классическая парадигма образования, принятая на протяжении XX в., оказывается неадекватной новым условиям работы преподавателей. Задача философии образования видится, в том числе, в разработке

новой, неклассической парадигмы, которая позволила бы решить назревшие вопросы.

Одним из возможных выходов из сложившейся ситуации является переход на новую парадигму образовательной деятельности. Отличие новой парадигмы образования от доминирующей на предыдущем этапе может быть обозначено как переход от преподавания уже готового и проверенного знания к обучению методам его самостоятельного усвоения, рефлексии и оценки. Ранее преподаватель позиционировал себя как человека, знающего, как необходимо жить в окружающем мире, и способного подготовить новое поколение к жизни на основе ранее накопленного знания и жесткой, стабильной системы ценностей. Теперь же он должен обучать учеников умению постоянно переосмысливать и критически изменять имеющиеся представления, а также возможности сопоставлять и примирять альтернативные системы ценностей. Однако такая позиция требует принципиальной иной трактовки таких понятий, как «знание» и «познавательная деятельность», по сравнению с той их интерпретацией, которая существовала в течение XX в. Можно согласиться с позицией В. А. Лекторского, по мнению которого, сейчас назрела основательная необходимость перехода к неклассической эпистемологии [78]. Этот исследователь полагает, что суть неклассической эпистемологии состоит в определении познания как системы коммуникации, когда качественно новое знание возникает в результате взаимодействия носителей различных миропредставлений. Соглашаясь с таким тезисом В. А. Лекторского, на наш взгляд, все же необходимо отметить, что он во многом остается в рамках картезианской парадигмы, где акцент первоначально смещен на «вещи», а уже затем на «отношения».

В отличие от картезианского подхода к познанию, эпистемология Г. Бейтсона изначально ориентирована на когнитивные процессы в целостном мире, взаимосвязанном сетью отношений. Здесь сетевые отношения пронизывают всю иерархию мира, а картезианское линейное теоретическое построение есть только одно из начальных приближений, в

основном при анализе «неживого» мира. Подход Г. Бейтсона разработан как методологическая основа исследования сложных самоорганизующихся и саморазвивающихся систем, построенных на сетевых взаимоотношениях, таких как живые организмы, сообщества организмов или человеческое общество. Базовыми категориями эпистемологической теории Г. Бейтсона, как мы указывали выше, являются понятия «паттерн» и «метпаттерн» [183; 184].

Под паттерном Г. Бейтсон понимает избыточность организации объекта, набора объектов, системы объектов, конгломерата явлений, событий и т. д. В частности, Г. Бейтсон писал: «Следует считать, что некоторый конгломерат событий или объектов (например, последовательность фонем, картина, лягушка или культура) содержит “избыточность” (“паттерн”), если этот конгломерат некоторым способом может быть разделен “чертой” таким образом, что наблюдатель, воспринимающий только то, что находится по одну сторону этой черты, может догадаться (с успехом, превышающим случайный), что же находится по другую сторону черты» [11]. Важно отметить, что последующие интерпретаторы Г. Бейтсона часто упрощают дефиницию понятия «паттерн», рассматривая данное понятие как фиксирующее некоторое соотношение частей какого-либо объекта и определяющее его принадлежность к тому или иному классу объектов. Однако, если «избыточность» есть сетевая характеристика целостности некоторого объекта, то «фиксация соотношения частей» лежит в иной логической плоскости, фокусируясь на соотношении *частей объекта* и, тем самым, как и в картезианской парадигме на первый план выходят части – «вещи», а не их отношения. Более того, если под паттерном подразумевается понятие, которое задает параметры, позволяющие провести классификацию объектов, разделить их на группы по существенному для нас признаку или совокупности признаков, то тогда и возникает расхожее мнение, что «паттерн» - это что-то близкое к «архетипу», «образцу» и др. Конечно, в основу классификации возможно положить и признак избыточности, но, очевидно, это

не единственный критерий классификации объектов, и это необходимо все время держать в поле рефлексии, чтобы не редуцировать достаточно общее понятие паттерн к менее общим - «образец», «шаблон» и др.

Здесь необходимо отметить, что в работах самого Г. Бейтсона часто встречаются выражения «паттерн поведения», «культурный паттерн», «паттерн обучения» и др., которые вне контекста всей работы Г. Бейтсона обычно и понимаются исключительно как «образец», «план», «шаблон» и аналогично. Более того, проникая далее во многие научные области (антропологию, культурологию, психологию, историю и др.), понимание паттерна как образца (шаблона) стало в современной массово-научной литературе чем-то вроде самого собой разумеющейся тавтологии, расхожим мнением, «аккумулятором интеллектуальной лени» и т.п. (см., например, определения паттерна [267]). Учитывая подобную тенденцию, хотелось бы провести сравнение данных понятий (паттерн – образец) в явном виде. Всякий ли образец есть паттерн, и всякий ли паттерн есть образец? В чем состоят онтологические и эпистемологические сходства и различия данных понятий?

Оригинальная дефиниция понятия «паттерн», как указано выше, восходит к понятию избыточности в сложной системе и возможности по наблюдению только части системы выносить обоснованные суждения как о другой ее части, скрытой от наблюдения, так и обо всей системе. Конечно, для того, чтобы это было возможным, в системе должны онтологически присутствовать устойчивые взаимоотношения составляющих ее элементов. Данные взаимоотношения могут быть как структурные, так и функциональные, или одновременно – и те и другие. При наличии таких устойчивых взаимоотношений частей (элементов) системы можно, конечно, говорить, что система воспроизводит некоторый образец, понимаемый как эпистемологический шаблон. Вместе с тем, ясно, что смысловая нагрузка и эпистемологическое содержание понятий «паттерн» и «образец» при таком подходе существенно разнятся. Если сущность паттерна –

это избыточность в системе, то сущностью образца является его потенциальная или актуальная возможность быть «шаблоном», «планом» для воспроизведения чего-либо. Более того, из приведенных соображений следует, что паттерн чаще всего *воспринимается* наблюдателем как некий образец. Если при этом отождествлять *наблюдаемый* образец с паттерном, то происходит эпистемологическая ошибка, заключающаяся в смешении явления и его сущности. Иными словами, «карта» принимается за «территорию», что является грубейшей ошибкой в познавательной процедуре.

Таким образом, как явление не есть сущность, как «карта» не есть «территория», так и паттерн не есть образец. Паттерн только *является* в виде образца. Однако, если у всякого явления есть сущность, то не за всяким образцом скрыт паттерн. Действительно, категория паттерн связана с избыточностью в достаточно сложных системах, тогда как образец применим не только к сложным системам, но и к более широкому классу «вещей», в том числе и достаточно простых, не обладающих сколько-нибудь значимой избыточностью. Например, можно говорить о шаблоне (образце) «колеса», «гайки», «чертежа» и др. Но нелепо говорить о паттерне «гайки», имея в виду скрытую за данным образцом избыточность. Вообще говоря, различение понятий «паттерна» и «образца» значимо, по нашему мнению, только для достаточно сложных систем, где скрытая за избыточностью системы сущность и ее проявление в виде образца имеют эпистемологическое значение. Для достаточно простых систем, чаще всего в неживой природе, данные понятия практически отождествляются, хотя строго в эпистемологическом плане их и в данном случае следует различать.

В качестве примера, поясняющего нашу мысль, воспользуемся знаменитым высказыванием Кобжицкого: «Карта не есть территория». Действительно, эпистемологическое различение карты и отображаемой на ней территории практически очевидно в случае сложных (обширных) территорий: трудно отождествить карту Евразии и территорию самой Евразии. Однако в случае «простой» территории, не

обладающей значительной сложностью и избыточностью, например, письменный стол, практически нет необходимости различать поверхность стола и ее «карту». Вместе с тем, и в данном случае, если говорить эпистемологически точно, то поверхность стола и ее «карта» различаются, поскольку относя- тся к различным логическим типам. При этом, смешивая в обычных рассуждениях поверхность стола и ее «карту», практически невероятно прийти к противоречиям логической типизации, если только не строить специальных примеров. В противоположность этому для сложных систем при смешении понятий паттерн и образец чаще всего происходит нарушение логики, приводящее к противоречиям. Действительно, если не различать, например, в геополитике территорию Евразии и ее карту, то можно договориться и до такого выражения: «Вся Евразия у меня в кармане».

Мы уделяем такое внимание различению понятий «паттерн» и «образец» потому, что если в вышеприведенных примерах различия почти очевидны, то в области человеческих «систем», в частности в системе образования, данные различия часто редуцированы, что приводит или может привести к логическим нарушениям и парадоксам. Например, различие образца поведения и паттерна поведения может прояснить то, что скрывается за данным поведением, в частности, структуры неявного знания и его истоки. Другими словами, образец поведения необходимо корректировать, а паттерн анализировать на предмет истоков.

Таким образом, понимая паттерн вслед за Г. Бейтсоном как избыточность в сложном наборе объектов, мы имеем возможность, по крайней мере:

- 1) выносить обоснованные суждения о скрытых от явного наблюдения характеристиках объекта;
- 2) на основе специфических особенностей вида избыточности проводить классификацию принадлежности набора объектов к тому или иному классу;
- 3) выносить суждения по п.1 и п.2, отвлекаясь от природы набора объектов (физические, биологические, семиотические, информационные и др.);

4) редуцировать избыточность паттерна до «состояния» образца, шаблона, тем самым, сжимая информацию для ее последующей трансляции широкому кругу людей;

5) кроме того, понятие «паттерн» применимо для описания классов объектов, относящихся к онтологически различным слоям реальности. Г. Бейтсон приводит примеры лингвистических, анатомических, физических, поведенческих или политических паттернов.

Например, Г. Бейтсон изучал определение паттерна живого объекта, который бы позволил нам утверждать, что некоторый объект является «живым» существом и отличается от «неживого». Он утверждает, что анатомическим паттерном, отличающим тело живого существа от неживого объекта, является наличие избыточности в иерархии геометрических симметрий и последовательных гомологий, т.е. здесь в качестве паттерна используется избыточность геометрической характеристики исследуемого объекта. Другой пример использования понятия «паттерн» – это отнесение конкретного человека к тому или иному сообществу. Так можно выделить поведенческий паттерн, который отличает немца от китайца или христианина от мусульманина. В этом случае, паттерном будут являться специфические свойства человеческого мышления, выраженные в избыточности поведения или речи.

Важно указать, что Г. Бейтсон не только вводит и анализирует понятие «паттерн», но и различает процедуру вычленения паттерна (в частности, определение характеристик класса объектов), а также процедуру применения паттерна для исследования общих сетевых свойств объекта (набора объектов). Когнитивная деятельность представляется им как двустадийный процесс. Первой стадией такой деятельности является выделение общих паттернов (инвариантов, характеризующих избыточность) в структуре реальности, а второй стадией – восприятие реальности при помощи уже сформированных паттернов. Можно отметить, что подобная точка зрения отнюдь не является оригинальной для Г. Бейтсона. Идея наличия общих «схем», через призму кото-

рых осуществляется когнитивная деятельность, восходит к работам Ж. Пиаже и многократно повторяется в исследованиях многих философов и психологов. Специфика подхода Г. Бейтсона состоит в том, что в качестве общих «схем», через призму которых осуществляется когнитивная деятельность, выступают не просто некоторые «образцы мышления», а объективные инварианты реальности, характеризующие избыточность окружающего мира и имеющие первостепенное значение для жизнедеятельности человечества как природного и социального образования.

Развивая далее концептуальный подход к анализу реальности на основе понятия «паттерн» Г. Бейтсон рассматривает и следующий метауровень: уровень связей и отношений между паттернами, вводя понятие «связующий паттерн» или «метпаттерн». Понятие «метпаттерн» обозначает набор характеристик, применяемых для сравнения паттернов, а также для обозначения области применения того или иного паттерна. Например, если мы применяем такие понятия, как «национальная» или «религиозная» принадлежность, и пытаемся определить, чем критерий национальной принадлежности отличается от критерия религиозной принадлежности и в каких областях научной деятельности или практики более подходит один из этих критериев, тогда мы вынуждены применять метпаттерны, позволяющие нам сопоставлять различные критерии. В области теории познания метпаттерн применяется в ситуации выбора между различными схемами описания объекта. Например, если мы пытаемся провести анализ социальных процессов, то нам необходимо зафиксировать базовую теоретическую позицию, на основе которой такой анализ производится. Однако поскольку таких позиций может быть предложено несколько, постольку необходимо выбрать из них ту, которая наиболее адекватна поставленным задачам. Процесс рационального выбора предполагает сопоставление различных позиций при помощи критериев, позволяющих оценить их эффективность при решении задач. С точки зрения Г. Бейтсона, анализ общественных процессов производится на основе нали-

чия в них определенного паттерна, а выбор методологии проведения такого анализа предполагает применение концепта метапаттерна.

Метапаттерны являются необходимым компонентом рефлексивного мышления. Действительно, когда человек осмысливает реальность с определенной, жестко зафиксированной когнитивной позиции, его мышление оперирует отдельными паттернами. Однако если ему приходится критически переосмыслить собственную позицию и сопоставить ее с позицией своего коммуникативного партнера, тогда паттернов оказывается недостаточно и человек вынужден переходить к применению метапаттернов. Рефлексия осуществляется по принципу перехода в метапозицию [126; 83], т.е. предполагает осмысление собственной позиции через сопоставление ее с другими точками зрения, что, в свою очередь, основано на оперировании метапаттернами.

Применительно к образованию можно утверждать, что ранее существовавшая и во многом сохраняющаяся система образовательной деятельности строится именно на обучении определенным паттернам, тогда как способность оперировать метапаттернами почти не рассматривается как задача обучения. В связи с этим у выпускника образовательного учреждения формируются способности мыслить в рамках жестко фиксированной предметной области или действовать на основании одной системы ценностей. Однако он не имеет возможности произвольно переходить от одного стиля мышления к другому и сопоставлять альтернативные системы ценностей, что делает его неадекватным сложившимся условиям глобального мира. В этом случае выходом из кризиса образования является создание методик формирования метапаттерного мышления в ходе обучения. Действительно, обладая таким мышлением, человек не только сможет адекватно оценивать применимость своих знаний в той или иной практической ситуации, но и получит возможность заранее *планировать процесс поиска знаний*, которые понадобятся ему в будущем. Зная общую структуру баз данных и оперируя когнитивными метапаттернами, он получит воз-

возможность быстро перестраивать свои предметные представления в соответствии с изменяющейся внешней ситуацией. Кроме того, применение метапаттернов позволяет рефлексировать причины ценностного конфликта, определять расхождения в аксиологических установках и эффективно находить средства, необходимые для разрешения такого конфликта.

Интересно указать на определенные параллели концепции Г. Бейтсона, основанной на понятиях «паттерн» и «метапаттерн», и концепции идеальных объектов Э. В. Ильенкова [48]. По Э. В. Ильенкову, общие категории выступают как средства обобщения социальной деятельности, а метакатегории оказываются средством рефлексии субъектом собственной деятельности в условиях ее сопоставления с деятельностью другого субъекта. Э. В. Ильенков подчеркивал, что в процессе когнитивной деятельности возникает класс объектов мышления, не сводимых к объектам физической реальности, которые он обозначал термином «идеальные». Идеальные объекты необходимы для интеграции деятельности отдельных индивидов в целостное сообщество. В пределах теории познания идеальное мыслится как совокупность средств, обеспечивающих единство представлений коллектива, связанного общностью интересов. Однако при расхождении интересов представителей различных сообществ, по мнению Э. В. Ильенкова, возможно возникновение несовпадающих, а в некоторых случаях и конфликтующих идеальных схем. Так, расхождение между идеалистической и материалистической схемой познания трактуется им как результат несовпадения интересов представителей различных социальных групп, идеология которых выражается при создании альтернативных картин реальности.

Таким образом, в связи с сопоставлением данных концепций можно отметить, что:

- общие категории Э. В. Ильенкова, согласно Г. Бейтсону, могут трактоваться как определенные паттерны, а метакатегории – как метапаттерны социальной деятельности;
- категории и метакатегории Э. В. Ильенкова – «идеальные» объекты, в то время как понятия Г. Бейтсона «пат-

терн» и «метапаттерн» характеризуют связанные с избыточностью инварианты не только социальной реальности, но и природной, а также естественной, искусственной, физической, символической и других реальностей.

Понятие «паттерн» применительно к когнитивной деятельности в условиях социальной реальности можно трактовать как совокупность категориально-понятийных средств, необходимых для обучения человека действовать в рамках одного профессионального коллектива или одного сообщества, объединенного стабильной идеологией и общими интересами. А метапаттерны – как совокупность теоретических средств, необходимых для обучения рефлексивно-коммуникативному стилю мышления, актуальному в условиях взаимодействия нескольких сообществ либо в условиях нестабильности интересов одного сообщества.

Поскольку в настоящее время люди вынуждены действовать в ситуации столкновения различных стилей мышления и непрерывного технологического изменения, постольку актуальность метапаттерного мышления резко возрастает. Анализ специфики метапаттерного мышления и развитие средств его формирования у современного человека оказывается необходимым компонентом как общей теории познания, так теории и философии образования. В связи с этим применение понятий неклассической эпистемологии Г. Бейтсона может оказаться одним из существенных инструментов для разработки современной парадигмы образования.

Таким образом, можно сделать вывод, что современная система образования нуждается в разработке новой парадигмы, адекватной существующей социальной реальности. В настоящее время в мире происходят два взаимосвязанных процесса – новый виток научно-технического прогресса и объединение различных культур в единое сообщество – меняющих отношение людей к знанию и способам его получения. В результате этого, традиционная теория познания становится мало применимой для решения проблем образовательной деятельности. Новая образовательная парадиг-

ма должна быть создана на основе неклассической эпистемологии. Однако базовые понятия неклассической эпистемологии необходимо в свою очередь уточнить в контексте проблематики философии образования, где значительной научной и эвристической ценностью обладает «кибернетическая» («сетевая») эпистемология одного из ведущих теоретиков XX века – Грегори Бейтсона.

§ 2. Модель метазнания и принцип буквализма в анализе неявного знания

Философия образования анализирует сферу образования с общетеоретических и общеметодологических позиций во всех ее аспектах: онтологическом, эпистемологическом, аксиологическом, праксиологическом, культурологическом, политическом, педагого-технологическом и др. Философия образования строит взаимосвязанную систему наиболее общей репрезентации и идеальную модель своей предметной области – сферы образования в перечисленных аспектах. Здесь находят свое выражение объективные закономерности сферы образования, которые с эпистемологической точки зрения репрезентируются и моделируются в формах логического мышления. Вместе с тем, философия образования не может обойти стороной рефлексию подсистемы неявного знания, скрытого в стилях мышления, парадигмальных, культурных и мировоззренческих особенностях, традициях научных школ, передающих в том числе и подсознательные навыки, слабо поддающиеся рефлексии. Действительно, учитывая одно из главных методологических требований, вытекающих из особенностей современной социокультурной ситуации (постмодернистский плюрализм), необходимо исследование не только и не столько структур явного научного знания в системе образования. Для рефлексии происходящих масштабных изменений нужно анализировать неявное научное и вненаучное знание, носителями которого является и научное сообщество, и социокультурное окруже-

ние – отечественный социум в целом, в том числе сфера управления, политики и системной безопасности в образовании. Рефлексии неявного знания в современном социуме применительно к сфере образования, по нашему мнению, призвана ответить на многие «больные вопросы», такие как общемировоззренческая направленность внедряемой парадигмы образования, ее культурологические и политические истоки, роль в этом процессе отечественной и международной политической элиты, неявные истоки целеполагания в данной области и др. То есть на все те вопросы, которые явно не ставятся, остаются за кадром по умолчанию, исток которых являются архетипичные структуры современного мира.

Таким образом, в исследовании проблематики неявного знания в сфере образования и философии образования в условиях резких изменений отечественного социума заключается одна из основных методологических функций развиваемого нами подхода применительно к философии образования. Кроме того, анализ структур неявного знания, по нашему мнению, может внести существенный вклад в анализ механизмов когнитивной и ментальной адаптации современного общества посредством сферы образования. Действительно, процесс человеческой адаптации к окружающему миру включает не только и не столько биологическую адаптацию, сколько когнитивную (заниевую) составляющие, поскольку за известный исторический период человек биологически не изменился, а вместе с тем развитие и изменение знаниевых и технологических структур общества, созданных ментальностью человека, нет необходимости доказывать – они очевидны. Как писал К. Хахлвег: «Развитие знания представляет собой непосредственное продолжение эволюционного развития, и динамики этих двух процессов идентичны... Нет резкой грани между органами и той информацией, которую они содержат: это две составляющие единого эволюционного процесса, о чем, собственно, и свидетельствует эволюционный процесс. Второе допущение состоит по сути дела в том, что цель эволюционной эпи-

стемологии – показать формальную аналогию между причинными принципами, на базе которых осуществляется эволюция, и формально отчетливыми рациональными/нормативными принципами, которые регулируют развитие научного знания» [155, с.158]. Вместе с тем, соглашаясь с К. Хахлвегом, необходимо отметить и уточнить, что процесс когнитивной и ментальной адаптации современного общества и каждого человека связан не только с развитием структур явного знания, накапливаемого в научных трудах, культуре, технологических артефактах и т.п., но и с параллельной эволюцией и развитием структур неявного знания. Более того, по нашему мнению, более точно было бы сказать, что все, что связано с изменением и усложнением структур явного знания, есть развитие, а процесс когнитивной и ментальной адаптации, который как обусловлен, так и имеет следствием изменения неявного знания.

Здесь необходимо остановиться на соотношении понятий «навык» и «неявное знание», как имеющих частично пересекающееся смысловое содержание. Под навыком обычно понимают некоторую структуру в деятельности, которая эффективна в своей реализации, автоматизирована и, как правило, механизмы которой неосознаваемы. Более того, как писал Х. Дрейфус: «Вообще говоря, в процессе приобретения любого навыка – будь то умение танцевать, водить машину или говорить на иностранном языке – мы должны на первых порах медленно трудно и осознанно следовать правилам. Затем наступает момент, когда управление, наконец, передается телу. И, по-видимому, в этот момент мы не просто переводим соответствующие жесткие правила в подсознание, а, скорее, подбираем определенный мускульный гештальт, который сообщает нашему поведению новую гибкость и плавность» [41, с. 213]. С другой стороны, понятие «неявное знание» является более широким по сравнению с «навыком», включая в себя более широкие когнитивные и ментальные неосознаваемые структуры. При этом навык сам по себе представляет собой результат взаимодействия человека с окружающей средой «отелесен», и в дальнейшем

действует «буквально», находясь для человека в области неявного знания. Таким образом, можно сказать, что навыки находятся в области неявного знания, не совпадая с ней по содержанию, но неявное знание выступает как навык навыков, т.е. по отношению к набору навыков является метанавыком. Здесь соотношение, по нашему мнению, аналогично соотношения между классом и его членом: «член класса» является его членом, но не является классом, принадлежа к различным логическим уровням [12]. Так и навык, и неявное знание принадлежат различным логическим уровням: необходимо осознать, что навык принадлежит области неявного знания, но сам по себе не является неявным знанием. Если не проводить данного различия, то неизбежна ошибка логической типизации.

Для анализа структур неявного знания мы будем последовательно применять подход, в основе которого лежат два метода современной «аналитической» психологии, развитые в рамках современной когнитологии. Это, «Милтон-модель», названная по имени американского ученого Милтона Эриксона [194; 195; 204], и «метамодель» [5; 31], практическое использование которой привело к возникновению так называемого нейро-лингвистического программирования (НЛП). Оба названных метода мы рассматриваем как эмпирический материал для конструирования философских эпистемологических процедур анализа неявного знания в системе образования и философии образования. Поскольку развивать в настоящее время эпистемологическую проблематику, «не обращаясь к данным конкретных наук о сознании и культуре, так же невозможно, как развивать, скажем, философское представление о пространстве и времени или о детерминизме, не анализируя данные естественных наук» [79, с. 30].

Далее, для изучения процесса накопления неявного знания, проанализируем подход, связанный с построением эвристически значимой модели метазнания путем совместного применения эпистемологии и достижений когнитологии, лингвистики и психологии. При этом предполагается включение таких результатов не механически, не сведением фи-

философии к лингвистике или психологии, а на основании философской рефлексии соответствующей понятийной базы в рамках концепций репрезентации, моделирования и интерпретации в контексте некоторой иерархичной последовательности реальностей.

Первоначально остановимся на классификации познавательных ситуаций, основываясь на соотношении категорий «знание» - «незнание». В частности, опираясь на данные категории, Д. И. Дубровский выделяет *четыре* основных познавательных ситуации:

«1) *знание о знании* (когда субъект обладает некоторым знанием и в то же время знает, что оно истинно или оценивает его как вероятное, неточное и т.п.);

2) *незнание о знании* (когда некоторое присущее субъекту знание не рефлексивируется, не осознается, пребывает на протяжении какого-то интервала в скрытой форме);

3) *знание о незнании* (имеется в виду проблемная ситуация, когда субъект обнаруживает и четко фиксирует свое незнание чего-либо определенного);

4) *незнание о незнании* (речь идет о допроблемной ситуации; например, ученые XVIII в. не только ничего не знали о квазарах или о молекулах ДНК и генетическом коде, но совершенно не знали и о том, что они этого не знают)» [43]. Вместе с тем, в рамках развиваемого подхода к вопросам философии образования мы сосредотачиваем основное внимание на соотношении знания явного и неявного, что, как указывалось выше, определяется спецификой отечественных условиях функционирования системы образования. Речь идет об исследовании как бы в другой плоскости познавательной проблематики, определяемой Д. И. Дубровским как ситуации 1) и 2). То есть, если двумя ситуациями «незнание о знании», а также «знание о незнании» задается некоторая плоскость познавательной проблематики, то мы в своем исследовании в данной плоскости проводим анализ в других «координатных осях», а именно, «знание явное» и «знание неявное».

Важно отметить, что необходимо развести и отличать понятия «незнание о знании» и «неявное знание», как имею-

щие 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. Как писал М. Полани: «Основным стержнем концепции неявного знания является положение о существовании двух типов знания: центрального, или явного, эксплицируемого, и периферического, неявного, скрытого, имплицитного. Причем имплицитный элемент познавательной активности субъекта трактуется не просто как неформализуемый избыток информации, а как необходимое основание логических форм знания» [114, с. 8].

Анализ возможных подходов к изучению структур неявного знания в области философии образования тем более важен, что структура, базис, системные свойства, основные функции внутренних когнитивных процессов относятся в основном к области неявного знания и, как правило, редуцируются (разрушаются) при их «объективном» исследовании аналогично редукции волновой функции в квантовой механике при осуществлении процесса измерения [150]. Тем самым неявное знание задает когнитивную сетку познавательных процессов, оставаясь во многом вне поля рефлексии исследователя, оказываясь «вещью в себе» для ученого, одновременно определяя основные когнитивные стратегии исследователя, тем самым формируя парадигму по Т. Куну [73]. В качестве примера можно привести обсуждавшиеся выше основные вопросы стратегий образования в современных условиях: «чему и как учить» или «кто и зачем учит»? Пары стратегий исследования проблематики образования, определяемые вопросами: «чему и как» или «кто и зачем», - относятся к различным паттернам неявного знания. Первая к неявному знанию аналитической философии современно-

го технологизированного мира, а вторая к – неявному знанию философии традиционной культуры.

«Модель метазнания исходит из того, что все когнитивные процессы являются результатом выполнения нервной системой определенных программ, а человеческий опыт представляет собой комбинацию или синтез информации, которую субъект получает и обрабатывает нервной системой. Это связано с перцепцией мира с помощью органов чувств – зрения, обоняния, осязания, слуха и вкуса. Кроме того, когнитивные процессы связаны с лингвистикой – язык, с одной стороны, является продуктом нервной деятельности, а, с другой, стимулирует эту деятельность и придает ей форму. Будучи в некотором смысле управляющим элементом, язык служит одним из первичных способов активации и стимуляции нервной системы других людей» [5, с. 100]. В основе модели метазнания лежит ряд эпистемологических допущений, основными среди которых являются следующие:

- Внутренние когнитивные процессы трудно поддаются вербализации, в связи с чем, с одной стороны, отсутствуют общепринятые термины их описания, а с другой – «сложно в явной форме передать другим собственные знания о познавательных процессах» [5, с. 99].

- Отсутствуют эффективные стратегии и технологии целенаправленного управления когнитивными процессами.

- «Сложно определить способы идентификации различных когнитивных типов субъектов» [5, с. 99], а также базис структуры индивидуальных когнитивных карт субъектов, обеспечивающих их поведенческую гибкость.

Технологическое развитие модель метазнания получила в нейро-лингвистическом программировании [31], где была показана возможность рефлексии того, как отдельные речевые структуры связаны с тремя универсальными механизмами репрезентации и моделирования знания индивидом, а именно:

- *генерализацией (обобщением)*, которая состоит в перенесении когнитивного правила на новые контексты;

- *опущением* информации, которое позволяет сократить мир до контролируемых размеров, игнорируя те области,

которые на данном этапе не представляется возможным освоить;

– *искажением* информации, что выражается в смещении акцентов восприятия сенсорных данных для сохранения модели реальности.

Метамодель предлагает специальные способы обращения к конкретным лингвистическим паттернам в речи, чтобы вместо обобщения – детализировать, вместо опущения – восполнить, вместо искажения вернуться к первоначальной форме и смыслу в сообщении» [5, с. 101]. Репрезентируя действительность, индивид «составляет» когнитивные карты как результат системного взаимодействия внутреннего опыта и текущей информации, получаемой из окружающей действительности. При этом человек реагирует, как правило, не на актуальную действительность, а «скорее на собственные когнитивные карты реальности... Именно эти карты определяют то, как индивид интерпретирует мир, реагирует на него и вскрывает смысл собственной активности» [5, с. 101].

Если анализируемая выше модель «метазнания» привлекла внимание философов и была исследована с теоретико-познавательной позиции [5], то принцип «буквализма» развитый в «Милтон-модели» сравнительно менее известен в философских кругах и до настоящего не исследовался с теоретико-познавательных позиций. Принцип “буквализма”, введен в научный оборот и обоснован в «Милтон-модели» психологии неосознаваемого. В соответствии с этим подходом, названным так по имени автора Милтона Г. Эриксона, наши неосознаваемые аспекты процесса коммуникации чувствительны к буквальному значению сказанных и услышанных слов: “Логика обращается к сознательному уму, а бессознательное получает убежденность от действительного знания (экспериментального знания)... Сознательный ум понимает логику этого, а бессознательный понимает реальность... Бессознательное знает реальность из конкретного опыта” [194]. “Бессознательное буквально и склонно понимать только то, что сказано” [195]. При этом целостная реакция человека на услышанное или прочитанное складыва-

ется из суммы осознаваемого и сознательного восприятия рационального конвенционального смысла сказанного и неосознаваемого реагирования на более глубокие буквальные значения слов. Первое проявляется на уровне сознательного понимания, второе – на уровне неосознаваемых, ассоциативных реакций, в том числе на телесном уровне. Здесь следует отметить, что включенность неосознаваемой «телесной реакции» в процесс коммуникации является одним из основных предметов исследования в когнитивном телесном подходе [65]. С эпистемологической точки зрения человек коммуницирует не только с другими людьми, но и с субъективной и интерсубъективной (объективированной) реальностями, которые включают в себя, в том числе модели, семиотические структуры, программы (или «мимы» [164]) и т. д., реагируя на них согласно принципу «буквализма» неосознанно буквально. При этом в данную систему коммуникации включен и сам индивид с его сознательными и подсознательными ментальными и телесными структурами и реакциями, формируя, таким образом, сложнейшую коммуникативную систему с множеством обратных связей. Чувствительность человека в процессе коммуникации к неосознаваемым значениям чрезвычайно высока даже тогда, когда на уровне сознательного восприятия мы вовсе не замечаем эти буквальные глубинные значения, привычно уделяя все сознательное внимание общепринятым поверхностным значениям слов.

Итак, при анализе эпистемологических аспектов философии образования в поле исследования мы включаем не только и не столько явное отрефлексированное знание, сколько неявное знание, которое несмотря на свою «неявность», во многом определяет и обуславливает происходящие социальные изменения и которое для рефлексии требует специальной методологии. При изучении структур неявного знания в области философии образования мы исходим из принципа буквализма, который для целей эпистемологического исследования формулируем следующим образом – структуры неявного знания имеют нерефлексируемые императивы коммуникации, поведения и деятельности,

которые оказывают на человека буквально воздействие, в том числе и на процессы репрезентации и моделирования. При этом данные «буквалистские» императивы могут быть как актуализированы, так и потенциально ожидающие своего включения. Кроме того, данные структуры неявного знания могут иметь (имеют) значительную составляющую, которая в принципе трудно поддается рефлексии, например, архетипическая составляющая неявного знания.

Совместное применение принципа буквализма и модели метазнания позволяет рефлексировать существующие паттерны вербальной и невербальной составляющей коммуникации, в том числе и научной. Осознание же данных паттернов – это есть анализ и перевод из области неявного знания в область явного знания (в терминах Н. Хомского [157] – из глубинной структуры знания в поверхностную) значительного объема неявного знания, который в силу существующих социальных причин может быть или будет в ближайшем будущем актуализирован. Основным методом при таком процессе выступает исследование репрезентаций знания и построения моделей, в том числе неявных. Здесь необходимо отметить, что при эпистемологическом анализе процессов репрезентации и моделирования знания чаще всего не принимается во внимание буквалистское влияние на данные процессы императивов структур неявного знания, что существенно снижает эвристическую значимость подобных исследований. Мы же считаем, что включение принципа буквализма и модели метазнания в анализ процессов репрезентации и моделирования позволяет проявить в явном виде неактуализированные социальные паттерны, что исключительно важно для философии образования в контексте построения рефлексивных моделей будущего и их трансляцию системе образования, а также осознания современного культурного, политического и др. «окружения» сферы образования.

§ 3. Принцип буквализма и категория «паттерн» в философии образования

Философия образования по сложившейся традиции (впрочем, вполне оправданно) является разделом социальной философии, что не только определяет специфику целей и задач проводимых исследований, их «функциональность» в современном мире, но и устанавливает методологические предпочтения, вокруг которых сосредотачиваются исследования. Здесь необходимо указать в первую очередь на принципы универсального эволюционизма и историзма, взаимосвязанности социальных явлений, единства исторического и логического, единства теории и практики (в частности, в образовательной деятельности), а также на привлечение комплексного и системного подходов для анализа социальных явлений в целом и философии образования в частности. Кроме того, в области философии образования применяются социокультурный, структурно-функциональный, онтологический, аксиологический, праксиологический и цивилизационный подходы к анализу проблематики философии образования в современном социальном контексте.

В связи с этим интересно отметить, как определяются цели и задачи курса социальной философии (общего по отношению к философии образования) в одном известном учебном пособии:

- «формирование теоретического образа мира, основанного на современных социально-философских подходах;
- знакомство с понятийным, категориальным аппаратом и основными дефинициями социальной философии;
- развитие навыков использования законов и категорий социальной философии для фундаментализации профессиональных знаний, дальнейшего развития творческого мышления» [13]. Кроме того, авторы данного учебного пособия прямо указывают, что: «социальная философия изучает общество и социальную жизнь не только в *структурно-функциональном* плане, но и в ее *историческом развитии*. Безус-

ловно, что предметом ее рассмотрения является и сам человек, взятый как представитель социальной группы или общности, т.е. *в системе его социальных связей*» [13].

Отнесенность философии образования к «домену» социальной философии отвечает наиболее актуальным задачам, связанным с изучением современного изменяющегося социума, в том числе и системы образования в нем как одной из базовых социальных подсистем. Вместе с тем, такая направленность является одновременно и существенным исследовательским ограничением. Действительно, «основная задача социального типа знания – анализ общественных процессов и выявление в них закономерных, с необходимостью повторяющихся явлений. Поэтому социологическое знание обобщает, генерализует, стремится объяснить многообразие общественного бытия, опираясь на законы его функционирования и развития, чтобы на основании и в пределах данной теоретической системы можно было предвидеть будущее» [14]. К особенностям социальной философии относится «невозможность давать однозначные ответы на вопросы, которыми занимается социальная наука, [что связано] с принципиальной эмпирической несопоставимостью различных теоретических конструкций. Причина множественности возможных форм описания социальной реальности – в отсутствии универсальных исходных допущений, удовлетворяющих представителей различных мировоззрений и культур. Это приводит к попыткам охватить все предметное поле социального знания с помощью одного принципа, который К. Маркс, в конечном счете, видел в экономике, немецкий социолог рубежа XIX-XX вв. М. Вебер – в рациональности, современный философ из ФРГ Ю. Хабермас – в коммуникативном действии. Принципиальная методологическая неустранимость ценностных компонентов делает названные социальные концепции эмпирически равноправными. Столкновение различных теоретических систем оказывается, в конечном счете, столкновением исходных, ценностно окрашенных установок. Множество концепций, отражающих различные ценности, оказывается естествен-

ным и неустрашимым. Следовательно, источник многообразия социальных концепций, описывающих социальные процессы, – наличие в обществе разнонаправленных ценностно-мировоззренческих установок, влияющих на характер исходных положений теорий и специфику их обоснования» [14].

Здесь можно соглашаться или не соглашаться с принципиальной эмпирической равноправностью различных социальных концепций, но, однако, невозможно отрицать существенную «относительность» социального знания по отношению к базовым концептам и принципам его обоснования. Очевидно, что речь идет о различающихся базовых семантиках, лежащих в основе концепций исследования социальных явлений. В частности, в области философии образования это относится к различию концепций системы образования англо–американской, немецкой, «восточной» и др., где различие базовых исходных семантик, характеризующих «устройство» общества, приводит к мировоззренчески, идеологически и политически различным до взаимной неприемлемости моделям систем образования. Таким образом, происхождение и обоснованность базовых семантик в области философии образования особенно при компаративном анализе становятся одним из ключевых при поиске «оснований» социальной подсистемы образования.

Однако теоретический вопрос о семантике понятий, ее происхождении и обоснованности не является «основным вопросом» социальной философии, выступая, следовательно, внешним и для философии образования. Вместе с тем, в аналитической философии и особенно в философии науки анализ всего круга вопросов, связанных с семантикой понятий, представляет собой один из базовых предметов исследования. Еще А. Тарский писал: «Семантические понятия издавна играли исключительную роль в спекуляциях философов, в исследованиях логиков и лингвистов. Тем не менее, к ним постоянно относились с некоторым недоверием. С исторической точки зрения это недоверие следует признать полностью мотивированным, если только принять во внимание следующие факты: несмотря на то, что содержа-

ние рассматриваемых понятий кажется достаточно выразительным и ясным, ни одна попытка точно охарактеризовать семантические понятия и уточнить их содержание не была до сих пор увенчана успехом, а различные рассуждения, относящиеся к этим понятиям и основанные, казалось бы, на очевидных посылах, приводили к парадоксам и антиномиям. Здесь достаточно вспомнить об антиномии лжеца (Эвбулида), выражении “гетерологический” (Греллинга-Нельсона) и определмости при помощи ограниченного числа слов (Ришара). Как кажется, существенная причина встречаемых трудностей заключалась в следующих обстоятельствах: ясно не отдавался отчет об относительном характере семантических понятий - в том, что эти понятия относятся всегда к выражениям некоторого ограниченного языка; не осознавалось, что язык, *в котором* высказываются, по крайней мере, не должен перекрываться языком, *о котором* говорится, наоборот, постоянно использовалась семантика языка в самом этом языке, и вообще на практике вели себя так, как будто на свете был только один язык. Тем временем анализ упомянутых антиномий показывает, что понятия из области семантики попросту не умещаются в границах языка, к которому относятся, что язык, который содержал бы свою собственную семантику и в котором были бы обязательны обычные законы логики должен был бы быть противоречивым языком. На эти особенности внимание было обращено лишь в последнее время; насколько мне известно, первым это сделал несколько годами ранее со всей выразительностью и силой С. Лесьневский» [138].

На основе вышеприведенного материала можно выделить, по крайней мере, два «необычно» важных аспекта проблематики философии образования как раздела социальной философии, которые, тем не менее, находились вне основного поля социальной философии. Во-первых, это, как отмечалось, вычленение, анализ происхождения и изучение обоснованности (верификация) семантик основных понятий, лежащих в основе социальных концепций (и концепций в сфере философии образования). А, во-вторых, это анализ

логических правил дискурса в социально-философской проблематике. Здесь можно выдвинуть возражение, что философская методология и, в частности, методология социальной философии сама по себе уже задает определенные критерии научности правил дискурса в своей области. Однако мы имеем в виду совершенно конкретную ситуацию, когда, с одной стороны, наличествуют специфические правила и принципы методологии социальной философии (например, отмеченные выше), которые выделяют ее из всего предметного поля философии. Однако, с другой стороны, как показывает, в частности, изучение литературы по социальной философии и философии образования за ссылками на специфику часто скрываются ошибки логической типизации, анализ которых осуществил Б. Рассел еще в первой четверти XX в. в теории логических типов. Мы имеем в виду тот факт, что не учитывать в явном виде результаты теории логических типов при формировании дискурса по социально-философской тематике (и философии образования в том числе) – значит примерно то же самое, что рассуждать об устройстве Вселенной на макро- и микроуровнях, не учитывая такие науки, как квантовая механика, теория относительности, т.е. отстать в методологическом плане примерно лет на сто.

Кроме того, необходимо отметить, что часто неясность семантики и ошибки логической типизации в социально-философских рассуждениях идут «рука об руку», как бы подкрепляя и обуславливая друг друга. Неясность семантики прикрывается дискурсом с нарушением логических правил, а нарушение логических правил прикрывается неточной семантикой. Здесь хотелось бы оговориться, что автор ни в коем случае не считает, что мир «логически вычислим» во всей своей полноте, то есть, что логика на основе точной семантики снимает все «философские» вопросы. Конечно, нет. Речь идет о том, что соблюдение основных требований теории логических типов и, по возможности, ясность происхождения семантики являются всего лишь *необходимым условием* научного дискурса вообще и в социальной философии и философии образования в частности.

Вопрос анализа семантики понятий, ее происхождения, обоснованности и допустимости, тесно связан с вычлениением паттернов речи и мышления в научно-философском дискурсе, в частности, в рассматриваемой области – философии образования. Действительно, наличие в структуре мышления некоторых паттернов – не более чем констатация факта наличия системной связанности мышления, что тем более характерно для научно-философского мышления. При этом методологический подход в анализе философских концепций в сфере образования, основанный на концепте «паттерн», позволяет, по крайней мере, по вербализованной (озвученной, написанной, отображенной в словесных и символических моделях) подсистеме мышления судить о его невербализованной, сознательно или нет скрытой (опущенной) составляющей. Но именно данная скрытая (опущенная) составляющая всей системы мышления личности философа, политика, педагога, управленца и др. представляет собой определенную когнитивную сетку, которая присутствует в разрабатываемых социальных теориях, неявно определяя семантическую «карту» и исследователя, и практика. Именно поэтому, по нашему мнению, скрытая составляющая системы мышления, включающая когнитивную сетку и семантическую «карту» исследователя, представляет особый интерес в области социально-философских дисциплин, где, как отмечалось, присутствует значительная вариативность конструкций, начиная с исходных посылок и базовых принципов.

Все сказанное относится и к области философии образования. Например, за последнее время частыми стали ссылки на философско-образовательную концепцию американского автора Дж. Дьюи, как на важнейший пример прагматизма в философии образования, оставляя вне поля анализа контекст, в котором возникла данная концепция, а также базовые семантики самого Дьюи, которые, по нашему мнению, весьма любопытны и показательны. Действительно, как пишет В. Куренной: «Посетив уже Советскую Россию в последние годы НЭПа, Дьюи, довольно, впрочем, осторожный в своих прогнозах, оставил восхищенные отзывы о тогдаш-

ней системе образования, во многом опирающейся на его же собственные идеи. Происходящие в России процессы он рассматривал (в образовательном аспекте) как “гигантский психологический эксперимент по трансформации мотивов, управляющих человеческим поведением”. Полагая, что этот эксперимент “представляет собой самое интересное из того, что сегодня имеет место на земном шаре» [74], Дьюи добавлял: «Хотя должен честно и откровенно признаться, что по вполне эгоистическим причинам я предпочитаю наблюдать его реализацию в России, нежели в своей стране» [44].

Здесь, на наш взгляд весьма любопытны следующие факты, которые вычлениются на основе принципа буквализма. *Первое*, само время приезда Дьюи в России – вторая половина 20-х гг., то есть через десять лет после революции. Какое это было время, и что происходило в стране, читатели, изучавшие историю, помнят. *Второе*, Дьюи весьма осторожен в своих прогнозах, т.е. он не склонен к скоропалительным и необоснованным суждениям. *Третье*, американский философ и педагог восхищен системой образования, основанной на его идеях, т.е. он как всякий автор радуется воплощению своих идей на практике, хоть и в другой стране, поскольку в своей собственной стране его идеи почему-то на практике не воплощаются. *Четвертое*, воплощение своих идей он рассматривает как гигантский психологический эксперимент над населением целой страны по трансформации мотивов, управляющих человеческим поведением. В современной терминологии можно было бы сказать так: Дьюи приехал ознакомиться на практике с результатами собственного проекта по манипуляции общественным сознанием в рамках гигантской страны. *Пятое*, понимая, что его концепция есть проект тотальной манипуляции общественным сознанием и знакомясь с реализацией данного проекта на практике Дж. Дьюи рад и тому, что этот проект реализуется в чужой стране. Фактически Дж. Дьюи приехал ознакомиться с результатами апробации на практике собственной концепции массовой манипуляции общественным сознанием, осуществляемой над населением чужой страны. И снова, воз-

вращаясь к первому пункту, можно уже уточнить направленность данного эксперимента, исходя из общественно-политической обстановке в России того времени. Действительно, вторая половина 20-х гг. в России – время, как теперь говорят, укрепления вертикали власти, правда, к тому времени подходят более слова – тотального укрепления властной вертикали и перехода к искоренению всякого инакомыслия. Возникает вопрос, происходящая в последующем мифологизация и тоталитаризация общественного сознания в России – что это? И как повлияла на данные процессы внедренная ранее в систему образования модель Дж. Дьюи.

Возникает любопытная картина паттерна личности самого Дьюи, а также скрытого под покровом научной терминологии паттерна самой его образовательной концепции. Паттерн Дьюи: нацеленность на решение «глобальных» проблем по массовому манипулированию общественным сознанием посредством системы образования. Одновременно в нем присутствует осторожное отношение к возможным последствиям такого манипулирования, которое лучше осуществлять на населении чужой страны. Паттерн же концепции образования Дж. Дьюи – полное управление общественными процессами через формирование общественного сознания путем функционирования системы образования определенного типа.

Мы остановились здесь на пример в Дж. Дьюи по двум причинам: во-первых, это стремление прояснить ситуацию с образовательной концепцией американского автора, поскольку в последнее время она становится все более популярной среди отечественных философов образования. И, во-вторых, показать, как на практике возможно применение подхода, основанного на принципе буквализма и концепте паттерн, в анализе первичных материалов.

Для дальнейшей иллюстрации данного авторского подхода остановимся на текстах уже современных российских авторов по философии образования. Чтобы исключить «привязанность к именам», автор останавливается на анализе выпускной магистерской работы, выполненной в Российс-

ком педагогическом университете им. А. И. Герцена в г. Санкт-Петербурге. С одной стороны, это вполне репрезентативно из-за вуза, где выполнялась работа, а, с другой – не затрагивает, как надеется автор, ничьих личных интересов. Кроме того, сама работа в полнотекстовом варианте доступна в сети Интернет по адресу: <http://wklim.narod.ru/magisters.htm> .

Работа называется «Образование как предмет познания» [63]. Для анализа мы выбираем только один параграф из всего объема работы под названием «Философия образования в представлении российских философов и педагогов», как относящийся непосредственно к теме настоящего исследования. Приведем данный параграф полностью, комментируя те места, которые представляют интерес для анализа с точки зрения принципа буквализма и последующего восстановления характерных паттернов, стоящих за данным текстом. По словам В.Е. Климентьева [64], «На данный момент существуют следующие точки зрения на философию образования у педагогов и философов.

На сегодняшний момент, считает Н. Я. Лернер, статус философии образования проблематичен: “Категория “философия образования” получит обоснованное право на гражданство в том случае, если будет содержательно раскрыта, т.е. если будут обозначены те проблемы, которые только ей и подвластны, в отличие от проблем, решаемых теорией образования и ее методологией. Пока еще не время для признания целостной философии образования, речь идет всего лишь о философских вопросах образования” [148, с. 17].

Об условности пока этого термина “философия образования” с Лернером согласен Н. Д. Никандров, говоря, что на данном историческом этапе под философией образования возможно принять общее обозначение для общих, философских вопросов образования. “Этот термин можно принять на данном этапе, пока у нас не будет четких критериев отнесения этих вопросов к другим областям (методологии педагогики, общей педагогики, антропологии образования, социологии образования)” [149, с. 6]».

В данном фрагменте речь идет о различении *философских вопросов образования* и *философии образования*, и указанные авторы склоняются к тому, что говорить о *философии образования* преждевременно, поскольку не определен ее предмет и не ясен перечень проблем, входящих в поле философии образования. Здесь крайне интересно высказывание Н. Д. Никандрова, где фактически говорится о необходимость *включения философских вопросов* образования в домен либо педагогики, либо антропологии, либо социологии образования. Если пользоваться принципом буквализма, то данный фрагмент высказываний известных ученых-педагогов показывает, что уважаемые авторы не заинтересованы в расширении поля осознания своей профессиональной деятельности и философском осмыслении всего современного контекста системы образования. Философские *вопросы* образовательной деятельности (педагогики), т.е. того, чем данные авторы профессионально занимаются – да, пожалуйста, это имеет право на существование. Однако философия как методология осмысления всего того, что происходит *внутри и вне* образования, – это совершенно лишнее. Здесь нет ни предмета, ни проблем для исследования. Фактически здесь демонстрируется узкопрофессиональный («ведомственный») подход: то, что приносит какие-либо ресурсы «родному ведомству», – это «хорошо», а все остальное – излишне, необязательно и, по-видимому, «вредно», т.к. может вступить в конкуренцию с «родным ведомством». Вместе с тем, задачи философии образования гораздо шире, чем «решение философских вопросов». Действительно, как пишет В. И. Кудашов: «Особо подчеркнем принципиальную неизбежность глобального кризиса образования, так как он связан не столько с ошибками собственно педагогической деятельности, сколько с качественным изменением мира. Традиционная модель образования не является ошибочной или плохой, она просто другая, не соответствующая новой системе жизни» [71]. Кроме того, само понимание термина «проблема» в философии и в «частных» науках значительно различаются, что авторы вышеприведенных высказываний

оставляют «за кадром» своего анализа. В науке термин «проблема» понимается как «спорная задача или противоречивая ситуация, характеризующаяся своей неоднозначностью в объяснении каких-либо явлений, объектов, процессов и выступающая в виде несовпадающих, противоположных позиций отдельных ученых или научных сообществ, предлагающих различные теории и подходы для разрешения данной ситуации» [161]. Однако, такое понимание применительно к философии само по себе также является «проблемой», поскольку, как писал М. К. Мамардашвили, «философия занимается вечными проблемами, но проблемами не в смысле этого слова – “проблема”. Когда мы говорим – проблема, мы имеем в виду, что она разрешима какими-то конечными средствами, конечным числом шагов <...>. Таких проблем в философии нет... В философии говорят о “вечных проблемах” в смысле *деятельности, полноты бытия, созидания...* “Это каждый раз нужно делать заново» [88, с. 50]. «Философия вообще не занимается проблемами. Она занимается обсуждением бытия. А бытие – оно есть или его нет. Оно не является разрешимой проблемой» [88, с. 51]. Следовательно, в таком контексте философия образования как раздел общей философии вообще не занимается *проблемами* образования, а только осмыслением *бытия* образования в различных его аспектах.

Далее в анализируемой работе идет следующий текст [64]: «О такой трактовке философии образования говорит и Б. Л. Вульффонсон (член-корреспондент РАО), определяя таким образом один из четырех возможных вариантов философии образования. “По предмету научного исследования, – говорит Б. Л. Вульффонсон, – можно выделить четыре определения философии”. Проведенную им классификацию возьмем за основу, чтобы представить многообразие мнений о философии образования.

Первая трактовка философии образования, которую отмечает Б. Л. Вульффонсон, следующая: под философией образования понимается раздел философии (предмет – общие вопросы образования, изучаемые с философских позиций).

Мнение по этому вопросу самого Вульффонсона находится в русле этой трактовки. Он говорит, что разработка целей образования и воспитания, нравственных и эстетических идеалов всегда производится осознанно или нет в рамках какой-либо философии, что эти вопросы по сути мировоззренческие, общепhilosophические – это и может быть предметом философии образования. “Это особенно актуально, – отмечает Б. Л. Вульффонсон, – для России в новых условиях плюрализма мировоззрений”. В этих новых условиях необходимо осмыслить марксизм как философское течение методологии педагогики, выявив его отрицательные и положительные стороны. Он также отмечает, что в современных условиях философским уровнем методологии вряд ли может быть какое-либо одно философское учение. “Видимо, желателен и возможен “благотворный” эклектизм”.

О том, что философия образования должна заниматься выявлением исходных культурных ценностей и основополагающих мировоззренческих установок образования и воспитания, соответствующих тем требованиям и задачам, которые объективно выдвигаются перед личностью в условиях современного общества, отмечает В. С. Швырев (доктор философских наук, профессор, гл. науч. сотрудник Института Философии РАН).

В. М. Розин (доктор философских наук, зав. сектором Института Философии РАН) определяет философию образования вообще широко: “Философия образования – это вообще рефлексия над образованием и педагогикой”.

А. П. Огурцов (доктор философских наук, чл. Редколлегии журнала “Вопросы философии”) также говорит, что задачи философии образования есть общие проблемы образования. Предмет философии образования: “сопоставление различных концепций образования, рефлектируя над их основаниями, выявляя основания каждой из них и подвергая их критическому анализу, находить предельные основания образовательной системы и педагогической мысли, которые могут служить почвой для консенсуса столь разноречивых позиций”. Задачей философия образования также является

выдвижение ориентиров для реорганизации системы образования, выдвижение определенных ценностных оснований для новых проектов образовательных систем и педагогической мысли.

А. В. Барабанщиков отметил, что “на Западе с философией образования связывают надежды на создание новой парадигмы процесса образования, исходя из которой “можно было бы “формировать гуманных людей” для цивилизации XXI века”.

Н. Г. Алексеев (кандидат психологических наук, зав. сектором Института педагогических инноваций РАО, член-корреспондент РАО): “Философия образования – это философия повернутая к образованию”. Он обосновывает это обращением к ситуации актуализации философии для осуществления прорыва по трем магистральным осям: понимание мира, общества и человека. Эта актуализация, говорит Н. Г. Алексеев, происходит в преддверии крупных сдвигов, затрагивающих все сферы и аспекты общественного бытия. Он также отмечает, что в основе прорыва лежат новые онтологические представления. Онтологические прорывы в педагогике, по мнению Н. Г. Алексеева, осуществлены в работах В. В. Давыдова, Э. В. Ильенкова, Г. П. Щедровицкого, В.С. Библера».

Итак, первая позиция, философия образования – это раздел философии, а, следовательно, имеет право быть такие вопросы, как онтология, методология, этика, культурные основания, рефлексия, сопоставление и анализ, исходя из общих методологических принципов различных концепций и подходов в области образования. Кроме того, «философия образования – это философия, повернутая к образованию», правда, не уточняется, «каким местом».

Далее: «Вторая трактовка философии образования, которую отмечает Б. Л. Вульффонсон, следующая: философия образования как синоним общей педагогики (предмет – уклон в методологию). Здесь можно отметить ярко выраженную позицию В. В. Кумарина: “Научная педагогика была, есть и останется философией образования”. Философия образо-

вания, научная педагогика и теория образования – синонимы» [64].

Здесь позиция предельно ясна: философия образования – это синоним общей педагогики. Интересно, а как автор данной позиции понимает философию? Как «учение, которое вечно, потому что верно»? К сожалению, уточнение, что такое философия не развернуто.

«Третья трактовка философии образования, которую отмечает Б. Л. Вульфсон, следующая: философия образования – самостоятельная отрасль (предмет – синтез данных различных наук, формирование знаний, относящихся к сфере образования).

Активным приверженцем такого понимания философия образования является Б. С. Гершунский (доктор педагогических наук, профессор, академик РАО). Он говорит: «Философия образования – это самостоятельная область научных знаний, предметом которой можно считать наиболее общие, фундаментальные основания функционирования и развития образования».

М. И. Фишер выделяет три перспективных области исследований в рамках философии образования: «первая – это онтология образования; вторая – аксиология образования; третья – эпистемология образования» [64].

В данной позиции философия образования – самостоятельная отрасль, синтез данных различных наук, формирование знаний, относящихся к сфере образования. Однако указанная позиция в анализируемой работе фактически только констатируется, подробно не аргументируется и как бы зависает без опоры на фоне всего контекста критических высказываний.

Наконец, четвертая позиция: «Прямо, о бесполезности этой новой дисциплины заявляет Я. С. Турбовский: «Вытеснение философией образования педагогики “ни к чему особо значимому привести не может”. Но в то же время, отмечает он, в педагогике есть вопросы, ответы на которые может дать только философия, например, проблема целеположения. Кроме такого использования философии, должна

быть осмыслена с философских позиций мировоззренческая суть образования, его место в обществе и государстве. Необходимо использовать философию образования для решения вопросов междисциплинарного характера, как интегрирующую дисциплину.

Подобным образом, как отсутствие философии образования как самостоятельной дисциплины трактует Г. Н. Филонов. Он говорит, что представлять некоторые методологические проблемы педагогики и теоретические аспекты образования в качестве самостоятельной отрасли философии образования не правомерно. *“Философии образования как отрасли научного знания не существует, исследованию же подлежат актуальные философские проблемы теории педагогики и всей сферы образования”* [64].

Данные высказывания фактически продолжают линию отрицания философии образования, подменяя философию философскими вопросами педагогика и защищая позицию «охраны собственного огорода» от сторонних посягательств и др. Более того, здесь снова прослеживается мысль о том, что философские вопросы образования – это методологические проблемы педагогики и теоретические аспекты образования. Тем самым подменяется философия как метатеоретическая мировоззренческая рефлексия методологическими проблемами «цеховой» деятельности. Кроме того, снова всплывает вопрос о *проблемах* педагогики. Конечно, проблемы есть и в педагогике, как и в любой другой профессиональной деятельности. Однако философия все же не «решатель» проблем, а попытка ответить на актуальные в каждой исторической эпохе вопросы, когда отсутствует внешний контекст для знания, в рамках которого ставятся вопросы. Здесь необходимо отметить, что данная позиция автора будет уточняться далее в настоящей главе.

В заключении анализируемого параграфа представлено, на первый взгляд, достаточно взвешенное высказывание В. В. Краевского: «Выражением главной мысли В. В. Краевского о философии образования может быть представлена его кратким высказыванием: “каждому свое”. *“Педагогика,*

– говорит В.В. Краевский, - единственная специальная наука об образовании, а предмет философского анализа можно определить как анализ “связи наиболее широких представлений о мире, обществе и место человека в нем с педагогической действительностью и ее отражения в этой специальной науке”. В. В. Краевский, отделяя философию от педагогики, полагает, что между ними обязательно должно быть сотрудничество: “Использование философии в педагогике необходимо для анализа педагогических концепций в контексте философской проблематики, а результаты данных исследований включать в педагогическую теорию. Многообразие проблем, требующих философского подхода, можно назвать философией образования, но с одним условием, если эта отрасль будет существовать не вместо педагогической науки, а вместе с ней”» [64].

Здесь прослеживаются следующие мысли: педагогика – единственная специальная наука об образовании, предмет философского анализа – связи наиболее широких представлений о мире с педагогической действительностью, философией образования может быть, но с одним условием, если эта отрасль будет существовать не вместо педагогической науки, а вместе с ней. Таким образом, позиция действительно взвешенная, но в ней также присутствует выше приведенная мысль о защите цеховых интересов, с одним лишь отличием: существование философии образования допустимо, если она будет существовать как дополнительное явление. По-видимому, автору хорошо известно направление западной мысли «philosophy of education», которое не замечать было уже невозможно.

Характерно, что не смотря на то, что автор работы претендует дать обзор различных точек зрения на философию образования, фактически же им выделяется подборка цитат, имеющих вполне определенную направленность мнений. Действительно, из всего спектра подходов к определению предмета философии образования (см., например, [100]), через присутствие семантического ряда сомнений и прямых отрицаний выстраивается контекст для мнения, что фило-

софия образования – это что-то весьма сомнительное, еще не определенное, полезность ее не ясна и т. д. Кроме того, хотелось бы обратить еще раз внимание на то, где была выполнена данная работа – Российский педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург). В связи с этими двумя фактами: формирование контекста для мнения о неясности статуса философии образования и местом выполнения работы – почтенный педагогический университет, – можно «прочитать» и паттерн отношения к философии образования в кругах ведущих педагогов – теоретиков. В явном виде мы его формулировать не будем, так как автор надеется, что данный паттерн и так уже читается достаточно ясно.

§ 4. О теории логических типов в современной философии образования

Как мы уже указывали, современная ситуация в образовании характеризуется как кризис не только с точки зрения индивида (учащегося, педагога, родителя, управленца и др.), но и с точки зрения социальной философии и становится общецивилизационной проблемой, разворачиваясь на фоне трансформации постиндустриального общества в информационное. «Ядром становящегося информационного общества наряду со средствами информатизации является его система образования. Если все образование не сводить только к процессу обучения в специальных учебных заведениях, то, собственно говоря, образовательная система и сейчас представляет собой самую широкую социальную систему» [71]. В. С. Степин писал: «в развитии общества периодически возникают кризисные эпохи, когда прежняя исторически сложившаяся и закреплённая традицией “категориальная модель мира” перестает обеспечивать трансляцию нового опыта, сцепление и взаимодействие необходимых обществу видов деятельности. В такие эпохи традиционные смыслы универсалий культуры утрачивают функцию мировоззренческих ориентиров для массового сознания. Они начинают крити-

чески переоцениваться, и общество вступает в полосу интенсивного поиска новых жизненных смыслов и ценностей, призванных ориентировать человека, восстановить утраченную “связь времен”, воссоздать целостность его жизненного мира» [134]. Мы считаем, что вышесказанное полностью соответствует наблюдаемым в настоящее время кризисным явлениям сферы отечественного образования: исторически сложившаяся и закрепившаяся за последние сто лет «категориальная модель» образования не обеспечивает системную трансляцию универсалий отечественной культуры в условиях достаточно «агрессивного» взаимодействия в отечественном социуме неолиберально-глобалистских и традиционно – российских мировоззренческих и культурологических универсалий.

При этом современная социокультурная ситуация и динамика общества предъявляют новые требования не только к системе образования как социальному феномену, но и к каждому конкретному члену данной системы, к его когнитивным структурам: будущее не стандартно и закладывается не только решениями политиков и управленцев, но и развитием всей социальной системы. В таком контексте особое значение приобретает изучение и анализ когнитивных структур индивидуального и общественного сознания в области образования и философии образования. Действительно, если перефразировать Б. Рассела, сфера образования является одновременно и следствием и причиной – следствием социальных обстоятельств, политики и институтов того времени, к которому она принадлежит, и причиной (в случае, если она адекватна реалиям общественной жизни) убеждений, определяющих политику и институты последующих веков [124]. Одним из важнейших аспектов философского анализа образования в настоящее время является эпистемологическая и когнитивная проблематика, понимаемая как наука о «знании» с акцентом на процедурные, праксиологические и аксиологические аспекты как самого знания, так и его репрезентаций. Более того, в современных условиях глобальных изменений социума особая миссия ложится на филосо-

фию как на методологию дискурсивного описания, анализа в наиболее общем контексте важнейших вопросов бытия, в частности, в нашем случае – онтологии и закономерностей процесса трансформации образования в современном мире.

Исследование когнитивных аспектов философии образования обусловлено как социальными причинами противоречивости современной трансформации отечественной социокультурной ситуации и системы образования, так и необходимостью теоретико-познавательного осмысления метатеоретических и методологических основ философии образования. Исследование метатеоретической и методологической роли философии в концептуализации систем знания, анализ происхождения знания, его обоснованности, возможности прогнозирования и развития системы знания в отечественной литературе традиционно относились к компетенции теории познания.

Это тем более важно, что наряду с объективным содержанием, в том числе и в философском знании в сфере философии образования, присутствуют объективированные репрезентативные структуры, отражающие мировоззренческие, культурные и другие паттерны, характерные для данного этапа развития человеческого сообщества, поскольку «категории с их реальным и иллюзорным содержанием, а также квазикатегории входят в любую духовную деятельность, в том числе и в познавательную». [77, с. 13]. При этом философия образования как рефлексия над всем комплексом проблем сферы образования понимается нами как часть культуры, в том числе и потому что философия образования с эпистемологической точки зрения есть в том числе метатеоретическая модель и одновременно одно из условий формирования социальной действительности посредством сферы образования, поскольку, если перефразировать В. А. Лекторского, система образования – один из основных механизмов трансляции от поколения к поколению «категориального каркаса культуры» [77, с. 135].

Вместе с тем, к вопросам анализа сферы образования необходимо подходить взвешенно и трезвомысляще, по-

скольку «вынесение каких-то радикальных точек зрения в область общего образования, как и в любой другой сфере познания, едва ли <...> оправданно; кроме того, не может быть ничего более сомнительного по своим социальным последствиям, чем последовательный философ в политике (в том числе и образовательной), что, впрочем, нам хорошо известно на опыте реализации на практике одной вполне достойной во многих отношениях философской доктрины <...>. Неискушенное же сознание, воспитанное в традиции «единственной» философии, имеет склонность возводить эти избирательно репрезентированные философские концепции в ранг «адекватного отражения» современной ситуации в целом. Например, «третья волна», «постмодернизм», критика научной рациональности – все эти идеи получили резонанс, выходящий далеко за пределы профессионального философского сообщества и, несомненно, наложили отпечаток на темы, связанные с философскими аспектами образования. Однако прежде чем предлагать реформирование образования, вытекающее из такого рода по сути философских доктрин (опирающихся в ряде случаев на некоторые экономические и социологические теории и прогнозы, осуществляемые на материале современных западных обществ), следовало бы, конечно, озаботиться вопросом, приложимы ли они к нашему собственному современному состоянию. Действительно ли наше общество затронуто переходом в «постиндустриальную» эпоху, что требовало бы изменения всей стратегии образования, не ориентированного более на определенную специальность, определенный набор знаний и умений, а скорее на умение избавляться от них?» [74].

В таком контексте круг вопросов, поднимаемых в настоящей монографии, можно назвать попыткой разработки *философии трезвомыслия* как в области социального знания о современных проблемам образовательной сферы, так и трезвомыслия о месте и роли человека в удивительным образом трансформирующемся современном мире. Как инструмент такого трезвомыслия автор использует когнитивный подход к анализу отмеченных проблем. Особенности

нашей работы являются два аспекта. Первый, – применение когнитивного подхода в такой традиционной области философского знания как социальная философия, а второй – внимание не только к анализу социальных институтов, в частности, сферы образования «вообще», но и нацеленность на «знаниевые» структуры отдельного человека как индивида и как носителя всей социальности.

Как писал А. А. Зиновьев: «Время упущено, слишком далеко зашло гниение, нарушение. Что-то позитивное можно делать: теперь мы, Россия, русские люди, которые заинтересованы в сохранении своего народа и в сохранении страны, – все это можем сделать только одним путем. Прежде всего, понять, что произошло. Почему произошло, как произошло. Что получилось и что ждет нашу страну. Понять с беспощадной ясностью. Тут нужно начинать с нуля. Основой нашей социальной организации сегодня – так бывает не всегда – становится фактор понимания <...>. Но чтобы сделать мозги людей адекватными условиям XXI в., нужно покончить с системой оглупления, которая сейчас стала тотальной. Буквально происходит тотальное помутнение умов. Необходимо разрабатывать фактор понимания, учить людей пониманию реальности. От этого зависит все» [47].

В настоящей монографии «непростая проблема» понимания взаимоотношения философии и образования «решается» на пути взаимного пересечения трех контекстов: когнитивного подхода, методологии социальной философии и функционирования сферы образования в современных условиях изменяющейся России. В связи с таким пересечением контекстов, каждый из которых имеет свою ярко выраженную специфику, особое значение приобретают методологические вопросы дискурса по выбранной теме, в частности, его логической непротиворечивости, связанности и др. К сожалению, знакомясь с работами по социальной философии, в том числе и в области философии образования, приходится констатировать, что часто за ссылками на «специфику» скрываются ошибки логической типизации, анализ которых осуществил Б. Рассел еще в первой четверти XX века в тео-

рии логических типов. Мы имеем в виду тот факт, что не учитывать в явном виде результаты теории логических типов при формировании дискурса по такой острой и проблематичной тематике как философии образования – значит примерно то же самое, что рассуждать об устройстве Вселенной на макро- и микроуровне, не учитывая такие науки как квантовая механика, теория относительности, т.е. отстать в методологическом плане примерно лет на сто.

Здесь можно выдвинуть возражение, что философская методология и, в частности методология социальной философии, сама по себе уже задает определенные критерии научности правил дискурса в своей области. Однако мы имеем в виду совершенно конкретную ситуацию, когда с одной стороны наличествуют специфические правила и принципы методологии социальной философии (например, уже отмеченные выше), которые выделяют ее из всего предметного поля философии. С другой стороны, как показывает изучение литературы по социальной философии и, в частности, философии образования часто неясность семантики и ошибки логической типизации в социально-философских рассуждениях идут «рука об руку», как бы подкрепляя и обуславливая друг друга. Неясность семантики прикрывается дискурсом с нарушением логических правил, а нарушение логических правил – неточной семантикой. Здесь хотелось бы оговориться, что автор ни в коем случае не считает, что мир «логически вычислим» во всей своей полноте, то есть, что логика на основе точной семантики снимает все «философские» вопросы. Конечно, нет. Речь идет о том, что соблюдение основных требований теории логических типов и, по возможности, ясность происхождения семантики являются всего лишь *необходимым условием* научного дискурса вообще и в социальной философии и философии образования, в частности.

В связи с вышесказанным мы считаем необходимым обратиться к работам Б. Рассела по теории логических типов, поскольку в данных работах фактически заложены современные основы логики научного дискурса, обеспечива-

ющей его «законность», а также по той причине, что данная проблематика аналитической философии практически не известна многим отечественным философам образования. Кроме того, необходимо указать, что последующее развитие во второй половине XX в. такого научного направления как когнитология во многом идейно инициировано и основано на работах Б. Рассела по теории логических типов. В начале XX века Б. Рассел в серии работ под общим названием «Математическая логика, основанная на теории типов» вернулся к анализу хорошо известных в истории философии так называемых парадоксов, в частности, парадокса Эпименида: «Эпименид Критский сказал, что все критяне лжецы и все сказанное ими есть несомненная ложь. Является ли высказывание Эпименида ложью? Простейшая форма этого парадокса возникает, если кто-либо говорит: “Я лгу”. Если он лжет, то он говорит правду и наоборот» [125]. В связи с тем, что основной интерес Б. Рассела был направлен на исследование проблем математической логики, он рассматривает наряду с «общефилософскими» большое количество примеров из математики, которые мы в данной работе анализировать не будем. Вместе с тем, Б. Рассел отмечает, что «во всех вышеперечисленных парадоксах, а это только выборка из их бесчисленного множества, есть общая черта, которая может быть описана как “обращенность на себя” или рефлексивность. Высказывание Эпименида должно входить во множество высказываний, о которых оно говорит. Если *все* классы, которые не являются элементами самих себя, являются элементами *w*, то слово *все* предполагает, что это должно быть справедливо и для *w*. Подобным же образом обстоит дело и с аналогичным парадоксом отношений. Парадоксы, связанные с именами и определениями, являются результатами включения слов “неназываемый” и “неопределяемый” в имена и определения. <...> В каждом парадоксе речь идет обо всех предметах некоторого рода и из того, что сказано об этих предметах, следует существование некоторого нового предмета, который как является, так и не

является предметом того рода, к которому относится слово «все»» [125].

Обращаем внимание читателя на использованное выше слово «все». Именно оно или аналогичный квантор общности часто используется в дискурсе по проблемам социальной философии и философии образования: «*вся система образования*», «*все педагоги*», «*все студенты*» и т.д. Применительно к данному квантору общности «все» можно напомнить известный силлогизм «все люди смертны», который относится к тому же ряду парадоксов, что и указанные выше. И здесь важным становится ясное понимание различения слов «все» и «любой», которые, к сожалению, смешиваются в употреблении не только в публицистической литературе, но часто и в научном дискурсе по проблемам социальной философии и философии образования. Действительно, каждый из читателей может обратить внимания на себя и спросить самого себя, часто ли в публичных выступлениях перед аудиторией сам проводил четкое различение данных понятий и, тем самым, не допускал логических парадоксов.

Поясним нашу мысль подробнее и остановимся на различении «все» и «любой» в социально-философском дискурсе. В качестве примера возьмем два, *казалось бы*, идентичных высказывания «все люди смертны» и «каждый человек смертен». Во втором высказывании «каждый человек смертен» речь идет о некоторой совокупности людей, живших до настоящего времени и живущих сейчас, применительно к *каждому* члену которой (человеку) *опытным* путем установлено, что он имеет конечное время существования, то есть смертен. Однако в первом высказывании «все люди смертны» ситуация принципиально иная. Здесь речь идет о свойстве не *каждого* члена совокупности людей, а о свойстве *всей* совокупности. Фактически вводится новый объект – «все люди». Что это такое – все люди? Все жившие и живущие или в том числе и будущие поколения. Или же это новая сущность по отношению к набору, состоящему из *каждого* человека? Таким образом, в первом высказывании проводится *экстраполяция* свойств каждого человека на свой-

ство нового объекта «все люди», что может привести и приводит к парадоксальным выводам, поскольку само существование такого нового объекта как «все люди» не ясно. По этому поводу Б. Рассел писал: «Даже если такой объект как “все люди” существует, ясно, что это не тот объект, которому мы приписываем свойство быть смертным, когда говорим “Все люди смертны”» [125]. И далее: «Это приводит нас к правилу: “Если при построении чего-либо используются все члены некоторой совокупности, то это нечто не должно быть членом этой совокупности” или, от противного: “Если бы завершенная совокупность всех вещей некоторого вида содержала члены, определенные с помощью самой этой совокупности, то высказывания о “всех членах” этой совокупности были бы лишены смысла (ибо такая совокупность не может быть завершенной)”» [125].

Иными словами, в вышеприведенном абзаце показан пример логической ошибки, когда свойства каждого члена некоторой совокупности неявно и необоснованно могут распространяться на свойства объекта другого логического уровня, а именно, на свойства некоторого нового объекта, называемого «вся совокупность». Понимание этого особенно важно в контексте проблем социальной философии, поскольку здесь мы чаще всего и рассматриваем свойства членов некоторых совокупностей: социальных групп, образовательных институтов, политических партий и т. д. Опять же, как писал Б. Рассел: «Подобное можно сказать и о свойствах. Мы можем говорить о *любом* свойстве объекта *x*, но не обо *всех* его свойствах, потому что таким образом может быть порождено новое свойство» [125].

Как считал сам Б. Рассел, он разработал универсальный способ преодоления логических парадоксов, названный им теорией типов. «Возьмем, например, парадокс лжеца. Если некто высказывает утверждение “Я сейчас лгу”, то с традиционной точки зрения, при попытке определить истинностное значение этого утверждения мы всегда придем к противоречию. Действительно, поскольку он лжет, то ложным должно быть и высказанное им утверждение; но, учитывая

его содержание, мы тогда должны сказать, что оно истинно. Если же его утверждение истинно, то, согласно утверждаемому содержанию, оно говорит о своей собственной ложности и, стало быть, является ложным. В любом случае возникает противоречие. Но, используя теорию типов, Рассел решает этот парадокс, разводя по разным уровням высказывания, о которых говорит это утверждение, и само это утверждение. С точки зрения теории типов, человек, утверждающий, что он лжет, имеет в виду ложность по крайней мере одного высказывания из класса высказываний, охватываемых его утверждением. Но само его утверждение не должно включаться в этот класс, поскольку оно относится к более высокому типу. Поэтому истинностная оценка должна релятивизироваться относительно типа высказанных утверждений. Любое утверждение о высказываниях n -го типа само будет относиться к $n+1$ типу и не должно включаться в класс оцениваемых высказываний» [141].

Кроме того, характеризуя теорию типов в контексте настоящей работы, необходимо указать, что «теория типов - (иерархия типов) - способ построения формальной (математической) логики, при котором вводится различие объектов различных уровней (типов); один из способов исключения из логики и теории множеств парадоксов, или антиномий. Впервые теорию типов развил Э. Шредер в применении к логике классов (1890). В 1908-1910 гг. Б. Рассел построил детальную систему теории типов в применении к исчислению предикатов; ее смысл состоит в различении по типам: индивидов (тип 1), их свойств (тип 2), свойств свойств (тип 3) и т. д.; внутри типов вводится подразделение на порядки» [281]. «Теория типов логически обосновывает несостоятельность тезиса о тотальности знания - самого заветного тезиса абсолютизма. Любое знание локально: если мы хотим о чем-то сказать, мы должны сказать об этом в каком-то частном, но строго определенном смысле» [75].

Хотелось бы обратить внимание читателя на то, что эвристическим следствием из теории типов является следующее утверждение: для логически законного и аккуратного

анализа и описания его результатов в каждом виде научного дискурса, в том числе и в области социальной философии, необходимо четкий учет следующих моментов:

Введение в рассмотрение некоторой совокупности объектов (класса) через перечисление ее членов не есть задание всей совокупности как самостоятельного объекта. *Вся* совокупность это есть некоторый новый объект по отношению к ее членам, а вопрос существования данного нового объекта «вся совокупность» во многом не зависит от существования каждого члена.

Свойства каждого члена класса и свойства нового объекта – «всей совокупности», – принципиально не тождественны. Приписывая «всей совокупности» свойства каждого члена класса можно неожиданно и незаметно ввести в оборот новое качество, ничем не обоснованное.

Более того, приведем следующее менее очевидное теоретическое утверждение: «класс не может быть одной из тех единиц, которые правильно классифицированы как его не-члены». Например, если мы классифицируем все стулья как класс стульев, «мы можем далее заметить, что столы и лампы являются членами обширного класса “не-стульев”, однако мы совершим ошибку в формальном дискурсе, если сочтем класс стульев единицей в классе не-стульев» [12]. Класс не может быть членом классов его не членов.

Кроме того, необходимо указать на возможную ошибку классифицирования имени вместе с поименованной вещью – ошибку логической типизации. Речь идет о возможной логической ошибке, четко и образно сформулированной в известном высказывании Кобжицкого: «Карта не есть территория». Действительно, как хорошо известно, мир и его описание есть логически различные объекты. Данное утверждение могло бы быть тривиальным, если не принимать во внимание следующий факт. Когнитивные структуры человеческого мышления устроены таким образом, что, рассуждая о некотором объекте, человек оперирует с именами из некоторого контекста, связанного с данным объектом. Например, «политический класс», «система образования»,

«власть», «социальная группа» и др. - все это, - имена некоторых объектов, но не сами объекты. Часто ли мы задумываемся, что оперируем в своих рассуждениях с именами, но никак не с самими объектами. В обычных рассуждениях различия имени и поименованного объекта часто не приводят к острым парадоксам. Однако смешение имени и поименованной вещи в научном дискурсе может привести к парадоксам и сделать данный дискурс не законным. Впрочем, в техниках манипулирования общественным сознанием данный прием – смешении имени и поименованного объекта, – часто используется с большой выгодой для манипулятора [56].

Выше мы привели некоторые правила, следующие из теории логических типов Б. Рассела, которые необходимо дополнить утверждением о том, что если эти простые правила формального дискурса нарушаются, то возникают парадоксы и дискурс становится недействительным.

Для читателей, не погруженных в проблемы логики, мы хотели бы привести некоторую аналогию, которая, по нашему мнению, может прояснить вышеприведенные рассуждения. Данную аналогию мы возьмем из теории систем, как раздела научной мысли, которым в последнее время многие интересуются и увлекаются, а если быть более точным, то из кибернетической теории эволюционирующих систем В. Ф. Турчина.

В. Ф. Турчин пишет: «На каждом этапе биологическая система имеет подсистему, которая может быть названа высшим управляющим устройством и которая имеет наиболее позднее происхождение и наиболее высокую организацию. Переход на следующий этап происходит путем размножения этих подсистем (путем многократной редупликации) и *интеграции* их, т. е. объединения в одно целое с образованием (по методу проб и ошибок) системы управления, во главе которой стоит новая подсистема, которая теперь является высшим управляющим устройством нового этапа эволюции. Систему, состоящую из управляющей подсистемы X и управляемых ею многих однородных подсистем A_1, A_2, A_3, \dots мы назовем *метасистемой* по отношению к систе-

мам A_1, A_2, A_3, \dots . Переход с этапа на этап мы назовем, следовательно, *метасистемным переходом*» [144]. И далее: «Метасистемный переход создает высший уровень организации — *метауровень* по отношению к уровню организации интегрируемых подсистем. С точки зрения функциональной метасистемный переход состоит в том, что деятельность, являющаяся управляющей на низшем этапе, становится управляемой на высшем этапе и появляется качественно новый (высший) вид деятельности, заключающийся в управлении деятельностью. Редупликация и отбор приводят к созданию необходимых структур» [144].

Речь в данном высказывании идет о том, что в каждой биологической системе есть набор однородных функциональных элементов, например, клетки, белки, гормоны и другие, которые находятся под «управлением» некоторого «надстроенного» над ними элемента, который представляет метасистему по отношению к исходным управляемым подсистемам. И, кроме того, в процессе эволюции (это гипотеза В. Ф. Турчина) данные «надстроенные» управляющие системы редулицируются и служат основой для возникновения следующего метауровня, то есть «метамета» уровня по отношению к первичным управляемым подсистемам. Такой переход с этапа на этап в эволюционном усложнении системы автор называет метасистемным переходом. Здесь необходимо отметить, что в данной гипотезе речь идет исключительно о ряде метасистемных переходов в процессе эволюции биологических систем путем усложнения их строения и, как следствие, поведения.

В следующей части своей работы В. Ф. Турчин усиливает данную гипотезу, вводя фактически новое логическое утверждение, что и мышление человека развивалось как ряд метасистемных переходов от простейших рефлексов в сторону появления ассоциативного и логического мышления. Мы не будем доказывать или опровергать данную концепцию В. Ф. Турчина, для нас она важна исключительно как иллюстрация к правилам дискурса, сформулированным выше на основе теории логических типов Б. Рассела.

Действительно, вышеприведенная концепция, утверждающая непрерывное развитие биосферы в процессе эволюции через последовательность метасистемных переходов, начиная с метасистемных переходов в биологических системах простейших организмов и заканчивая метасистемными переходами в нервной системе и мышлении человека, фактически «технологически» обосновывает известный тезис К. Хахлвега: «Развитие знания представляет собой эволюцию, продолжаемую другими средствами». Уже это утверждение является значительным шагом, отходящим от простой аналогии между эволюционным развитием и развитием знания, шаг в направлении отождествления этих двух процессов. Мы, однако, предпочитаем более обязывающую формулировку нашего рабочего тезиса: «Развитие знания представляет собой непосредственное продолжение эволюционного развития, и динамики этих двух процессов идентичны». Мы полагаем, что те структуры и процессы, которые мы желаем раскрыть, объясняют всю эволюцию жизни на планете – от формирования клеток (и, вероятно, от химической эволюции, предшествующей этому) до формирования культур» [155, с. 158].

Если использовать данную «технологическую» и понятную схему, то поставленные выше вопросы о правилах дискурса можно было переформулировать следующим образом:

– Некоторый класс (некоторая совокупность), взятый как целое есть объект метауровня по отношению к его членам. Класс и его члены относятся к различным логическим уровням и не должны быть смешиваемы в процессе рассуждения во избежании парадоксов. Аналогия здесь такая, рассуждая, например, о качествах и свойствах отдельных клеток, составляющих организм, не следует отождествлять как сами клетки, так и их свойства со всем организмом и его свойствами. Организм есть некоторый новый объект метауровня по отношению к составляющим его клеткам. То же относится и к соотношению свойств отдельных клеток и организма. Данное высказывание по отношению к клеткам

и организму практически тривиально, однако почему то при переходе в область теоретических рассуждений, например, о свойствах социальных групп или «сферы образования» данная очевидность куда-то теряется и возникают «чудеса».

– Далее, проиллюстрируем второе логическое правило из вышеприведенного списка о том, что «класс не может быть одной из тех единиц, которые правильно классифицированы как его не-члены». Действительно, класс клеток какого-либо организма, например, «Джона Смита» не является членом какого либо не-класса клеток. К не-классу клеток «Джона Смита» мы могли бы отнести, например, класс автомобилей. Ясно, что не-класс класса клеток (организма) «Джона Смита» не есть класс автомобилей и т.д. Опять на конкретном примере из области материальных предметов это все, вроде бы, ясно, но ситуация меняется при рассуждениях и операциях с непредметными объектами, например, социальными институтами.

– И, наконец, последнее – «карта не есть территория», или имя и поименованная вещь не должны отождествляться. Опять же пример из биологии. Наблюдая изображение в учебнике биологического объекта, например, клетки, каждый из нас отчетливо понимает, что рисунок и реальная клетка это «вещи» из разных миров, они принадлежат различным логическим уровням. Одно существует «в мире биологических» организмов, а второе только на бумаге как набор «цветных точек» и в мышлении человека как образ. Однако здесь необходимо отметить, что утверждение о «существовании» клетки как биологического объекта не совсем точно. Действительно, каждый биолог, не озадаченный вопросами теории познания и когнитивными проблемами, отождествляет образ клетки, существующей в его мышлении, и некую «биологическую сущность» частично обособленную от всего организма, чтобы ее можно было считать (в мышлении) отдельным самостоятельным объектом – «клеткой». В обычных предметных рассуждениях данное различие не бросается в глаза и, как правило, не приводит к каким-либо затруднениям. Однако в рассуждениях и дискурсе на «непред-

метные темы» нарушения того правила, что «карта не есть территория» приводит к совершенно удивительным утверждениям о том, что такое «демократия», «гражданское общество», «гуманизм», «глобализация» и т.д. Некоторые из подобных утверждений настолько удивительны, что их авторам хочется предложить вместо очередного обеда скусать меню, описывающее обед, поскольку фактически они сами за это ратуют.

Кроме того, необходимо отметить, что материал, представленный в настоящем параграфе, преследует две цели. Первая – показать желательно не только формально, но и на примерах по аналогии, что теория логических типов является не каким-то абстрактным и далеким от нужд социальной философии и философии образования изобретением «европейских интеллектуалов», а совершенно практической дисциплиной для каждого, кто занимается научным дискурсом в области социальных проблем. Знакомство с основными ее результатами и учет основных требований к логике рассуждений – необходимость для того, чтобы научный дискурс был действителен и был в большей степени наукой, а не набором метафоричных и/или публицистических рассуждений. Надеемся, что хоть в какой-то степени мы эту цель достигли. Вторая цель – исключительно прагматическая. Данный параграф служит необходимым теоретическим введением к материалу следующего параграфа, где анализируются основные логические категории обучения в рамках когнитивного подхода. Действительно, говорить о логических категориях *обучения*, не давая, хотя бы беглого обзора основных тезисов *теории* логических типов, нам представлялось некорректным.

И в качестве последнего замечания: мы вполне сознательно здесь еще раз повторяем фразу из введения в настоящий параграф: не учитывать в явном виде результаты теории логических типов при формировании дискурса по такой острой и проблематичной тематике, как философии образования, – значит примерно то же самое, что рассуждать об устройстве Вселенной на макро- и микроуровне, не учиты-

вая такие науки как квантовая механика, теория относительности, то есть отстать в методологическом плане примерно лет на сто. Надеемся, что читатель нас правильно понял.

§ 5. Логические категории обучения

В известной нам литературе по философии образования основное внимание уделяется таким категориям, как образование и воспитание, что, по нашему мнению, вполне обоснованно и понятно, особенно в свете происходящей социокультурной трансформации России и сферы образования. Вместе с тем, при погружении в контекст когнитивных проблем образования одним из наиболее важных понятий становится «обучение» как феномен, наиболее интересный для изучения в рамках «когнитивного» подхода. Мы здесь не ставим своей целью рассмотреть и проанализировать обширный материал, накопленный в работах, в том числе отечественных, по теории обучения, психологии педагогической деятельности и др. Настоящий параграф посвящен анализу *одной* фундаментальной работы, имеющей название «Логические категории обучения и коммуникации» и принадлежащей известному американскому антропологу и психологу Г. Бейтсону.

Наше внимание к данной работе обусловлено рядом причин. Здесь и сравнительная неизвестность отечественным исследователям подхода, представленного в данной работе, и фундаментальная *необычность* концепции, и значительная эвристическая ее ценность и др. Кроме того, мы считаем, что в рамках когнитивного подхода данная исследовательская концепция Г. Бейтсона послужила основанием для целого ряда последующих исследовательских программ по когнитивным теориям обучения. Фактически Г. Бейтсон, основываясь на теории логических типов Б. Рассела, предпринял попытку анализа категории «обучение» при соблюдении логических правил научного дискурса, что уже само по себе имеет исключительную важность. Следует также

отметить, что данная работа Г. Бейтсона была написана и впервые опубликована в 60-е годы XX в., однако в течение примерно 40 лет оставалась практически неизвестной русскоязычным читателям во многом благодаря «чуждости» представленной концепции по отношению к отечественной школе педагогики. Интересно отметить, что впервые в отечественный научный оборот фундаментальные работы Г. Бейтсона, непосредственно связанные с теоретическими концепциями обучения, ввели никак не теоретики педагогики, а психологи и философы, что лишний раз свидетельствует о необходимости и важности междисциплинарного взаимодействия.

Итак, остановимся на анализе основных идей работы Г. Бейтсона «Логические категории обучения и коммуникации» [12].

Во введении к работе Г. Бейтсон сразу же задает контекст анализа категории «обучение», указывая, что в силу свершившейся «кибернетической революции» идеи и концепции кибернетики проникли в области знания, достаточно далекие от собственно кибернетики, например, в психологию, педагогику и др. В частности, специалисты в области педагогики «вдруг» стали считать, что «обучение – это коммуникативный феномен», который, следовательно, может быть исследован кибернетическими методами. При этом возникла особая ситуация, когда специалисты из областей гуманитарного знания стали использовать инструментарий кибернетики и математической логики вне области их первоначального создания и применения, следствием чего стала чуждая кибернетическому подходу нестрогость и логическая «размытость» рассуждений, приведшие ко вполне обоснованным вопросам о самой возможности применения кибернетического подхода в области гуманитарного знания, в частности, в сфере педагогики и образования. Как следствие такого переноса неспециалистами достаточно абстрактных методов в область гуманитарного знания стало появление логических парадоксов в гуманитарных рассуждениях, основанных на кибернетическом подходе.

Парадоксов, которые обычно в явном виде не видны вследствие «размытости» текста, но, тем не менее, ставят под вопрос законность рассуждений в подобных текстах. Прояснению ситуации в данной области, как считает Г. Бейтсон, может способствовать применение теории логических типов Б. Рассела для анализа как общего состояния дел, так и собственно для анализа категории «обучение».

Далее Г. Бейтсон останавливается на том, что теория логических типов есть абстрактная математическая теория, и ее применение в какой-либо форме для «мира феноменов» требует аккуратности и осторожности, поскольку в мире логики в отличие от мира феноменов отсутствует время как параметр и, кроме того, онтологический статус математических объектов и феноменов различен. В качестве примера он выбирает такой объект как компьютер, который одновременно является и физическим объектом, и устройством для логических операций. Г. Бейтсон пишет: если в мире логики «демонстрируется, что последовательность утверждений генерирует парадокс, то вся структура аксиом, теорем и т. д., причастная к генерированию этого парадокса, отрицается и уничтожается. Ее как будто никогда не существовало. Но в реальном мире (или, по крайней мере, в наших описаниях реального мира) всегда присутствует время, и что-то, что однажды существовало, уже нельзя тотально отрицать подобным образом. Компьютер, сталкивающийся с парадоксом из-за ошибок в программе, сам не исчезает.

В логических «если... то...» не содержится времени. В компьютере же причины и следствия используются для симуляции логических «если... то...»; причем сами последовательности причин и следствий с необходимостью включают время. И напротив, можно сказать, что при научных рассуждениях логические «если... то...» используются для симуляции «если... то...» причин и следствий.

Компьютер в действительности никогда не сталкивается с логическим парадоксом, а только с симуляцией парадокса посредством цепочек причин и следствий. Поэтому компьютер не исчезает. Он просто «зависает».

Фактически существуют важные различия между миром логики и феноменальным миром, и эти различия нужно принимать во внимание всегда, когда наши аргументы базируются на существующей между ними важной, но частичной аналогии» [12].

Г. Бейтсон указывает, что основным «тезисом настоящей статьи является то, что эта частичная аналогия может дать ученым-бихевиористам важный ключ к классификации феноменов, связанных с обучением» [12].

Для создания такой классификации феноменов, связанных с обучением, первоначально в работе анализируется этимология слова «обучение». Как пишет Г. Бейтсон: «Слово “обучение” несомненно указывает на изменение некоторого рода. Однако какого рода это изменение - это вопрос деликатный. Тем не менее, такой обширный общий знаменатель, как “изменение” дает возможность заключить, что наши описания “обучения” должны опираться на те же допущения, что и переменные того логического типа, который стал обычным в физических науках со времен Ньютона. Простейшая и самая знакомая форма изменения - это движение, и, даже работая на очень простом физическом уровне, мы должны структурировать наши описания в таких терминах, как “положение или нулевое движение”, “постоянная скорость”, “ускорение”, “скорость изменения ускорения” и т. д.» [12].

И далее: «Изменение указывает на процесс. Но процессы сами подвержены “изменениям”. Процесс может ускориться, замедлиться или подвергнуться другим типам изменений, которые позволят сказать, что теперь это “другой” процесс. Эти соображения показывают, что нам следует начать организовывать свои идеи относительно “обучения” с самого простейшего уровня» [12]. В качестве такого простейшего «уровня» предлагается рассматривать специфический отклик, т.е. заранее предопределенный однозначный отклик системы на внешнее воздействие. Под такое определение простейшего уровня обучения или в терминах Г. Бейтсона – «нулевого обучения», - подпадает, например, безусловный рефлекс в биологических системах или же

«реакция» (изменение состояния) компьютера в ответ на программный код и др. «В этом случае объект выказывает минимальные изменения своего отклика при повторяющемся типе сенсорного воздействия. Феномены, достигающие такого уровня простоты, возникают в различных контекстах:

а) при экспериментальных условиях, когда “обучение” завершено, и животное дает приблизительно 100 % правильных ответов на повторяющиеся стимулы;

б) в случаях привыкания, когда животное перестает давать явный отклик на ранее беспокоивший стимул;

с) в случаях, когда паттерн отклика минимально детерминирован опытом и максимально детерминирован генетическими факторами;

д) в случаях, когда отклик становится высоко стереотипным;

е) в простых электронных цепях, где структура цепи не может быть изменена в результате прохождения импульсов по этой цепи, т.е. когда каузальные цепи между “стимулом” и “откликом”, как говорят инженеры, “запаяны”.

В обычной нетехнической речи слово “обучение” часто применяется к тому, что здесь называется “нулевым обучением”, то есть к простому получению информации от внешнего события таким образом, что подобное же событие в соответствующее время в будущем передаст ту же информацию. Например: я “научился” узнавать по фабричному гудку, когда наступает двенадцать часов. Также интересно отметить, что в рамках нашего определения многие очень простые механические устройства выказывают, по меньшей мере, феномен нулевого обучения. Вопрос, следовательно, не в том, “могут ли машины учиться”, а в том, какого уровня обучения достигла данная машина <...>. Становится ясно, что определение нулевого обучения не зависит ни от логической типизации получаемой организмом информации, ни от логической типизации принимаемых организмом адаптивных решений. Очень высокий (однако, конечный) порядок сложности может характеризовать адаптивное поведение, не базирующееся ни на чем, превышающем нулевое обучение» [12].

Таким образом, нулевое обучение по Г. Бейтсону – это реагирование на «предъявленный стимул» исключительно специфическим откликом, однозначной реакцией, вид которой заранее «генетически» предопределен и не изменяется от ситуации к ситуации. То есть нулевое обучение – это фактически отсутствие изменения и, следовательно, обучения, понимаемого стандартным образом. Для того чтобы развить типологию ситуаций обучения, отличных от нулевого обучения (отсутствия обучения), необходимо сделать логическое и методологическое допущение, что каждое обучение предполагает наличие возможности ошибок отклика. То есть, что каждое обучение – это стратегия адаптации, основанная на методе проб и ошибок, когда допускается возможность неправильных выборов в ответ на стимул и когда система постепенно минимизирует количество неправильных выборов при повторяющейся ситуации стимулирования.

«Неправильные выборы уместно назвать “ошибками” в том случае, когда они имеют такой характер, что дают организму информацию, способную увеличивать его будущие навыки. Во всех этих случаях некоторая доступная информация либо игнорируется, либо используется некорректно. Можно классифицировать различные виды таких полезных ошибок. Предположим, что внешнее событие содержит детали, которые могут сообщить организму: а) из какого набора альтернатив он должен выбрать свой следующий ход; б) какой элемент этого набора он должен выбрать. Такая ситуация допускает двоякого рода ошибки:

1) Организм может правильно использовать информацию, которая говорит, из какого набора альтернатив он должен выбрать, но выбрать неправильную альтернативу внутри этого набора.

2) Он может выбрать из неправильного набора альтернатив.

(Имеется также интересный класс случаев, в которых наборы альтернатив содержат общие элементы. Поэтому для организма есть возможность быть “правым”, но по ошибоч-

ным причинам. Эта форма ошибки неизбежно является самоусиливающейся.)

Если теперь принять общее положение, что любое обучение, отличное от нулевого обучения, в некоторой степени стохастично (то есть содержит компоненты “проб и ошибок”), то из этого следует, что упорядочение процесса обучения может быть построено на иерархической классификации типов ошибок, которые должны быть исправлены в различных учебных процессах.

Нулевое обучение станет тогда обозначением для непосредственной основы всех тех актов (простых и сложных), которые не корректируются методом проб и ошибок; обучение-I будет уместным обозначением для пересмотра выбора внутри неизменного набора альтернатив; обучение-II будет обозначать пересмотр набора, из которого делается выбор, и т. д.» [12].

Обращаем внимание читателя на приведенную здесь ключевую идею анализируемой работы: «упорядочение процесса обучения может быть построено на иерархической классификации типов ошибок, которые должны быть исправлены в различных учебных процессах. Нулевое обучение станет тогда обозначением для непосредственной основы всех тех актов (простых и сложных), которые не корректируются методом проб и ошибок; обучение-I будет уместным обозначением для пересмотра выбора внутри неизменного набора альтернатив; обучение-II будет обозначать пересмотр набора, из которого делается выбор, и т.д.». Содержащиеся в данном утверждении логические посылы можно упорядочить в следующий ряд:

– каждое обучение предполагает с необходимостью допущение ошибок обучаемым;

– ошибки в процессе обучения могут быть иерархически упорядочены от простейших к более сложным. Например, ошибки фактологические, процедурные, методические, методологические и др. Фактически ошибки обучения образуют иерархию типов;

– в соответствии с иерархией типов ошибок можно провести типизацию уровней обучения от простого к более сложным.

– процесс исправления ошибок в ходе обучения связан с *выбором* возможного отклика на стимул из некоторого набора (класса) допустимых откликов;

– иерархия типов обучения тогда может быть упорядочена как:

1) нулевое обучение – безальтернативный отклик; Класс альтернативных откликов пуст, пробы и ошибки отсутствуют;

2) обучение – I – процесс корректировки отклика путем выбора либо случайно, либо по некоторым правилам отклика из фиксированного набора (класса) альтернатив. Здесь можно сказать и так, в процессе обучения – I существует единственный класс возможных откликов (реакций), из которого методом проб и ошибок происходит выбор;

3) обучение – II – процесс корректировки отклика путем выбора либо случайно, либо по некоторым правилам отклика из нескольких классов (наборов класса) альтернатив;

4) обучение – III, обучение – IV и др. связаны с более сложным выбором и будет рассмотрен ниже.

Здесь необходимо уточнить, что же понимается под классом или классами альтернатив, из набора которых происходит выбор в процессе обучения. Например, человеку предлагают присесть. Предметы, которые для этого предназначены, образуют класс стульев. В процессе «обучения» человек выбирает, на какой стул из данного класса ему можно сесть. Однако совокупность всех предметов, на которые можно садиться, не исчерпывается классом стульев. При большом желании садиться можно и на столы, и на землю и др. Столы образуют свой класс, различные места на земле образуют свой класс и т.д. В таком контексте «обучением – II» будет научением следующему выбору. Куда следует садиться в соответствии с текущей ситуацией и принятыми нормами: на предметы из класса стульев, или на предметы из класса столов, или же на «предметы» из класса различ-

ных мест на земле и др. Ясно, что «обученным» человеком мы будем считать того, кто в соответствии с социальными нормами выбирает «предмет для сиденья» из класса стульев.

Здесь слова «контекст» и «социальные нормы» возникли не случайно. Действительно, как пишет Г. Бейтсон: «Во всех случаях нашего описания обучения - I содержится предположение о “контексте” <...>. Имеющее характер конвенции предположение, что контекст может быть повторен, по крайней мере, в некоторых случаях, является для автора этих строк краеугольным камнем того тезиса, что изучение поведения можно упорядочить в соответствии с Теорией Логических Типов. Без предположения о воспроизводимости контекста (и гипотезы, что для изучаемых нами организмов последовательности опыта, в самом деле, имеют подобную пунктуацию) получалось бы, что все “обучение” имеет только один тип, а именно нулевой <...>. Мы настаиваем, что без предположения о воспроизводимом контексте наш тезис теряет почву, как и вся вообще концепция “обучения”. Если же, с другой стороны, предположение о воспроизводимом контексте принимается как верное для изучаемых нами организмов, тогда с необходимостью встает вопрос о логической типизации феномена обучения, поскольку само понятие “контекста” подвержено логической типизации» [12].

Фактически в данном утверждении идет речь о том, что без наличия воспроизводимого контекста, внешнего по отношению к классу альтернатив выбора, типизация обучения, понимаемого как адаптивное поведение путем выбора, по сути, невозможна. «Нам следует либо отказаться от понятия “контекст”, либо, сохранив его, принять вместе с ним иерархические последовательности - стимулов, контекстов стимулов, контекстов контекстов стимулов и т. д. Эти последовательности могут быть представлены в форме иерархии логических типов следующим образом:

Стимул есть элементарный сигнал, внутренний или внешний; контекст стимулов есть мета сообщение, которое классифицирует элементарные сигналы;

Контекст контекстов стимулов есть мета–метасообщение, которое классифицирует мета сообщения. И так далее.

Та же иерархия могла бы быть построена на понятии “отклика” или понятии “подкрепления”» [12].

В такой логике иерархической классификации ситуаций обучения и ошибок, исправляемых стохастическим процессом “проб и ошибок”, можно рассматривать “контекст” как понятие для обозначения всех событий, маркеров, феноменов и др., сообщающих обучаемому, какой из классов (наборов) альтернатив ему следует выбрать для поиска ответа, адекватного текущей ситуации. Более того, на следующем логическом уровне должен существовать контекст контекстов, который указывает на то, какой контекст следует использовать в данной ситуации для выбора адекватного ей набора альтернативных ответов. Иными словами, контекст контекстов – это классификатор контекстов, каждый из которых определяет свои правила выбора классов альтернативных ответов. Как пишет Г. Бейтсон: «в человеческой жизни (и, вероятно, в жизни других организмов) определено существуют сигналы, чья главная функция – классификация контекстов. Вполне резонно предположить, что, когда собака, проходившая длительное обучение в психологической лаборатории, видит перед собой некоторое оборудование, ей становится ясно, что ей предстоит последовательность контекстов совершенно определенного рода. Такой источник информации мы должны называть “маркером контекста”, причем нужно немедленно отметить, что, по крайней мере на человеческом уровне, существуют также “маркеры контекста контекста”. Например: аудитория смотрит постановку “Гамлета” и слышит, как герой размышляет о самоубийстве в контексте своих отношений с мертвым отцом, Офелией и другими. Зрители не бегут немедленно звонить в полицию, поскольку они получили информацию о контексте контекста Гамлета. Они знают, что это “игра”, причем они получили эту информацию от множества “маркеров контекста контекста” – афиши, рядов кресел, занавеса и т. д. С другой стороны, шекспировский Король, у которого пьеса в

пैसे вызывает укоруы совеоти, игнорирует многие “маркеры контекста контекста”» [12].

Такое «параллельное» иерархическое упорядочивание контекстов и типов процедур адаптивного поведения (исправления ошибок) позволяет, по Г. Бейтсону, позволяет построить следующую иерархию типов обучения:

«Нулевое обучение характеризуется специфичностью отклика, не подлежащего исправлению, будь он хоть правильным, хоть ошибочным.

Обучение – I есть изменение специфичности отклика благодаря исправлению ошибок выбора внутри данного набора альтернатив.

Обучение – II есть изменение в процессе обучения – I, т.е. корректирующее изменение набора альтернатив, из которых делается выбор; либо это есть изменение разбиения последовательности опыта.

Обучение – III есть изменение в процессе обучения – II, т.е. корректирующее изменение в системе наборов альтернатив, из которых делается выбор. (Позднее мы увидим, что для некоторых людей и некоторых млекопитающих этот уровень требований может быть патогенным.)

Обучением IV будет изменение обучения – III, но кажется, что оно не встречается ни у каких взрослых земных организмов. Однако эволюционный процесс создал организмы, онтогенез которых выводит их на уровень обучения – III. Комбинация филогенеза и онтогенеза фактически достигает уровня обучения – IV» [12].

Приведенная классификация уровней обучения естественным образом напоминает о концепции метасистемных переходов В. В. Турчина, кратко рассмотренной в предыдущем параграфе. Действительно, здесь просматривается следующая аналогия: простейшее обучение – 0 (реагирование без альтернатив) есть элементарный «кирпичик» некоторой системы, находящейся на самом нижнем уровне возможной иерархии процессов обучения. По каким-либо причинам (Божественный толчок, синергетический процесс, воля программиста и др.) данные элементарные кирпичики редуплициру-

ются, и в системе возникает (метасистемный переход) управляющей метаэлемент, который обеспечивает правила выбора (в том числе и случайным образом) из некоторого набора (класса) альтернатив. Возникновение такого управляющего метаэлемента обеспечивает адаптивное поведение системы в более сложных условиях. Система находится на уровне обучения – II, и выбор уже не однозначен, а происходит из допустимого класса альтернатив. Опять происходит редупликация, и над набором управляющих метаэлементов первого уровня появляется надстройка следующего метаэлемента, который теперь уже обеспечивает выбор самих классов (наборов) альтернатив, из которых управляющий элемент предыдущего уровня будет выбирать отклик. Фактически появившейся управляющей элемент однозначно задает и «классифицирует» классы альтернатив в зависимости от контекста текущей ситуации. На следующем метауровне множество классов альтернатив становится переменным, и происходит смена набора классов альтернатив в зависимости от контекста контекстов. На уровне обучения – IV появляется вариативность в способе (правилах) варьирования, и меняются *правила* смены набора классов альтернатив. Вообще говоря, данную логическую цепочку можно продолжать и далее, однако, Г. Бейтсон останавливается на данном этапе, считая, что он реализуется только всем процессом эволюции жизни на Земле.

Таким образом, автор на основании теории логических типов строит неветвящуюся иерархическую структуру типов обучения, начиная фактически с его отсутствия и заканчивая «обучением» всей эволюционирующей жизни на Земле. Однако, как мы уже отмечали выше и как писал Г. Бейтсон, теория логических типов есть абстрактная математическая теория. А ее применение в какой-либо форме для «мира феноменов» требует аккуратности и осторожности, поскольку в мире логики в отличие от мира феноменов отсутствует время как параметр и, кроме того, онтологический статус математических объектов и феноменов различен. Кроме того, если в мире логики «демонстрируется,

что последовательность утверждений генерирует парадокс, то вся структура аксиом, теорем и т.д., причастная к генерированию этого парадокса, отрицается и уничтожается. Ее как будто никогда не существовало. Но в реальном мире (или, по крайней мере, в наших описаниях реального мира) всегда присутствует время и что-то, что однажды существовало, уже нельзя тотально отрицать подобным образом». Следовательно, при построении иерархии типов обучения на основании теории типов присутствует в неявном виде посылка, что мир феноменов обучения может быть классифицирован иерархическим неветвящимся образом, где вопросы временной переменной отодвинуты на второй план и скрыты в «воспроизводимости контекстов». Сам Г. Бейтсон прекрасно понимал наличие данной проблемы. Он писал: «Модель, обсуждаемая в данной статье, молчаливо предполагает, что логические типы могут быть упорядочены в форме простой и неветвящейся лестницы. Я считаю, что было разумным сначала заняться проблемами, порожаемыми такой простой моделью. Однако мир действия, опыта, организации и обучения не может быть полностью отображен на модель, исключаящую утверждения о взаимоотношениях между классами различных логических типов. Пусть C_1 есть класс утверждений; C_2 есть класс утверждений о членах класса C_1 ; C_3 есть класс утверждений о членах класса C_2 . Как тогда нам следует классифицировать утверждения о взаимоотношениях этих классов? Например, утверждение: «Члены C_1 так же относятся к членам C_2 , как члены C_2 относятся к членам C_3 » не может быть классифицировано внутри неветвящейся лестницы типов. Вся данная статья построена на предпосылке, что отношения между C_2 и C_3 можно сравнивать с отношениями между C_1 и C_2 . Я снова и снова занимал позицию сбоку от моей лестницы логических типов для обсуждения структуры этой лестницы. Следовательно, сама статья служит примером того, что лестница не является неветвящейся. Из этого следует, что следующей задачей будет поиск примеров обучения, которые не могут быть классифицированы в терминах моей иерархии обучения, но

будут выпадать из этой иерархии, являясь обучением, касающимся взаимоотношений ступеней этой иерархии».

Кроме того, Г. Бейтсон также обращает внимание и на тот факт, что теория типов как математическая дисциплина описывает процесс *дискретной* коммуникации. Однако возможность применения теории дискретной коммуникации в области коммуникации *аналоговой*, каковой являются реальные процессы в биологической и социальной жизни, есть дополнительное допущение. Данное допущение требует внимательного анализа в явном виде. По этому поводу лучше Г. Бейтсона не сказать: «Фактически для аналоговой коммуникации не существует формальной теории и, в частности, нет эквивалента для теории информации или Теории Логических Типов. Этот пробел в формальном знании создает неудобства, когда мы покидаем разреженный мир логики и математики и сталкиваемся с феноменами из области естествознания. В природном мире коммуникация редко бывает чисто цифровой или чисто аналоговой. Часто дискретные цифровые точки собираются вместе для составления аналоговой картины подобно полутоновому блоку принтера; часто, как в случае маркеров контекста, существует непрерывная градация от наглядно очевидного (*ostensive*) через иконический и до чисто цифрового уровня. На цифровом полюсе этой шкалы все теоремы теории информации действуют в полную силу, но на наглядно очевидном аналоговом полюсе они бессмысленны.

Создается впечатление, что, хотя многое из поведенческой коммуникации даже у высших млекопитающих остается наглядно очевидным (аналоговым), внутренние механизмы этих существ стали цифровыми по крайней мере на нейронном уровне. Может показаться, что аналоговая коммуникация в некотором смысле более примитивна, чем цифровая, и существует широкая эволюционная тенденция к замене аналоговых механизмов цифровыми. Кажется, что эта тенденция работает быстрее в эволюции внутренних механизмов, чем в эволюции внешнего поведения» [12].

В заключении настоящего параграфа кратко вернемся к концепции метасистемных переходов В. В. Турчина, поскольку материал анализируемой работы по логическим категориям обучения естественным образом, как показано выше, интерпретируется в терминах усложнения систем через последовательность метасистемных переходов. При такой интерпретации прослеживается ряд аналогий. В частности, это иерархичность «конструкции» в обоих случаях. В случае метасистемных переходов выстраивается иерархия «управляющих элементов», каждый уровень которой служит исходным для последующего метауровня. В случае иерархии типов обучения выстраивается иерархия правил поиска «правильного» выбора в условиях иерархической упорядоченности контекстов коммуникации. Класс альтернатив выбора на первом уровне может рассматриваться как контекст для безальтернативного выбора на первом уровне. Набор класса альтернатив на втором уровне может рассматриваться как контекст для выбора из фиксированного класса альтернатив первого уровня и т.д. Однако в обоих случаях, как мы уже указывали, иерархия типов имеет вид неветвящейся иерархии, что не случайно. Действительно, как не скрывает это и сам Г. Бейтсон, его теория иерархии обучения служит анализу того, как далеко может завестись в области анализа обучения кибернетический подход, развитый в основном для дискретных систем. А концепция метасистемных переходов В. В. Турчина и есть по своей сути кибернетический подход к объяснению наблюдаемого усложнения в процессе эволюции, начиная с простейших организмов и заканчивая мышлением человека. Здесь важно отметить, что В. В. Турчин совершает существенный эпистемологический «казус», даже не ставя вопрос о допустимости и применимости методов, развитых для дискретных систем, в случае систем аналоговых – биологических.

Второй момент, который необходимо отдельно отметить – это отсутствие ветвления в иерархии типов. При этом, если Г. Бейтсон опять же явно на это указывает, считая анализ такого ветвления следующим необходимым логическим

шагом и отмечая всю его сложность, то В. В. Турчин обходит данный вопрос стороной, по-видимому, не замечая его. Такое сравнение эпистемологических и когнитивных паттернов данных двух крупных ученых показывает «все мощь и нищету» узкопрофессионального подхода к «первым» вопросам бытия, а также необходимость, как это отмечалось и в предыдущем параграфе, явного и внятного понимания основных эпистемологических и когнитивных правил.

В заключение параграфа хотелось бы отметить, что данный текст был посвящен анализу одной конкретной работы по типизации «обучения» одного из ведущих эпистемологов современности – Г. Бейтсона, перу которого принадлежат и другие исключительно интересные работы по социальной эпистемологии и эпистемологическому подходу в области философской антропологии. Однако, к сожалению, они мало известны в среде социальной философии – до настоящего времени в журнале «Вопросы философии» была опубликована только одна работа, посвященная Г. Бейтсону: Пигалев, А. И. «Бог и обратная связь в сетевой парадигме Грегори Бейтсона» (Вопросы философии. – № 6, 2004. – с. 148–159). В данной работе, по нашему мнению, основные концептуальные идеи Г. Бейтсона изложены несколько однобоко и упрощенно, и хотелось бы подискутировать с автором данной статьи. Однако это уже выходит за рамки настоящей монографии.

Глава 3.

Когнитивный подход к проблемам философии образования

§ 1. Образование как система когнитивной адаптации современного общества

Современное понимание образования в России складывалось на послереволюционном социальном фоне индустриализации в 30-е гг. XX в., послевоенного восстановления экономики страны и реализации масштабного ракетно-ядерного проекта в условиях идеологического и военного противостояния двух сверхдержав: СССР и США. Как пишет В. И. Кудашов: «Убеждение, согласно которому образование представляет собой ключ к дальнейшей судьбе, начало формироваться в 1930-х годах с их знаменитым (и совершенно правильным для той эпохи) лозунгом: «Кадры решают все». Окончательное закрепление жизненной схемы “школа с отличием – ВУЗ с красным дипломом – хорошая работа – карьера” произошло в 1950-х – начале 1960-х гг., когда осуществлялся глобальный ракетно-ядерный проект» [71, с. 39]. Однако сегодняшнее радикальное изменение условий жизнедеятельности человеческой популяции и социума заставляет поставить вопрос о переосмыслении и рефлексии, казалось бы, хорошо устоявшихся понятийных схем в сфере образования как применительно ко всей системе образования, так и о его назначении и ценности для отдельного человека.

Действительно, за последние несколько десятилетий произошли глубокие изменения практически на всех уровнях жизнедеятельности человеческого общества. Если проводить рассмотрение «снизу вверх» от популяционно-антро-

пологических основ к ментальным и духовным уровням человечества, то к числу таких глубоких изменений следует отнести, по крайней мере:

– Возрастание в разы численности населения Земли, а, следовательно, и плотности человеческой популяции в глобальном масштабе. При этом и численность населения, и соответственно плотность в ближайшие десятилетия будут только продолжать резко увеличиваться [52].

– Возрастание взаимосвязанности и взаимозависимости стран и регионов Земли в экономической, коммуникационной, политической, культурной и других сферах.

– Усложнение структурной сложности социума, культуры и всей ноосферы, возрастание важности кооперативных и синергетических феноменов.

– Возникновение глобальных угроз (экологических, политических, ментальных и др.), ставящих вопрос о сохранении человеческой популяции и ее дальнейшем развитии.

– Формирование глобального мира, основанного на знаниевой парадигме, переход от индустриального к постиндустриальному информационному глобальному обществу.

– В противоположность этому снижение ценности образования как системы приобретения умений и навыков, освоения знания, а не только получения «цветной бумаги с печатью» (диплома – аттестата) в глазах большей части населения.

– Мифологизация и дерационализация общественного сознания как противопоставление «трудностям» элитарного знаниевого общества, и др.

Возрастание сложности как самой системы общественных взаимоотношений людей, так и информационно-коммуникативной и интеллектуальной нагрузки на каждого человека, с одной стороны, является “ключом” для вскрытия “дремлющих ресурсов” человека, а с другой – повышает требование к адаптационным качествам отдельных индивидуумов, социальных институтов, в том числе образовательных. Реалии современной научной и общественной жизни свидетельствуют, что проявление и усиление ресурсных качеств

людей и общественных институтов по различным причинам идет, чаще всего, с задержкой по отношению к требованиям времени. В этих условиях – фактически на начальном этапе процесса адаптации человеческого сообщества к нетрадиционно изменяющимся условиям существования важнейшим становится вопрос о новом осмыслении миссии, места, сущности, функций, всей образовательной сферы как системы стабилизации общества, так и одновременно его «проектирования», а также о новом качестве человека в системе образования, где человек есть и основная причина, и главное следствие происходящих изменений. Это тем более важно, что «одинаковая динамика таких разных образовательных структур, как российская/советская, американская, французская, британская, и равная неэффективность вложений в эти структуры указывают на наличие некоего единого, то есть носящего общесистемный характер, фактора деградации» [70, с. 41] образовательной системы в условиях изменения современного мира. Фактически в настоящее время глубоких изменений общества образовательная система как одна из наиболее консервативных социальных подсистем воспроизводит тот тип социальности «прошлого века», который во многом становится неадекватным наступающему будущему, т.е. одной из основных причин кризиса системы образования является фактическое занижение адаптивной функции системы образования к прогнозируемому будущему. Или, иначе, важнейшей характеристикой сферы образования как «сверхприродной» подсистемы человеческой социальной и культурной организации, являются ее футурологические функции и «механизмы», нацеленные на опережающую адаптацию к наступающему природному и социальному будущему, в том числе на основе аналитической, прогностической, проективной и аналогичных составляющих сознательной деятельности.

Действительно, человек, социум, социальные системы, культура – это в первую очередь сверхприродные системы, поскольку наличие только природных оснований жизнедеятельности человеческая популяция не могла бы, как по-

казано в [52], достичь численности более чем около 100 тыс. особей. Эффективность человеческой социальной организации и культуры привела к тому, что в настоящее время *сложность* социокультурной системы человечества, основанной на знаниях, на много порядков превосходит *сложность* популяционную, проистекающую только из биологического природного основания. В связи с этим в современных условиях важнейшим является изучение процессов адаптации человека к миру, основанному на знании, посредством когнитивных механизмов, в первую очередь посредством системы образования. Кроме того, в таком контексте необходимым является экспликация функции социальной когнитивной адаптации современного общества к реальному и потенциальному сверхприродному миру посредством системы образования, поскольку сфера образования транслирует от поколения к поколению сложившиеся в обществе когнитивные структуры, а также подготавливает и создает основание для функционирования когнитивных структур общества в будущем. Осознание данных вопросов особенно важно в условиях современной изменяющейся России, где в настоящее время 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 теоретический вопрос о самой возможности такого сопряжения общественных когнитивных структур, основанных на различных исторических традициях, различных системах теоретизирования (метафизической и диалектической [162]), различных аксиологических и праксиологических установках и др. Наряду с этим возникла не менее важная практическая социальная проблема возможности эффективной адаптации человека к условиям системного взаимодействия «на территории» России существенно различающихся социальных систем со своим мировоззрением, неявным знанием, когнитивными структурами и др.

В литературе, в первую очередь отечественной, проблемы социокультурной ситуации и сферы образования в контексте глобальных трансформационных процессов исследуются достаточно интенсивно, что имеет объективные причины. Как пишет академик В.С. Степин, «некоторые философы и футурологи сравнивают современные процессы с изменениями, которые пережило человечество при переходе от каменного к железному веку. Эта точка зрения имеет глубокие основания, если учесть, что решения глобальных проблем предполагают коренную трансформацию ранее принятых стратегий человеческой жизнедеятельности» [136]. В частности, в связи с происходящим переходом от индустриального к постиндустриальному информационному обществу резко (количественных оценок в литературе мы не обнаружили) возрастает взаимосвязанность, взаимообусловленность и системная сложность современного социума. Это выражается на различных социальных и культурных уровнях: индивидуальные, личностные проблемы становятся общезначимыми; малые группы населения теряют свои социальную и культурную автономию; происходит взаимопроникновение и трансформация мировоззрений, культур, ценностных ориентаций и т.д.; возрастает экономическая и политическая взаимозависимость стран вплоть до возможного формирования «единого» мира. Вместе с тем, как отмечает В. С. Степин применительно к ситуации в нашей стране: «...современные российские реформы разрушили многие ранее существовавшие структуры познавательной деятельности, в том числе научной познавательной деятельности» [135]. При этом человечество возвращается к «его исходной точке – к зоологической борьбе за равное право победить другого, преобладать, участвовать во всеобщей конкурентной борьбе. Начинается распад прежней оформленности, построенной на разнообразии» [68].

Самым опасным из таких, уже существующих на мировом уровне, кризисов является кризис сферы образования. Исключительная опасность его в том, что он является одновременно и «зеркалом» и причиной для всех других обще-

ловеческих кризисов. Кроме того, и в области образования Россия – первая из мировых держав, которая столкнулась с наиболее радикальными аспектами кризиса образования как мирового явления. «Если в начале 60-х гг. эксперты ЮНЕСКО признавали систему образования в СССР лучшей в мире, то в 90-х гг. наша школа скатилась по уровню знаний и коэффициенту интеллектуального развития на срединное место в последней двадцатке слабо развитых стран. К предупреждению ученых РАН о том, что в России образование, также как и наука, находится в катастрофическом положении и неуклонно приближается к критическому порогу, за которым следует полный коллапс с необратимым разрушением системы, необходимо отнестись с полной серьезностью» [112]. В этих условиях объективной необходимостью с целью сохранения самоидентичности отечественного социума является разработка адаптационной функции сферы образования в рамках философии образования как функции, которая позволяет противостоять в системе образования процессам примитивизации, мифологизации и дерационализации мышления не только учащихся, но и в первую очередь педагогов и управленцев, как людей, от которых зависят пути трансформации системы образования. И эффективно противостоять выделенным негативным тенденциям возможно только с осознанных отрефлексированных позиций, выработанных в рамках философского подхода.

При этом кризис образования и проблемы трансформации отечественной социокультурной ситуации находятся в тесном взаимодействии, усиливая и обуславливая друг друга. Действительно, ранее в исторической ретроспективе отечественное образование обеспечивало непрерывную передачу культурных универсалий от поколения к поколению. Теперь же в наступающих условиях тотального отчуждения человека не только от продуктов своей деятельности, но и от своих исторических «оснований», с одной стороны, формы современного образования обусловлены таким отчуждением, а с другой – не предоставляют методов и средств его преодоления и адаптации, что связано, по нашему мне-

нию, с аксиологическими и праксиологическими установками глобального контекста. Или, иными словами, осознание причин кризисной ситуации в отечественном образовании и поиск механизмов ее адаптивного преодоления тесно взаимосвязаны.

Одной из основных проблем отечественной философии образования по настоящее время остается задача философского анализа сущности и функций образования в контексте происходящих радикальных изменений социума, культуры и популяции. Действительно, от адекватного реалиям современности философского понимания сути и функций образования, доступности и востребованности политиками и управленцами, массовым сознанием философского знания по данному вопросу во многом зависит, по какому пути пойдет не только система образования, но и весь «механизм» социальной жизни. Однако в настоящее время наблюдается особенно в отечественной литературе достаточно широкий спектр мнений по анализу пониманию сферы образования, что связано, как мы покажем ниже, с недостаточной философской рефлексией теоретико-познавательных аспектов исследования сферы образования. В таком контексте в современных условиях изменяющейся России анализ ментальных и когнитивных механизмов адаптации человека, особенно в сфере образования, имеет первостепенное значение. Очевидна социальная необходимость осуществления системного анализа, в том числе и посредством образования, самоидентичности отечественного социума, базирующейся на национальных традициях, и требований эффективной интеграции страны в мировое сообщество, основанное на ценностях либерализма и глобализма. Возникает теоретический вопрос о возможности ментальных и когнитивных механизмов адаптации человека к подобной социальной трансформации, поскольку речь идет о взаимодействии различающихся социальных систем со своим мировоззрением, ценностными системами, неявным знанием, ментальными и когнитивными механизмами и др.

При этом, «если тезис о взаимосвязи биологической и культурной эволюции в своей самой общей формулировке в настоящее время за редким исключением практически не сталкивается с серьезной оппозицией со стороны подавляющего большинства эпистемологов, то совершенно иначе дело обстоит с когнитивной эволюцией (и эволюцией ментальности) – вопрос о ее критериях и механизмах до сих пор остается дискуссионным и недостаточно исследованным. Радикальное переосмысление этой проблемы исторически и логически оказалось тесно связанным с впечатляющими успехами в XX в. популяционной генетики, теории информации и когнитивных наук. Под напором экспериментально установленных здесь фактов постепенно обнаружилась полная несостоятельность сложившейся еще в естествознании XIX в. и классической теории познания установки, согласно которой биологическая эволюция человека, эволюция нейрофизиологических механизмов его мышления в общем и целом завершилась с появлением *Homo sapiens*» [90].

В связи с этим возникает вопрос, как и каким образом биологическая эволюция человека связана с его когнитивной эволюцией и эволюцией его ментальности? Как пишет [90], «до недавнего времени попытки выявить механизмы когнитивной эволюции человека, механизмы эволюции его мышления наталкивались на серьезные трудности в решении так называемой психофизической (психофизиологической) проблемы, суть которой сводится к вопросу о соотношении физиологических и психических процессов. Несмотря на предпринятые учеными усилия, психические феномены (в том числе и ментальные сущности) не удавалось вывести из физиологии, представить их как физиологические состояния. Но если физиология и биология с психикой человека и его мышлением прямо не соотносятся, то вопрос о когнитивной эволюции и эволюции мышления остается открытым даже в случае признания универсальности законов биологической эволюции, их безусловной применимости к *Homo sapiens*».

Вместе с тем, отрицать происходящую в том числе и в настоящее время когнитивную и ментальную эволюцию как человека, так и всего сообщества людей - значит не принимать во внимание множества фактов изменения человеческой популяции и социума на различных уровнях жизнедеятельности. Более того, «если бы эволюция человека когда-либо достигла такого конечного пункта, то не было бы никакой человеческой природы, никаких источников страстей, никаких подлинных различий в чувствах и образе мыслей за исключением навязанных ему извне алгоритмов и независимо действующих сил». [290].

Здесь необходимо указать на тесную взаимосвязь когнитивной и ментальной эволюции современного человека с его биологической эволюцией. Многие авторы в последние годы выдвигают и обосновывают гипотезы, что биологическая эволюция человека – современного происходит не в области оформленности его тела, а в когнитивной и ментальной областях, где приобретенные *когнитивные* механизмы закрепляются на биологическом уровне путем естественного отбора на *генетическом* уровне. Например, [155] или же: «Полученные за последние десятилетия геннокультурными теориями и когнитивной психологией данные наводят на мысль, что хотя культурные “мутации”, новые поведенческие стереотипы и мыслительные стратегии возникают в результате активности сознания, сами инновационные формы этой активности находятся под воздействием генетических факторов» [90]. Конечно же, речь не идет здесь о «лысенковщине», а только лишь о том, что современная когнитивная эволюция через механизмы естественного отбора не может не оказывать влияния и на генотип человека, также как изменения в генотипе оказывают влияние на базовые паттерны когнитивного поведения и ментальной адаптации. «Как представляется, генетические механизмы лежат в основе не только общей способности людей решать проблемы — они также обеспечивают их сознание и мышление специфическими правилами, которые необходимы для быстрого овладения социокультурным миром... О наличии та-

кого рода сходных форм мышления и поведения, позволяющих предполагать, что ментальная эволюция определенным образом генетически направляется, свидетельствуют результаты довольно многочисленных экспериментальных исследований поведения, познания и категорий мышления, а также непосредственные наблюдения особенностей человеческого развития, в том числе у новорожденных и малышей, которые относительно свободны от культурных влияний» [90].

К сожалению, механизмы взаимовлияния когнитивных и ментальных процессов адаптации и эволюции генотипа человека в современных условиях только становятся предметом систематических научных исследований и еще далеки от достаточно полного понимания. Тем не менее, не вызывает сомнения, что ментальные и когнитивные механизмы «встроены» в систему адаптации и социализации современного человека, следовательно, определяя основные социальные качества современного постиндустриального информационного общества, основанного на знаниях. Фактически ментальные и когнитивные механизмы адаптации человека в современном мире обеспечивают продолжение его эволюции сверхбиологическими программами жизнедеятельности.

«Когнитивную эволюцию можно рассматривать как смену доминирующих когнитивных типов мышления, как постепенный переход от преимущественно образного, правополушарного мышления к мышлению преимущественно логико-вербальному, левополушарному, а также как развитие последнего в условиях современной цивилизации. Это, естественно, предполагает не только изменения в способах и стратегиях обработки когнитивной информации, но и (в силу наличия прямых и обратных связей между генами и культурой) радикальные культурные сдвиги, трансформации мировоззренческих ценностей. Поэтому когнитивная эволюция также имеет свою особую историю, тесно связанную с историей культуры, религии, науки и т. д.» [90]. При этом не трудно видеть, что как бы не трактовалось содержание, функции и сущность современного образования, в формиро-

вании указанных сверхбиологических программ когнитивной и ментальной эволюции именно системе образования принадлежит одно из ведущих мест, что накладывает особую ответственность на философскую рефлексию всех вопросов, относящихся как собственно к сфере образования, так и к современному контексту в которой она функционирует.

В связи с этим остановимся на наиболее известных подходах к дефиниции понятия «образование». Образование часто определяют следующим «социологическим» образом: «*образование – функция социума, обеспечивающая воспроизводство и развитие самого социума и систем деятельности. Эта функция реализуется через процессы трансляции культуры и реализации культурных норм в изменяющихся исторических ситуациях, на новом материале социальных отношений, непрерывно замещающими друг друга поколениями людей*» [89]. «Образование, во-первых, важнейший социальный институт... Во-вторых, образование есть определенный род деятельности... В-третьих, результат (уровень) знаний, навыков, умений и основанных на них определенных способностей... В-четвертых, целенаправленный процесс передачи и приобретения знаний, навыков, умений... В-пятых ... социальная ценность ... В-шестых ... новая междисциплинарная наука...» [66, с. 38]. Или же: «Под *образованием* понимается процесс (или результат) освоения определенных обществом культурного наследия общества и связанный с ним уровень индивидуального развития» [100, с. 59]. Вместе с тем, как пишет Б.С. Гершунский: «При всей распространенности и, казалось бы, устойчивости понятия “образование”, смысл, вкладываемый в него, все еще требует серьезного научного анализа и обоснования» [28, с. 42]. А в контексте содержательного определения этот же автор пишет: «Можно выделить, по меньшей мере, *четыре аспекта* содержательной трактовки понятия “образование”: образование как *ценность*, образование как *система*, образование как *процесс*, образование как *результат*» [28, с. 27]. Сравнивая данные два подхода к определению образования, первый можно назвать *социально-функциональным*, тогда как

второй – *антропологически-аспектным*. Фактически эти подходы выделяются и в исторической ретроспективе: первый «из подходов, как производное от развития идей собственно социальной философии, рассматривает образование как социальный процесс, нацеленный преимущественно на воспроизводство или даже пересоздание социальных отношений и структур, составляющих общество. Данный предметный аспект характерен, в частности, для французских философов-просветителей, Сен-Симона и отчасти Хосе Ортеги-и-Гассета» [46, с. 15]. Второй «из подходов имеет свои истоки уже в античной философии, в которой образование осмысливалось, прежде всего, в качестве средства формирования всесторонне развитой личности. В дальнейшем проблема формирования человека как проблема собственно философских размышлений о целях образования проходит через многие философские системы, находя достаточно развернутое выражение, например, в разделах философской антропологии Гельвеция и Гегеля» [46, с. 14].

По нашему мнению, данные подходы к определению образования и рефлексии его функций далеко не исчерпывают всю сложность онтологических и теоретико-познавательных проблем содержательного философского определения *образования*. С одной стороны – в силу обусловленной современной трансформацией социума новизны проблематики, а с другой – из-за широкого повсеместного разноаспектного, часто неосознаваемого использования данного понятия во многих областях человеческой деятельности и культуры. С целью научного философского определения «образования» необходимо разработать понятийный аппарат со своей структурой, правила его использования и в последующем сформировать методологическую базу для содержательной дискурсивной трактовки проблем образования, его антропологических аспектов, места в социуме, функций, ценностей, результатов и т.д. Эту же «исходную проблему четко фиксирует в своей фундаментальной работе «Философские основания образования» Самуэль Шармс, подчеркивая, что понятие образование, вводимое в структуру фило-

софии образования, по уровню своей абстракции должно быть не ниже понятия “познание”» [301].

Категория «образование» находится в стадии разработки, поскольку она переосмысливается на каждом отдельном этапе развития социума. В настоящем исследовании уточняется, как само понятие «образование», так и связанный с ним контекст, исходя из эпистемологических позиций. По мере исследования мы будем уточнять как формальную сторону, так и содержательную сторону, как самого «образования», так и философии образования, и ее места в современной социальной реальности. В качестве рабочей гипотезы примем, что образование есть социально-антропологический феномен, носящей в своей основе комплексный системный характер, который, с одной стороны, обеспечивает воспроизводство социальных структур, а с другой – «воспроизводит» человека средствами культуры при трансгенерационной передаче, поскольку «человек... – это существо, которое есть в той мере, в какой оно самосозидается какими-то средствами, не данными в самой природе» [88, с. 15].

С другой стороны, в популяционном контексте образование, по-видимому, можно доопределить как *необходимый атрибут жизнедеятельности* людей, как систему, *адаптирующую* вновь вступающие в жизнь поколения к реалиям окружающего мира и направленные на воспроизводство и выживание популяции в форме социальной и культурной оформленности. В таком контексте образование есть комплексная адаптационная популяционная, социальная и культурная система, одной из основных функций которой является трансгенерационная передача всего того, что предыдущими поколениями было апробировано и отобрано как способствующее выживанию популяции и социума. Здесь и далее под «трансгенерационной передачей» мы понимаем как сознательную, так подсознательную передачу в популяции человека от поколения к поколению умений, навыков, стереотипов поведения и мышления, рефлексов и т. п. – всего того, что делает, создает человека, в том числе и средствами культуры, как существо одновременно и природное, и

сверхприродное – социальное и культурное. В таком популяционном контексте термин «трансгенерационная передача» понимается нами более широко по сравнению с термином «образование», поскольку, по нашему мнению, все то, что описывается понятиями образование – воспитание, «покрывается «популяционным» термином трансгенерационная передача в популяции существ – людей, обладающих сознанием, рефлексией, мировоззрением, культурой и т.п. Однако далеко не все, описываемое термином “трансгенерационная передача”, возможно назвать образованием – воспитанием, поскольку, например, передачу от поколения к поколению условных рефлексов у человека, как правило, не принято относить к этой области.

Человек, социум, социальные системы, культура – это в первую очередь сверхприродные системы. Следует отметить, что эффективность человеческой социальной организации и культуры привела к тому, что в настоящее время *сложность* социокультурной системы человечества на много порядков превосходит *сложность*, доступную только на биологическом природном основании. По-нашему мнению, подход, связанный с анализом *сложности* в социокультурных системах, мог бы дать бы важнейшие результаты в осознании «человеческого в человеке». По нашему мнению, важнейшей характеристикой сферы образования, как «сверхприродной» подсистемы человеческой социальной и культурной организации, являются ее футурологические функции и «механизмы», нацеленные на опережающую адаптацию к наступающему природному и социальному будущему, в том числе на основе аналитической, прогностической, проективной и аналогичных составляющих сознательной деятельности. Наряду с концепцией “опережающей адаптации” в контексте нашего анализа необходимо в явном виде рассмотреть рефлексивность сознательного человеческого поведения, хотя все еще во многом рефлексивность современного человека выступает не столько как актуальная, сколько как потенциальная. Рефлексию, определим как: «рефлексия в ее традиционном... понимании – это способ-

ность встать в позицию “наблюдателя”, “исследователя” или “контролера” по отношению к своему телу, своим действиям, своим мыслям. Мы расширим такое понимание рефлексии и будем считать, что рефлексия – это также способность встать в позицию исследователя по отношению к другому «персонажу», его действиям и мыслям» [83, с. 16]. Категория рефлексии позволяет выделить исключительно человеческое качество, кардинально отличающее людей от животных, выделяющее их из мира природы, это – способность и возможность построения рефлексивных моделей.

В таком контексте можно сказать, что опережающая адаптация, основанная на рефлексивных моделях, – исключительно человеческое качество, кардинально отличающее его от животных, в том числе и от высших приматов. Действительно, возможность построения развернутых рефлексивных моделей будущего есть, по-видимому, особенность только человеческой популяции. В данном смысле человеческая популяция настолько «человечна», настолько ушла вперед по сравнению с популяциями животных, насколько она обеспечивает опережающее рефлексивное моделирование наличной действительности и наступающего будущего самим фактом своего существования и всей совокупностью накопленных культурных артефактов. Здесь культуру мы понимаем расширенно – как всю совокупность материальной (производство и т. п.) и духовной (наука, искусство, религия и т. п.) сторон одновременно и социальной и индивидуальной жизни в человеческом социуме.

Использование «координат» опережающей адаптации и рефлексивных моделей позволяет по-новому подойти как к дефиниции понятия «образования», так и к анализу его сущности и функций в контексте современной социокультурной ситуации. 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, в первую очередь с помощью рефлексивных моделей. При этом, чем более опережающая адаптация рефлексивна, тем более «разумна» человеческая популяция и социум. В таком контексте анализ функции опережающей рефлексивной адаптации системы образования и философии образования приобретает исключительную важность, поскольку главная перспектива развития современного образования, в том числе и отечественного, заключается в том, «что 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» [102, с. 23].

Именно поэтому от исследования адаптационных аспектов сферы образования зависит отрефлексированное и обоснованное понимание сути, ценностей и целей образования, тенденций развития той социальной и природной среды, в которой предстоит функционировать образованию в будущем, реальных возможностей влияния образования на духовные и нравственные приоритеты личности, на интеллектуальную разделяемую реальность и культурное пространство социума. Без философского изучения глобальных адаптационных возможностей образования трудно рассчитывать на полноценное обоснование стратегии и политики в данной сфере, на продуктивный творческий поиск эффективных подходов и методов организации многоплановой образовательной деятельности.

В этих условиях перед философией образования стоит масштабная задача формирования мировоззрения и метатеории образования, которые бы, с одной стороны, системно обосновывали процесс вхождения «на равных» России в мировое глобальное экономическое и культурное пространство, характеризующееся ценностями и целями глобального либерализма. А с другой – обеспечивали бы объективную необходимость сохранения основ отечественных мировоз-

зрения, 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. Возникает философско-теоретический эпистемологический вопрос о самой возможности такого сопряжения, поскольку речь идет о системном взаимодействии существенно различающихся социальных систем со своими мировоззрением, ценностными и духовными системами, неявным знанием, экономическими и управленческими традициями и т. д. Возможно ли посредством эпистемологического анализа наметить путь решения задачи эффективного вхождения России в глобальный мир при сохранении самоидентификации отечественного социума и культуры? Как пишет А. Другин: «назревает насущная потребность ... в особом идеологическом проекте, который был бы не компромиссом, не “центризмом” между тем и другим, но совершенно радикальным новаторским футуристическим планом, порывающим с безысходностью дуалистической логики ..., где как в лабиринте без выхода, мечется нынешнее общественное сознание русских» [42]. При этом без четко сформулированной концепции, отрефлексированного системного плана развития общества трудно представить адекватную концепцию развития современного образования.

Рассмотрение когнитивности как основного надбиологического средства эволюции и адаптации человеческого сообщества предполагает системное понимание термина «адаптация». Адаптация присуща всем «уровням» жизни, начиная с отдельной клетки и вируса и заканчивая всей человеческой популяцией. Вместе с тем, адаптация, понимаемая в системном контексте, есть необходимый и важнейший атрибут и биологической, и социальной жизни и человека, и человеческого сообщества. Таким образом, адаптивность в нашем контексте предстает как понятие, описывающее функциональную адекватность сложной системы требованию

поддержания ее целостности и оптимального поведения в изменяющихся внешних и внутренних условиях [55]. При этом жизнедеятельность и адаптация сознательного индивида и социума – не просто их подстройка под среду обитания и поток стимулирующих воздействий (как думали бихевиористы), а активное преодоление среды, определяемое моделью потребного будущего посредством когнитивным механизмов [145].

Термин «адаптивный» часто на бытовом уровне сознания имеет отрицательную ценностную нагрузку, поскольку на данный термин переносят (механизм неосознаваемого психологического переноса) смысл *политического термина* «приспособленец», который в массовом сознании России за последние 80-100 лет имеет совершенно очевидный негативный оттенок. С целью снятия такого переноса рассмотрим системные определения понятия «адаптивность» в современной науке на трех уровнях. В биологии адаптацию определяют следующим образом: «Адаптация биологическая – выработанное в процессе эволюционного развития приспособление биологической системы к условиям среды обитания... Различают три типа приспособительно-адаптивного поведения живых организмов: бегство от неблагоприятного раздражителя, пассивное подчинение ему и, наконец, активное противодействие ему за счет развития специфических адаптивных реакций» [3]. В популяционном контексте адаптацию определяют следующим образом: «Адаптация этническая – приспособление повседневной жизни этнических групп (общностей) к условиям окружающей среды; в древности – приспособление непосредственно к природным условиям отдельных локальных групп на территории их проживания» [26]. И, наконец, одно из наиболее общих системных определений адаптации: «Адаптация есть особая форма отражения системами воздействий внешней и внутренней среды, заключающаяся в тенденции к установлению с ними динамического равновесия. Такое равновесие обеспечивает гармоничное соотношение системы с ее внутренней и внешней средой и развитие данной системы» [55].

Адаптация, понимаемая в системном контексте, является необходимым и важнейшим атрибутом и биологической, и социальной жизни и человека, и человеческого сообщества. Адаптация присуща всем «уровням» жизни, начиная с отдельной клетки и вируса и заканчивая всей человеческой популяцией. Таким образом, адаптивность в нашем контексте понимается как понятие, описывающее функциональную адекватность сложной системы требованию поддержания ее целостности и оптимального поведения в изменяющихся внешних и внутренних условиях, и находящееся в иной плоскости или ином контексте по сравнению с его бытовым пониманием, близким к понятиям «приспособленчество» и «конформизм».

Человек может быть высоко адаптивен, например социально, и одновременно быть глубоко антиконформистом по сценариям своего социального поведения. Более того, если понимать адаптивность как глубинное системное свойство человека, то такая адаптивность во многом выступает как противоположность конформизму. В нашем контексте адаптивность человека есть, скорее, осознанное опережающее отражение социальной действительности в условиях наличия личностных ресурсов с целью «подстройки» к будущему на различных уровнях, начиная с физиологического и заканчивая набором необходимых знаний, навыков, аксиологических установок и т.п. В набор параметров «человека адаптивного», по нашему мнению, должен войти и навык построения рефлексивных моделей себя, социума и окружающего мира хотя бы нескольких уровней рефлексии – рефлексивных моделей, которые отражают не только себя, социум и мир, но и свою рефлексии по данной теме, а может быть и рефлексии рефлексии. Иерархия и «вложенность» рефлексивных моделей рассматривается, например, в работе [83]. В противном случае отсутствия подобных навыков рефлексии человека даже в условиях опережающего «неосознаваемого» отражения трудно назвать «разумным» в контексте описываемых изменений социума. Очевидно, что та страна, где более адекватно и точно или на более отдален-

ный период будет осознано наступающее будущее и где эти «знания будущего» будут адекватно встроены в существующую систему образования, получит стратегическое преимущество в наступающем «глобальном мире». Анализ и планирование стратегических и глобальных преимуществ нашей страны, встраивание результатов такого анализа в систему образования, по-прежнему является важнейшей задачей нашего времени, поскольку «пока “новое мышление”, реформаторский пафос оперируют универсалистскими категориями, предавая забвению и насмешкам национальные интересы... остальные охотно пользуются испытанным “старым мышлением”, прибирая к рукам все, от чего в угоду «общечеловеческим» доктринам отрекаются прозелиты» [103].

Таким образом, использование «координат» опережающей адаптации и рефлексивных моделей позволяет по-новому подойти как к дефиниции понятия «образования», так и к анализу его сущности и функций в контексте современной социокультурной ситуации. 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, в первую очередь с помощью рефлексивных моделей. При этом, чем сильнее опережающая адаптация рефлексивна, тем более «разумна» человеческая популяция и социум.

Изучение когнитивных механизмов адаптации современного человека и социума посредством системы образования предполагает проведение анализа в рамках эпистемологической системы теоретизирования и неклассической теории познания, т.к. современный когнитивный подход зародился именно в рамках эпистемологии как теории познания, ориентированной, прежде всего, на критерии научно-

сти и рациональности, близкие к принятым в естественных науках.

Таким образом, анализ образования как механизма когнитивной адаптации современного общества и человека в нем во многом связан с исследованием структур неявного знания, оформляющего человеческую социальность, в частности посредством системы образования. Изучение структуры и сущности личностного и общественного неявного знания требует разработки новых подходов, поскольку данный фундаментальный вопрос в эпистемологии остается недостаточно разработанным. Однако без разработки таких методов трудно рассчитывать на научное понимание адаптирующей функции системы образования посредством воспроизведения от поколения к поколению основных когнитивных механизмов и их эволюционного развития как эволюции человеческой популяции надбиологическими средствами. Один из возможных подходов к анализу неявного знания в области когнитивных механизмов адаптации связан, по нашему мнению, с использованием «сетевой парадигмы» процесса познания Г. Бейтсона [110] совместно с когнитивным «принципом буквализма» М. Эриксона [171].

Систематическое рассмотрение методологии исследования неявного знания в области когнитивных механизмов адаптации на основе сетевой парадигмы и принципа буквализма будет осуществлено ниже. Здесь же в заключение отметим, что рефлексия и анализ когнитивных механизмов адаптации в системе образования в современных условиях имеет исключительную важность в связи, как указывалось выше, с глобальными изменениями в условиях жизнедеятельности человечества и перехода к знаниевому обществу, где происходит столкновение двух тенденций: нивелировка человеческого в человеке и возрастание ответственности конкретного человека за будущее всего социума. Действительно, как пишет В. И. Кудашов: «На смену технике и технологии, информатизации приходит эра образования. Становится очевидным, что все будет зависеть от культурного состояния человека, от степени развитости его знаний

и творческих способностей, одним словом, от эффективности создания творческого пространства и времени... Как бы то ни было, определяющими субъектами образования являются не программы, образовательные стандарты, методики, а реальные живые личности, «образующие» себя по образу и подобию... общества во всех его проявлениях. Иными словами, образование есть состояние личности, ее общественно-социальный статус. Поэтому необходимо создать условия для образования личности, чтобы она смогла в полной мере развить свои творческие, деятельностные способности» [70, с. 48].

Кроме того, в обществоведческой литературе часто отмечается, что в последние десятилетия человечество переживает новый этап своего развития, получивший название «глобализация» [62; 93]. Суть глобализации определяется как возникновение единого общемирового сообщества из ранее разобщенных, относительно изолированных цивилизаций. Наряду с рядом положительных моментов глобализация приводит и к некоторым существенным проблемам, мешающим реализации интеграционных процессов. Одной из таких проблем является несовпадение в системах ценностей и их символических выражений, свойственных различным социальным группам людей.

В условиях изолированного развития культур каждая из них вырабатывала свою, специфичную систему ценностей и выражала ее при помощи определенных знаков и символов. В случае проживания на одной территории представителей различных культур неизбежны столкновения между ними, которые далеко не всегда разрешаются мирным способом [310]. Однако с усилением интеграционных процессов мы все оказываемся жителями поликультурного, поликонфессионального и многонационального сообщества, в котором нет общей системы ценностей и единой идеологии. Кроме того, постоянные политические изменения, многократно происходящие в течение жизни одного поколения, приводят к невозможности выработать сколько-нибудь стабильную идеологию, нормирующую поведение отдельной личности.

В этом случае перед системой образования возникает проблема – какую именно идеологию необходимо пропагандировать и к каким ценностным установкам следует призывать новое поколение? Оказывается, что к какую бы идеологию мы не пропагандировали и к какому бы образу жизни не призывали, такие призывы и пропаганда обязательно вызовут протест у более или менее значительной части аудитории, причем в некоторых случаях эта часть аудитории может считать себя глубоко оскорбленной данными призывами. Соответственно, наряду с неуверенностью в содержательной стороне собственных знаний современный преподаватель не имеет возможности строго следовать какой-то определенной системе ценностей, в том числе и политическим, религиозным или обыденно-моральным нормативам, в рамках которых осуществляется образовательная деятельность. Суммируя вышесказанное, можно утверждать, что мы переживаем ситуацию «перманентной когнитивной революции», характеризующуюся постоянной неуверенностью в адекватности нашего знания структуре сложившейся реальности. Это, несомненно, сказывается и на функционировании системы образования.

§ 2. Основные концепции когнитивных теорий обучения

В настоящем параграфе мы кратко опишем и проанализируем в контексте развиваемого подхода несколько десятков различных когнитивных теорий процесса обучения, созданных в рамках аналитической философии. Применительно к каждой теории коротко в сжатом виде будут приведены следующие сведения: основная мысль в сжатом виде, ожидаемые результаты и область применения, примеры, основные принципы и ссылки на оригинальные источники. Рассматриваемые теории будут сгруппированы в соответствии с их основными принципами (областью применения) и типом описываемого обучения. При этом, определяя тип опи-

сываемого каждой теорией обучения, как это делают сами авторы теории, мы будем, где это возможно, проводить параллель с логическими категориями обучения и соответствующими паттернами, рассмотренными в предыдущей главе.

В наш анализ не включены когнитивные теории обучения, описывающие обучение животных, нейропсихологические аспекты обучения, теории обучения стратегиям поведения и преодоления препятствий, а также мы не рассматриваем в настоящей главе педагогические парадигмы, выходящие за рамки аналитической философии и когнитивного подхода, например, специфические теории обучения философским и религиозным концепциям и т.п. Обзор и анализ теорий осуществляется по англоязычной литературе. Читателя, интересующегося первоисточниками, мы отсылаем к сайтам [208-213], где можно найти большой объем оригинальных данных по когнитивному подходу в теориях обучения, планам современных западных исследований в области когнитологии образования, связи когнитивного подхода в обучении с достижениями программы искусственного интеллекта и др.

Далее в настоящем параграфе, следуя содержанию англоязычной базы [209], мы рассмотрим и кратко проанализируем 17 концепций обучающей деятельности, развитых во второй половине XX в. в рамках аналитической философии, в соответствии с которыми классифицируются основные современные когнитивные теории обучения. Необходимо отметить, термин «концепция» мы употребляем в таком же контексте, как он используется в англоязычной литературе. Приводимое ниже описание «концепций» обучения показывает, что данный термин в англоязычной литературе имеет несколько существенно различных значений, таких, например, как «понятие», «подход». По нашему мнению, излагаемый ниже материал точнее было обозначить как «основные понятия и подходы когнитивных теорий обучения». Тем не менее, мы сохраняем оригинальное обозначение – концепция, что, по нашему мнению, только усилит и подчеркнет фундаментальные различия аналитической и континентальной философии, в частности, здесь на примере класси-

фикации современных воззрений на обучение в рамках аналитической философии и когнитологии.

1. Концепция таксономии

В конце 50-х гг. XX в. Benjamin Bloom, американский специалист в области психологии обучения предложил классификацию целей процесса обучения, которая стала известна как «Конвенция Американской Психологической Ассоциации». В данной Конвенции была проведена классификация уровней «важности» интеллектуальных паттернов в процессе обучения, что послужило основой таксономии предметной области обучения с разделением на три домена: когнитивность, психомоторика и эмоциональность [214; 187; 287].

В «когнитивном» домене было выделено шесть логических уровней: знание, понимание, практичность, анализ, синтез, оценка результатов. Для каждого уровня были определены: как специфика поведения, так и соответствующие дескриптивные глаголы, которые могли быть использованы для разработки объективных инструкций процесса обучения. Например:

1. Знание: упорядочить, определить, воспроизводить, маркировать, перечислить, запоминать, поименовать, распознавать, копировать.

2. Понимание: классифицировать, описать, рассказать (дискурсивность), объяснить, выразить (экспрессивность), идентифицировать, выражать, обозначать (указывать), систематизировать, распознать, сообщить, выбрать, перевести, воспроизводить, сделать обзор.

3. Практичность: применять, выбирать, демонстрировать, иллюстрировать, интерпретировать, использовать, писать, разрешать (задачу), планировать, делать набросок, оперировать (управлять).

4. Анализ: анализировать, рассчитывать, категоризовать, сравнивать, противопоставлять, критиковать, экспериментировать, ставить вопросы, тестировать, проверять, различать (отличать), дифференцировать (отличать).

5. Синтез: упорядочивать, ассоциировать, собирать, составлять, конструировать, создавать, формулировать, управ-

лять, организовывать, планировать, подготавливать, предлагать, устанавливать, писать,

6. Оценка результатов: оценивать, обсуждать, соединять, выбирать сравнение, выбирать оценку, выносить суждение, предсказывать, рассматривать, поддерживать, рассчитывать, определить значимость, выбрать суть (ядро).

«Эмоциональный» домен, согласно цитированным работам, состоит из типов поведения, соответствующих: переживанию пониманию, интересу, вниманию, заинтересованности, умению слушать и отвечать во время коммуникации с другими людьми, возможности демонстрировать «правильные» знаки (сигналы), адекватные коммуникационной ситуации в данном контексте обучения. Данный домен соответствует эмоциям, отношениям, оценкам и значениям в процессе коммуникации, таким как наслаждение, благодарность, поддержка и др.

Анализируемые авторы [187; 287] выполнили пионерские работы по таксономии «когнитивного» и «эмоционального» доменов в теории обучения, однако они практически не разрабатывали «психомоторный» домен теории обучения. В последующем в 70-е гг. XX в. в работе [203] данный пробел был восполнен. Nagrow выделил в «психомоторном» домене теорий обучения также шесть уровней: рефлекс, фундаментальные движения, перцептивные возможности, физические возможности, квалифицированные (тонкие) движения, а также не дискурсивную коммуникацию. Значение работ [187; 287; 203] состоит в том, что они первыми предприняли попытку создать таксономию теорий обучающей деятельности, в частности классифицировать обучающее поведение и обеспечить объективный мониторинг уровней обучения. Более подробно с работами по таксономии обучающей деятельности можно ознакомиться на сайтах [215; 216].

2. Концепция активизации

Концепт активизации тесно связан с другими концептами в теории обучения, в частности, такими как: беспокойство, внимание и мотивация и др. К одним из самых важных

данных, полученных при исследовании концепта активизации, относится так называемый закон Yerkes-Dodson, который предсказывает зависимость U-формы между величиной активизации и результативностью деятельности. В частности, в широком диапазоне экспериментальных параметров показано, что как низкие, так и высокие уровни активизации приводят к минимальной результативности деятельности в конкретной задаче по сравнению с умеренным уровнем активизации [186; 196]. Концепция делает вывод, что для каждой конкретной личности существует оптимальный уровень активизации в конкретных условиях решения задачи в отведенное время.

3. Концепция внимания

Внимание является одной из основных тем исследования в психологии и тесно связано с исследованиями природы сознания такими психологами как, например, Вилхелм Вандт и Уильям Джеймс. В 1958 г. была предложена «фильтрационная» теория внимания, в которой анализировался единичный входной стимул в каждую единицу времени [191]. Теория предполагала, что до обработки перцептивной системой стимулы могут быть отфильтрованы и фильтруются в соответствии с их физическими характеристиками. Данная теория фильтрации предполагала, что внимание ограничивается информационной емкостью канала при последовательной обработке стимулов перцептивной системой. Теория фильтрации не рассматривает влияние на внимание долговременной памяти или семантического содержания стимула. Дальнейшее развитие фильтрационная теория внимания получила в работах [193; 282; 294; 295 et. al.]. Например, Eysenck [196], исследуя соотношение внимания и активизации, установил, что существует два типа побуждения: 1) пассивное (общесистемное), которое может увеличить или понизить «общесистемный» уровень активности; 2) специфическое, которое позволяет «фокусировать» активность на специфике решаемой задачи и соответствующих специфических стимулах.

4. Концепция убеждения

Убеждение в данной концепции определяется как тенденция положительного или отрицательного отношения к определенным «вещам»: идеям, объектам, людям, ситуациям и др., - тесно связано с концептом верований и основано на предыдущем опыте личности [264]. Поскольку личностные убеждения и верования чаще всего связаны с предшествующей коммуникацией с другими людьми, теория убеждений представляет собой важнейшее звено между социальной и когнитивной психологией. Теория убеждений развивалась под значительным влиянием гештальтпсихологии. В частности, было развито положение, что после того, как установлена последовательность обучающих инструкций, на первый план выходит задача приобретения или изменения убеждений и верований обучаемым, аналогично теориям менеджмента и теориям продаж. Во второй половине XX в. теория «убеждений» развивалась такими англоязычными авторами, как [305; 176; 205].

5. Концепция когнитивных/обучающих стилей

В отличие от теории врожденных способностей, описывающей экстраординарные достижения в познавательной деятельности, теория когнитивных/обучающих стилей сосредоточивает свое внимание на типичных когнитивных стратегиях в процессе освоения знания и обучения, рассматривая их как стандартные паттерны интеллектуальной деятельности, процесса запоминания, решения задач и др. Когнитивные стили обычно рассматриваются как образцы персональной познавательной структуры, которые оказывает непосредственное влияние на убедительность и значимость человеческого поведения в процессе социальной коммуникации. За годы развития данного теоретического направления было выделено и идентифицировано большое количество когнитивных стилей. Один из наиболее известных когнитивных стилей это противопоставление (на перцептуальном уровне) дифференцированного и недифференцированного восприятия. Когнитивный стиль дифференцированного восприятия связан с осознанным различением

объекта восприятия и окружающего когнитивного фона, в то время как в случае недифференцированного стиля объект воспринимается, но осознанно не выделяется из когнитивного фона. При этом, как утверждает данная теория, индивиды с преобладанием недифференцированного восприятия более социально ориентированы по сравнению со случаем преобладания дифференцированного восприятия [293].

В качестве примера приведем некоторые другие когнитивные стили, включающие [217]:

- панорамность – фокусированность в степени и интенсивности внимания, что оказывает непосредственное влияние на восприимчивость к опыту и широту понимания;

- дифференцированность против недефференцированности – индивидуальные вариации в процессе запоминания, что влияет на отчетливость воспоминаний, в частности, к тенденции объединить в один концепт подобные события;

- рефлексивность против импульсивности – индивидуальные различия в скорости и адекватности формирования гипотез, а также реагирования на ситуацию;

- концептуальная дифференцированность – способность к категоризации подобных «вещей» среди стимулов на основе различных концептов.

В отличие от когнитивных стилей, имеющих дело с познавательным процессом вообще, стили обучения выделяют специфику когнитивных паттернов в процессе обучения. Так, например, Kolb [285] предложил подход для изучения стилей обучения, включающий четыре стадии анализа: изучение конкретного опыта, рефлексивное наблюдение, абстрактную концептуализацию и активное экспериментирование.

Более подробную информацию по идентификации различных стилей в когнитологии и теории обучения можно найти на сайтах [218-221].

6. Концепция креативности

Существует много различных подходов к пониманию креативности. Однако соотношение между креативностью и интеллектом всегда было одной из центральных проблем когнитивной психологии [202]. Значительные усилия иссле-

дователей были направлены на измерение того, что называется «креативностью», а также на разработку способов увеличения креативного потенциала личности [202; 304]. Несмотря на множественность подходов к пониманию креативности, большинство авторов согласны с тем, что креативность есть эффективное применение предшествующего опыта к решению новых проблем [303; 197], в чем существенную роль играет социальная коммуникация [178]. В частности, VanGundy в 1987 г. была разработана модель креативного решения проблем [306], которая предполагает, что креативный процесс включает пять основных шагов: обнаружение фактов, обнаружение проблемы, нахождение идеи, нахождение решения и проверка применимости решения.

7. Концепция обратной связи/подкрепления

Включенность обратной связи и/или подкрепления в процесс обучения – две основные и старейшие концепции в области теорий обучения. Обратная связь обеспечивает обучаемого информацией о его действиях, тогда как подкрепление выделяет из всех реакций только ту, которую необходимо сохранить как результат обучения. Обратная связь может быть положительной, отрицательной или нейтральной и рассматривается как внешнее воздействие; тогда как подкрепление всегда либо положительное, либо отрицательное и может быть как внешним, так и внутренним по отношению к персоне обучаемого. Обратная связь является основным концептом информационных теорий обучения, а подкрепление – бихевиористских теорий [222-226].

8. Концепция воображения

Воображение как когнитивный феномен имеет длительную историю исследования, начиная с работ Вильгельма Вундта в начале XX в. [300]. Для структурных и процессуальных теорий памяти феномен воображения представляет одну из критических проблем, особенно это касается пропозициональных (логических) теорий памяти [227]. Большинство исследователей феномена воображения анализировали зрительный компонент воображения (в терминах модели мета-знания работали в зрительной модальности восприятия). Из

теории интеллекта Гилфорда [229] следует, что люди существенно различаются способностью визуального воображения. В частности, Paivio [228] предложил теорию воображения, связанную с двойным кодированием, где предполагается, что вербальная и невербальная информация перерабатывается независимо друг от друга. В то же время Kosslyn ввел в научный оборот двухстадийную модель воображения, которая включает поверхностную репрезентацию в оперативной памяти и глубинную репрезентацию в долговременной памяти [286]. Независимо от модальностей восприятия феномен воображения изучался, например, в работе Piaget и Inhelder [297]. С практической точки зрения развитое воображение существенно облегчает процесс повторного воспоминания на всех его стадиях. Кроме того, воображение играет существенную роль в процессе решения проблем и креативном мышлении, а также поддерживает сенсорно-моторные навыки, создавая ментальную модель задачи или деятельности.

9. Концепция обучающих стратегий

Концепция стратегий обучения анализирует и обосновывает наиболее эффективные стратегии, которые применяются успешными учащимися для достижения целей обучения. В рамках данной концепции разработано множество специальных техник, начиная с методов улучшения памяти, вплоть до саморефлексии учеником применяемых им стратегий собственного обучения [230]. Например, в рамках данной концепции разработан и используется такой классический метод улучшения памяти, как установление ассоциации между фактами, подлежащими запоминанию, и пространственным воображением; при этом для воспоминания факта достаточно визуализировать соответствующий пространственный образ. Типичная стратегия развития навыков в рамках данной концепции формулируется как пять шагов: 1) обозреть предназначенный для изучения материал, 2) сформулировать вопросы по данному материалу, 3) прочитать материал, 4) повторить ключевые идеи, 5) сделать обзор материала.

Многие авторы работали в рамках данной концепции. Здесь можно привести в качестве примера теорию двойной петли [231], теорию беседы [232], теорию символьного мышления [233] и др. Weinstein в 1991 г. провел анализ обучающих стратегий в контексте социальной коммуникации [309].

10. Концепция «мастерства»

Основателем концепции «мастерства» является John V. Carroll, который в 1963 г. провел обоснование подхода в теории обучения, называемого сейчас как «концепция мастерства» [192]. Основная идея «концепции мастерства» предполагает дифференцированный подход к преподаванию одного и того же материала различным учащимся. Ключевые шаги процесса обучения согласно данной концепции следующие: 1) ясно и четко определить, что будет изучаться и как этого достичь; 2) позволить студентам изучать материал в соответствии с их собственной программой (скорость изучения, последовательность, акценты при проработке материала и др.); 3) обеспечить студентам прогресс в изучении материала через адекватную обратную связь и возможность исправления ошибок; 4) проверить в соответствии с заранее заданными критериями, достигнуты ли конечные цели обучения. В отличие от классической модели обучения, акцент делается на индивидуальные различия в подготовке и способностях различных учащихся, предполагая, что различные индивиды достигнут различного уровня «мастерства» в изучаемой области знания за сравнимое время обучения [188; 288]. В настоящее время концепция мастерства широко используется в американских школах, а также на различных курсах переподготовки и тренингах [189; 302].

11. Концепция памяти

Память – одно из базовых понятий, ассоциированных с процессом обучения; если «вещи» не запоминаются, то об обучении не может идти и речи. Более того, различное понимание концепта «память» является основным отличительным признаком различных теорий и парадигм обучения, включая различное понимание процесса распознавания информации, природы забывания, структуры памяти, намерен-

ного или случайного обучения и др. [177; 180; 181; 284; 234]. В отличие от бихевиористских теорий, рассматривающих память как результат «подкрепления» в процессе предъявления «стимулов» [235], когнитивные теории подчеркивают важность значения запоминаемой информации (семантический аспект запоминания), что приводит к организации запоминаемой информации в некоторые «кластеры» при признаку общности [236; 237]. Среди когнитивных теорий памяти – схема двойного кодирования вербальной и зрительной информации [238], теория обработки информации в памяти в соответствии с уровнями понимания [239], модели памяти в виде акрекции, структурирования и настройки в соответствии с различными типами обучения [240], а также теории, акцентирующие внимание на способах репрезентации информации в памяти [241; 243; 283] и др. Кроме того, в отличие от когнитивного подхода во многих некогнитивных теориях обучения не рассматривается и прямо не анализируется природа памяти, вместо этого основное внимание сосредотачивается на организации информации с целью оптимального обучения, например [244].

12. Концепция ментальных моделей

Ментальная модель есть репрезентация реальности, которую используют люди для понимания определенных феноменов [245]. В частности, Нотман дал такую дефиницию ментальной модели: «В процессе взаимодействия с окружающим неодушевленным миром, с другими людьми, технологическими артефактами люди формируют внутренние ментальные модели себя и других “вещей”, с которыми они взаимодействуют. Данные модели обладают предсказательной и объяснительной мощью для процесса взаимодействия» [199]. Концепция ментальных моделей состоит из теорий, которые постулируют наличие внутренней репрезентации в процессе мышления. В частности, Johnson-Laird предположим, что ментальные модели есть базовая структура когнитивного процесса: «В настоящее время вполне правдоподобно предположить, что ментальные модели играют центральную и объединяющую роль в репрезентации объек-

тов, состоянии мышления и последовательности событий, другими словами, в социальных и психологических актах в процессе повседневной жизни» [207, р. 397].

Holland et al. в 1986 г. предположил, что металлические модели есть основа всего мыслительного процесса: «Модели есть наилучший способ понять и собрать воедино все синхронизирующие и десинхронизирующие правила (*жизни – прим. автора монографии*), которые по умолчанию иерархизированы и кластеризованы по категориям. Данные правила включают модели действий в соответствии с принципом частичного параллелизма, конкурируя и поддерживая друг друга» [206, р. 343]. К основным характеристикам ментальных моделей современные исследователи относят:

- неполноту и постоянное развитие;
- данные модели не есть точная репрезентация феноменов, они содержат ошибки и противоречия;
- они скупы и упрощают объяснение сложных феноменов;
- чаще всего они содержат значительную неопределенность допустимой области их применения, что позволяет использовать их некорректно на практике, необоснованно расширяя сферу их применения;
- они могут быть репрезентированы множеством логических правил «если... то» (if... then).

Как правило, изучение ментальных моделей включает детальный анализ узкопредметных областей знания (движение, навигация, вычисления, электричество и др.), а также исследование возможности их компьютерного представления в виде алгоритмов [199].

13. Концепция метамышления

Метамышление – это процесс мышления о процессе мышления, т.е. рефлексия. В частности, в рамках данной концепции обучения Flavell объяснил, почему дети различного возраста используют различные способы в решении задач, полагая, что с течением возраста и по мере взросления дети приобретают все более рефлексивные новые стратегии мышления [198]. Концепция метамышления сосредотачивает внимание на активном внимании и регулировании процесса

мышления. Данная концепция представляет собой «систему внешнего контроля» для ряда когнитивных теорий обучения, которые включают ее составной частью [237; 246; 247]. Концепция метамышления является центральной в когнитивных теориях обучения планированию задач, решению проблем, постановке навыков вычисления и обучения иностранному языку и др. Более подробно современную дискуссию по когнитивным проблемам метамышления можно посмотреть на сайте [248].

14. Концепция мотивации

Концепция мотивации является составной частью большинства теорий обучения. Понятие мотивации тесно связано с такими понятиями как «активность», «внимание», «беспокойство», «обратная связь/подкрепление». Например, необходимо быть достаточно мотивированным, чтобы отнестись к обучению с достаточным вниманием, но беспокойство (боязнь) может снизить уровень мотивации. Получение при этом положительной обратной связи от учителя увеличивает вероятность того, что обучающее действие будет успешным [249]. Weiner в своей работе 1990 г. указал, что если бихевиористские теории основное внимание уделяют внешней мотивации («вознаграждение»), то когнитивные теории обучения в первую очередь акцентируются на внутренней мотивации («цели») [308].

В когнитивной теории мотивация служит для объяснения возникновения интенции, а также активации действий по поиску цели [179]. При этом мотивация к успеху есть функция индивидуальной нацеленности на успех, целеустремленности, желания и ожидания успеха. Исследования показывают, что большинство людей предпочитают задачи и цели средней сложности. Однако студенты с высокой мотивацией к успеху предпочитают курсы высокой сложности, соответствующие их стратегическим целям [249]. Иными словами, предполагается, что все индивиды имеют нацеленность на самоактуализацию, что и мотивирует их обучение [250].

В современной когнитивной теории считается доказанным [291], что внутренняя мотивация создается тремя фак-

торами: чувством вызова, фантазией и чувством несоответствия (противоречивости). Чувство вызова связано с действиями, которые дают непредсказуемые результаты в зависимости от скрытой информации (неосознаваемой) или случайностей поведения различных типов. Фантазии должны зависеть от навыков, актуализирующихся в процессе обучения. Чувство несоответствия пробуждается, когда обучаемый начинает верить, что структура его знаний неполна, недостаточна и бедна. Согласно данному автору внутренняя мотивация обучаемого активизируется в случае ожидания им существенных изменений, конкретной обратной связи и наличия четких указаний к действию.

15. Концепция последовательности инструкций

Создание адекватных и эффективных инструкций, описывающих последовательность обучающей деятельности, - центральная проблема когнитивных теорий обучения [251]. Как показывается в работах [201; 289; 307], способ организации и последовательность обучающей деятельности оказывают существенное влияние на освоение изучаемой информации и ее запоминание.

Многие теории анализируют последовательность действий «от простого к сложному» [252 -254]. Так, теория Landa доказывает стратегию накопления (кумулятивная теория). В соответствии с теорией [256] последовательность инструкций обучения диктуется исходными навыками ученика и «уровнем» когнитивного процесса в обучении. Авторы [257] предлагают обеспечить ученику определенную свободу в выборе последовательности обучающих инструкций, основываясь на навыках, возникших на предыдущих уроках. Более того, в [258] доказывается, в развитие предыдущих положений, что ученик выбирает последовательность обучающих инструкций, основываясь на тех ее компонентах, которые доступны для понимания.

Теории, которые подчеркивают ориентацию на цель в качестве природы человеческого поведения [236; 246], подчеркивают, что последовательность обучающих инструкций основывается (или должна основываться) на структуре и

иерархии целей и подцелей, которые необходимо достичь. Гештальт-теории [259] подчеркивают важность структуры знания предметной области и описывают обучающую деятельность в контексте более широкой области знания, по сравнению с «чисто» когнитивными теориями, сосредотачивающими внимание исключительно на структуре предметной области.

Такие теории обучения взрослых, как андрогогия [260] и минимализм [261], подчеркивают важность адаптирующих инструкций, выводящих на первое место в процессе обучения приобретение полезного опыта и, тем самым, создание интереса. Согласно данным теориям не существует оптимальной последовательности инструкций обучающей деятельности «вообще» (на все случаи жизни). Данная позиция поддерживается в теории индивидуальных различий [229; 262; 263], а также в теории обучающих стилей, проанализированной выше.

16. Концепция «правил вывода»

Правила вывода в форме «если..., то...» («If... Then...») являются основным компонентом современных компьютерных моделей когнитивной деятельности [265]. Предполагается, что в случае совпадения текущего состояния памяти с условием, содержащимся в операторе «Если», система переходит в состояние, описываемое оператором «То». Система, осуществляющая действия по выводу чего-либо, проходит через последовательность промежуточных выводов до тех пор, пока не будет выполнено заданное условие. После завершения «вывода» система либо возвращается в исходное состояние, либо переходит к решению следующей задачи. Таким образом, подобная «когнитивная система» не требует внешнего контроля, поскольку собственно контроль осуществляется заложенными в нее последовательностями правил вывода.

Естественно, что при таком подходе в систему, осуществляющую вывод, могут быть заранее внесены точные ограничения, которые изменяют порядок правил вывода и, тем самым, осуществляется внешний контроль. Например, мо-

гут быть наложены ограничения, задающие частоту (вероятность) возникновения тех или иных ситуаций, или же в противоположность предыдущему – единственное ограничение на проверку заданного условия. (Это напоминает осуществление внешнего контроля в вычислительных системах по аварийным ситуациям – *прим. автора монографии*).

В дальнейшем была разработана концепция «карты» правил вывода, которая очень близка концепции набора правил обучения, присутствующей в той или иной форме во всех когнитивных теориях обучения. Следовательно, карта правил вывода может являться естественной компьютерной репрезентацией множества когнитивных теорий обучения [265].

17. Концепция схемы

Данная концепция базируется на положении, выдвинутом Bartlett [181; 182] на основе исследования механизмов памяти о том, что память имеет схематичное строение, что обеспечивает ментальный фрейм для запоминания и понимания информации. Mandler [292] and Rumelhart [299] развили далее концепцию схемы. Значительное эмпирическое подтверждение концепция схемы получила при исследованиях в области психолингвистики (см., например, работу [190] по абстрактным лингвистическим идеям). В последующем концепция схемы плодотворно использовалась для исследования культурных различий когнитивных процессов [298], в разработке экспертных систем [200], где была сделана попытка доказать, что «схематичность» есть основным механизмом принятия экспертных решений. Более подробно концепцию «схемы» и соответствующие ссылки можно посмотреть на сайте [266].

Некоторые выводы. С целью формирования единого взгляда на вышеприведенные когнитивные концепции обучения и «сжатия информации» приведем описывающий список, где каждая концепция будет представлена либо небольшим числом ключевых для нее понятий, либо не более чем одной короткой фразой, содержащей ключевые понятия, а именно:

1. Таксономия: эмоциональность, психомоторика и когнитивность (знание, понимание, практичность, анализ, синтез, оценка результатов).

2. Взаимосвязь результативности и активности.

3. Внимание и его информационная интерпретация.

4. Убежденность как надстройка над обучающими инструкциями.

5. Когнитивные стили в связи с паттернами обучения.

6. Креативность в контексте интеллекта.

7. Различение обратной связи и подкрепления.

8. Воображение (в основном в зрительной модальности) – создание ментальных моделей задачи/деятельности.

9. Обучающие стратегии, например: а) обозреть предназначенный для изучения материал, б) сформулировать вопросы по данному материалу, в) прочитать материал, г) повторить ключевые идеи, д) сделать обзор материала.

10. Мастерство – дифференцированный подход к преподаванию одного и того же материала различным учащимся.

11. Память – важность семантики запоминаемой информации, организация запоминаемой информации в некоторые «кластеры» по признаку общности.

12. Ментальная модель – репрезентация реальности, которую используют люди для понимания определенных феноменов, как основа мыслительного процесса.

13. Метамышление (рефлексия) - центральной концепт в теориях планирования задач, решения проблем, постановки навыков вычисления, обучения иностранному языку и др.

14. Мотивация – создается тремя факторами – чувством вызова, фантазией и чувством несоответствия (противоречивости).

15. Последовательность инструкций (алгоритмизация) процесса обучения.

16. Последовательность (карта) правил вывода «если..., то...» как модель познавательной деятельности.

18. Схематичность памяти и мышления

С целью дальнейшего сжатия информации сформируем из вышеприведенного списка несколько «кластеров по признаку общности». В качестве признаков общности будем использовать:

– *Представления о месте когнитивных теорий в обучении* – когнитивность versus эмоциональности и психомоторики (1).

– *Представления о когнитивном процессе* – схематичность памяти и мышления (17); мышление как правила вывода «если – то» (16); ментальная модель – репрезентация действительности (12); воображение – создание ментальных моделей (8); память – организация информации в кластеры по признаку общности (11); различие типичных когнитивных (познавательных) стилей (5); когнитивность – знание, понимание, практичность, анализ, синтез, оценка результатов (1).

– *Представления о процессе обучения* – алгоритмизация процесса обучения (15); дифференцированный подход к учащимся (10); научение рефлексии (мышлению о мышлении) (13); обратная связь и подкрепление (7); различие обучающих паттернов и обучающих стратегий (5, 9).

– *Представления о формировании качеств обучаемых* – активности и нацеленности на результат (2); вниманию (3); убежденности (4); креативности (6); воображению (8); мотивации (14); памяти (11); метамышлению (13).

В наши задачи не входит сравнение представленных когнитивных концепций обучения с отечественной педагогической школой, поскольку даже беглый взгляд на приведенные выше четыре кластера современных когнитивных концепций обучения показывает их исключительную взаимосвязь с «аналитической» философией, в рамках которой они собственно и формировались. Вместе с тем, остановимся на краткой оценке и характеристике представленных концепций, исходя из развитой в предыдущих параграфах методологии (логические категории, модель метазнания,

принцип буквализма – как результат анализ неявного знания в контексте современных адаптационных процессов).

Анализ кластера формирования качеств учащихся показывает, что из рассмотрения когнитивных концепций выпадает социальность человека, фактически речь о формировании качеств индивида, но не личности, что достаточно типично для аналитического подхода. Кластер представлений о процессе обучения имеет исключительно технологическую направленность. Причем технологичность здесь понимается как алгоритмизация, изоморфная компьютерному моделированию, не как формализация человеческого общения. Далее, мы видим, что вне когнитивного подхода остаются такие важные аспекты человеческой жизнедеятельности (в том числе и в процессе образования), как эмоциональная и психомоторная сферы. Поэтому мы считаем, что когнитивность в рассматриваемых концепциях обучения (к сожалению) понимается исключительно «технологически», в отличие от телесного подхода в когнитологии, который все же пытается анализировать обе данные сферы жизни. Собственно говоря, это ясно из второго рассмотренного кластера – представления о когнитивном процессе.

§ 3. Когнитивный подход к проблемам духовности в современном отечественном образовании

Духовный кризис является составной частью кризисных явлений современной технологической цивилизации, которая «подошла к пределам своего развития и встала перед необходимостью перехода в какое-то иное качество. Огромные достижения, полученные на пути технологического развития, сопровождалась возникновением того феномена, который многие современные мыслители называют антропологической катастрофой XX в. Речь идет об экологическом кризисе, который стал неизбежным следствием определенной ценностной установки в отношении к приро-

де <...>. Речь идет о межличностных отношениях, утилитаризация которых привела к отчуждению между людьми и между поколениями, к выпадению из культурных традиций, утрате смысложизненных ориентиров и потери самоидентификации» [78, с. 35].

В философской и публицистической литературе последнего десятилетия уделяется много внимания вопросам духовности человека, сущности и характеристикам понятия «духовность» особенно в контексте современных проблем образования. Это, вообще говоря, типично для России, не только в «смутное время» войн, революций, экономических потрясений и т.п., но и в «плавном течении» повседневной жизни обращаться к рефлексии по поводу самих основ того, что делает человека человеком, в частности, к тому, что часто называют «духовностью». Многими авторами надежда на будущее связывается не только, или не столько с материальным и технологическим прогрессом, но и с преобразованиями в системе образования с ее нацеленностью на формирование духовности людей [68; 97].

«Ведущие представители классической философской традиции (Платон, Аристотель, Декарт, Спиноза, Лейбниц, Кант, Фихте, Шеллинг и Гегель) единогласно признавали, что главное в человеке, в его отличии от природы, есть духовное начало и лишь ему человек обязан всем, что он делает и создает как человек» [95]. Вся история философии свидетельствует о непрекращающемся анализе в каждое историческое время дихотомии «материальное – идеальное». Вместе с тем важно отметить, что независимо от того или иного направления современной философии, необходимо разделять два понятия: «идеальное» и «духовное». Не вдаваясь в историческую или библиографическую справку, мы считаем, что возможно выделить, по крайней мере, три основных подхода к анализу взаимоотношения понятий «идеальное» и «духовность». Первый связан с понимаем «духовности» как понятия более узкого или производного от понятия «идеальное». Здесь духовность понимается как определенная специфическая аксиология человеческой жизни,

как специфическое проявление (далеко не всегда) идеальных процессов человеческой психики и как социальная ценность – производное от моральных и этических норм. В рамках второго подхода, развиваемого в основном в рамках религиозной философии, духовность – изначальная сущность Мира, Вселенной, Универсума и т.д., которая только специфически проявляется в жизни людей, существуя всегда и везде [142]. Кроме того, существует и третий подход, практически не исследованный в истории философии, связанный, если говорить кибернетическим языком, с усложнением путем метасистемных переходов системы, «наделенной» идеальными процессами.

В рамках логики этого третьего подхода понятие «духовность» может быть содержательно введено, как мы считаем, в качестве следующего метатеоретического уровня по отношению к идеальному, как результат метасистемного перехода в эволюционирующей системе, наделенной идеальными процессами. В таком контексте проблема духовности человека получает новое звучание и может быть рассмотрена как эпистемологическая проблема современной философии образования с вполне конкретным модельным содержанием, с анализом как самого человеческого знания о духовности, так и контекста данного знания. Понятие «метасистемный переход» было введено в монографии [144] как понятие, описывающее *механизм* качественных изменений в направлении развития сложных систем. Фактически речь идет о некоторой эвристической *модели* нарастания сложности системы в процессе ее эволюционного развития. Следует отметить, что в настоящее время исследование сложности является одним из приоритетных направлений анализа в когнитологии [81], вместе с тем изучение собственно понятия «сложность» как философской категории выходит за рамки нашего исследования.

Важно отметить, что в российской традиционной культуре воспитание и образование всегда ассоциировались с духовностью человека и позиционировались как «божественные, жизненно необходимые явления, как долг и обязанность

взрослых, особенно родителей» [60, с. 9]. В отечественных условиях системообразующим фактором воспитания и образования всегда выступал «набор духовных и материальных общественных ценностей, для овладения которыми каждый конкретный человек вступал в межличностные отношения с другими людьми, объединяя, цементируя тем самым обновляемое «тело» того этноса, к которому он принадлежал <...>. Благодаря постоянному воспроизводству в глубинах этноса набор ценностей актуализировался, становился личностно значимым процесс поиска, усвоения знаний, так как без них личность, индивид уже не могли стать потенциальными пользователями, носителями выделенных этносом наборов духовных и материальных ценностей» [51].

Применительно к системе современного отечественного образования «стратегические цели развития духовности... связаны, во-первых, с учетом стандартов современных требований и национальных приоритетов, во-вторых, с ориентацией дисциплин социально-гуманитарного цикла на основные ценности русской культуры. При этом важно поднять духовно-нравственный уровень гуманитарного образования» [156]. Кроме того, цель гуманитарного образования – «возвышение души до духовности, воспитание воли к совершенству, укоренение духа в абсолютное совершенное содержание и выведение из него конкретных ценностей – нравственных, эстетических, правовых, экономических» [35, с. 63]. Более того, одна из главных причин кризиса современного отечественного образования, по мнению академика РАО А. М. Новикова, это «духовное обнищание общества как в бывшей командно-административной системе, так и в перестроечный, и в постперестроечный периоды, снижение авторитета знания» [102, с. 23]. В связи с этим мы считаем, что дискурсивный анализ современных представлений о духовности человека, возможно, построение когнитивной «модели/моделей» духовности, является важнейшей задачей философии образования. При этом, с одной стороны философия образования представляет «первичный» материал для изучения данной проблематики, а с другой – как методология

рефлексии знания – «инструментарий» для анализа проблем духовности.

Для практического развития духовности в современных условиях в системе отечественного образования в литературе предлагается, например, такая «технология»:

«1. Гармонизация развития духовно-телесных качеств подрастающего поколения, символизирующих собой позитивный нравственный облик человека.

2. Духовное совершенствование подростков и молодежи в процессе постижения знаний и, прежде всего, этнокультурной составляющей, символизирующей духовно-нравственные корни микросоциума.

3. Сосредоточение в духовном потенциале моральных компонентов как внутреннего состояния свободы воли, направленной на этнокультурную и творческую самореализацию личности. С этим связывается формирование целомудрия, сопереживания, соборности, противопоставленных индивидуализму, стяжательству и карьеризму.

4. Духовность семейно-родственных отношений, построенных на этнокультурных основах и формирование гуманистических отношений в социуме. При этом усиливается роль таких качеств, как доброта, бескорыстие, любовь, дружелюбие. Следовательно, осуществляется формирование духовно-нравственного смысла современного образования в этнокультурной среде как самоосуществление человека по законам психофизического здоровья, истины, красоты, добра и любви» [156, с. 137].

С позицией и предложениями вышеуказанных авторов, связанными с повышенным вниманием к проблемам духовности в контексте современно отечественного образования и воспитания, трудно не согласиться. Однако вместе с пониманием важности развития духовности возникает ряд принципиальных философских вопросов: что такое «духовность», в чем ее сущность, какова онтология, какие эпистемологические и когнитивные проблемы возникают при попытках дискурсивного светского изучения «духовности», какие аспекты бывают у «духовности», и бывают ли вооб-

ще? «Духовность» – это только лишь религиозное понятие или же предмет философского дискурса?

Российские философы начала и середины XX в., такие как Н. Бердяев [15] и И. А. Ильин [49], заложили основы современных отечественных светских представлений о духовности человека и социума. Например, Н. Бердяев определял духовность как «царство свободы Духа» в отличие от «царства Кесаря»: «Окончательная победа царства Духа, которая ни в чем не может быть отрицанием справедливости, предполагает изменение структуры человеческого сознания, т.е. преодоление мира субъективации, т.е. может мыслиться лишь эсхатологически. Но борьба против власти объективации, т.е. власти Кесаря, происходит в пределах царства объективации, от которого человек не может просто отвернуться и уйти» [15, с. 332]. Однако при всей логичности изложения в связи с прочтением работ Н. Бердяева возникает вопрос: «царство Духа» – свобода, но свобода от чего и ради чего? Данный вопрос даже не ставится, что и понятно, поскольку Н. Бердяевым он понимается в существовавшем послереволюционном контексте. Аналогично, не вдаваясь в подробный анализ трудов И.А. Ильина, можно оценить его философскую миссию как противопоставление однобокости победившей в России философии и идеологии, как некоторую ностальгию по образу жизни «православной державы», а также надежду на возможность создания «синтетической» философии по современной терминологии.

Из современных работ по духовности, не претендуя на полноту, отметим как наиболее характерные [68; 96; 143]. Так, в [96, с. 100] можно прочитать: «Абсолютный смысл человеческой жизни – раскрытие божественных свойств человеческого духа». Здесь некоторое понятие «человеческий дух» определяется через другое понятие – «божественные свойства», которое, в свою очередь, не столько определяется, сколько описывается в религиозной литературе. Описывается по-разному, в зависимости от конфессии, и является, в конечном счете, предметом веры, а не философского дискурса. В монографии А. Королькова «Русская духовная

философия», удостоенной премии президента России, духовность рассматривается в качестве «способа бытия и просветление стремлений» [68, с. 42], или: «Духовность сопряжена со страданием» [68, с. 287]. По нашему мнению, такой подход существенно зависит от контекста, в котором буквально живет автор, и не снимает важнейших вопросов: по какому критерию определяется, что является светлыми стремлениями, а что нет? Кроме того, посыл «духовность – это страдание» оставляет без внимания, что же такое страдание и во имя чего необходимо страдать, до какой степени, добровольно или по принуждению и т.п., а страдание ради самого страдания – это, по мнению автора, позиция достаточно далекая от философского дискурса. Попытка дискурсивного подхода к описанию духовности предпринята в работе [143], где сделан вывод о том, что «главное в духовности, определяющее ее сущность, состоит в способности человека испытывать радость в процессе сознательной самоотдачи, творя добро и благо для других людей». Кроме того, автором рассматриваемой работы вводится структура в виде семи атрибутов духовности: «нравственном, определяющем социальную направленность и *системообразующем*; эстетическом, характеризующем способности создавать и понимать, чувствовать прекрасное; познавательном, характеризующем умственные, особенно творческие способности, эрудицию, познавательные интересы; эмоционально-психологическом, характеризующем силу переживаний, богатство чувств, способности положительно влиять на других людей; творческом, выражающем новаторское начало человеческого духа; общенческом, означающем стремление к общению как самоценности; практически-деятельностном, *интегрирующем и объективирующем* посредством *труда и поступков* все элементы духовности». Трудно не согласиться с автором, что в духовности присутствует радость от “творения” блага другим людям, *репрезентация*, которой может быть структурирована вышеприведенным способом. Однако полностью ли исчерпывается понятие «духовность» данной радостью с соответствующей репрезен-

тативной структурой? Непродолжительная рефлексия по этому вопросу с очевидностью показывает, что человек в понятие духовности вкладывает нечто большее, чем эту «радость». Вопрос о природе духовности человека остается открытым.

Кроме того, цитируемые выше авторы, даже те из них, кто погружен в религиозный, в частности, православный контекст, по умолчанию резко сужают контекст изучения духовности. Действительно, даже простое прочтение Евангелия показывает, что в евангелистской онтологии существуют и такие «духовные» сущности как «бесы», которые не материальны, принадлежат «духовному» миру, происхождение свое ведут от «лукавого» и т. д. Здесь автор подчеркивает ту мысль, что призывы к духовности образования – воспитания и т.п. без уточнения контекста духовности могут привести совершенно к не тем результатам, которые ожидаются. Более того, если не брать христианскую традицию, а привести пример из новейшей истории, то авторам «безконтекстной» духовности следует напомнить, что и пресловутое военизированное формирование фашистской Германии «СС» являлось духовным орденом соответственно со своеобразно понимаемой «духовностью», основывавшейся на древней религии тибетского происхождения – так называемый «бон» [113]. Следовательно, упоминание духовности без указания контекста, религиозной или светской традиции есть не более чем метафоричное публицистическое выражение озабоченности авторов современным состоянием дел в области отечественного воспитания и образования.

В настоящем параграфе проводится исследование весьма запутанной, по нашему мнению, проблематики духовности в современном обществе на основе когнитивного подхода в контексте проблем философии образования. Онтологическая «мощь» проблемы духовности в современном мире особенно в контексте проблем образования и воспитания по своей сути заставляет выйти на методологию комплексного когнитивного анализа используемого понятийного аппарата, рефлексии сущности понятий и их связи в «категори-

альную матрицу» в картине мира современного человека. При этом в современных условиях резкой трансформации социокультурной ситуации такой анализ необходимо проводить не только абстрактно, но и с определенной праксиологической направленностью. Мы считаем, что введение в явном виде дискурсивной модели духовности если не снимает полностью нагромождение разноплановых метафор в данной области, то, по крайней мере, открывает путь для современного философского дискурса, а также позволяет без излишней политизации в рамках веротерпимости проводить сравнительный анализ духовности в контекстах: светском и религиозном, властном и образовательном и т. д.

Во многом конфликт духа и социального бытия, в том числе в области отечественного образования, связан с тем фактом, что в навязываемой обществу «властно-экономической реальности» мерилom и качеством как вещей, так и человека являются деньги. Проблема понимания роли денег в современном мире не обходит стороной и систему образования, поскольку сфера отечественного образования все в большей степени превращается из системы воспитания и образования в сферу рыночных услуг. Фактически в окружающем систему образования социальном контексте место как национальной идеи, так и смыслообразующих основ бытия человека в мире начинают занимать деньги как мерило практически всего человеческого: таланта, здоровья, любви и т.д. 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 адекватно современности в общих учебных курсах последние 10–15 лет. Ходом реформы образования «денежно-экономическая» праксиология и аксиология внедряется в умы молодого поколения, в которой в том числе и духовность понимается как «духовность золотого тельца». В такой реальности вполне естественным становится, что знания могут оцениваться в «кредитах»

[131], формируя изначально семантику торгашества в области образования. Интересно отметить, в связи с этим, что еще М. Борн писал в середине XX века: «Основу жизни общества составлял упорный труд. Человек был горд своим умением работать и плодами своей работы. Квалификация и изобретательность в применении знаний ценились очень высоко. Сегодня от этого мало что осталось <...>. Теперь целью работы и вознаграждением являются деньги. К деньгам же люди стремятся ради приобретения продуктов производства, создаваемых другими людьми опять-таки ради денег» [117, с. 40].

При этом характерно, что в экономически и технологически развитом обществе, в первую очередь в США, в описании проблем человековедения практически не используется слово «духовность». Фактически вся проблематика “тонких идеальных процессов” в человеке рассматривается в рамках психологической парадигмы и, соответственно, различных школ психологии: психоанализ, нейролингвистическое программирование (НЛП), design human engineering (DHE) [185], сущностная трансформация, школа психологии Милтона Эриксона, школа психологии А. Маслоу и т.д., что является, по нашему мнению, экспансией технологического подхода, «машинной» метафоры на область духовных процессов. Внутри контекста перечисленных школ психологии присутствует в неявной форме метасмысл сделать человека удовлетворенным и управляемым через технологически воспроизводимый и формализуемый процесс, которому можно научить почти каждого студента-психолога или будущего управленца. В противоположность этому в традиционном обществе, ориентированном на воспроизведение «потока жизни», повсеместно полагалось как аксиома, что достижение человеком духовности – долгий, сложный и тернистый путь, который не может быть формализован и поставлен на конвейер социальной жизни. Данный путь проходится только ценой личностных усилий под наставничеством духовного лидера, которым может быть далеко не каждый человек.

Однако вся логика современного процесса развития общества приводит к тому, что без сочетания или синергии человеческой духовности и экономики, понимаемой более широко как один из альтернативных способов описания процесса хозяйствования, человечеству не обойтись. По-нашему мнению, философское осмысление и рефлексия возможных путей и способов достижения такой синергии являются важнейшими, если не сказать жизненно важными потребностями современного общества и особенно в России, находящейся на “перекрестке” двух культур и двух цивилизаций – традиционной и технократической. Назрела необходимость более настойчиво говорить о новой философии самой духовности, преобладании высших духовных интересов над материальными, наличии высоких гражданских, этических, эстетических идеалов, где духовность утверждает высшие нравственные ценности людей (стремление вырваться из плоскости потребительского экономизма, развитие позитивного экономического мышления, осмысление путей перехода от парадигмы личного потребления к парадигме общечеловеческого жизнеустройства и др.).

В данной философии духовности должна быть сформулирована целостная картина духовности с позиции единого объяснительного принципа, где хозяйствование воплощает в себе внешнюю необходимость, а дух – сферу внутренней свободы. Хозяйствование развивается в соответствии с объективными законами. Дух же творит. Поэтому его (духа) атрибутивными характеристиками являются свобода и творчество, предполагающие реализацию внутренней свободы и творческого начала человека. Преодоление конфликта духа и социального бытия – важная цель россиян, и поиски пути к достижению этой цели активно реализуются в наше время.

Одна из основных проблем современного изучения человека, общества и духовности заключается в 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», а с другой стороны, особенно в западном обществе, присутствует богатейшая *технологическая* база явного знания в области коррекции человеческого поведения, ограниченная практически «барьером» материальной бездуховности. Переработать и объединить оба подхода – значит достигнуть нового осмысления проблем духовности в современном информационном технократическом мире, обеспечить его стабильное существование и развитие, получить новые результаты в области человековедения, воспитания – образования.

Одним из возможных подходов к решению указанной проблемы может быть применение философского осмысления результатов современной эпистемологии, когнитологии, психологии и лингвистики к переработке, анализу и дискурсивному вычленению смыслового ядра из массива литературы, наполненной переживаниями и «болью» за будущее людей, поскольку развивать эпистемологическую проблематику в настоящее время, «не обращаясь к данным конкретных наук о сознании и культуре, так же невозможно, как развивать, скажем, философское представление о пространстве и времени или о детерминизме, не анализируя данные естественных наук» [79, с. 30]. В качестве методологии подобного исследования мы используем принцип буквализма совместно с моделью метазнания, в частности, выявление иерархии реальностей согласно модели метазнания и последующее выделение смысловых императивов на основе принципа буквализма.

Адекватным при работе в рамках методологии модели метазнания и принципа буквализма нам представляется применение терминов «глубинная» и «поверхностная реальность» по аналогии с глубинной и поверхностной структурой, введенных Н. Хомским применительно к анализу языка [157]. С учетом сказанного, мы будем употреблять термины «глубинная реальность» и «поверхностная реальность». При такой дефиниции мы переводим из области неявного знания непосредственно в поле рефлексии и удерживаем в

нем количество изучаемых уровней иерархии реальностей, в частности, в нашем случае их три. Это глубинная реальность, индивидуальная поверхностная реальность и intersубъективная реальность объективированного явного и неявного знания. В таком контексте основные результаты эпистемологического анализа иерархии реальностей в рамках модели метазнания и принципа буквализма применительно к проблеме духовности формулируются следующим образом:

Во-первых, в процессе жизнедеятельности у человека путем непрерывного процесса репрезентации окружающего мира формируется некая модель действительности, в которой он живет как в реальности, наполненной когнитивными артефактами.

Во-вторых, наряду с озвучиваемой или написанной репрезентацией мира и действительности у человека существует глубинная репрезентация, которая практически в обычных условиях не осознается, но является базовой для поверхностной индивидуальной и *групповой* реальностями, так называемой, разделяемой реальности. Глубинная репрезентация создает «глубинную реальность», которая, несмотря на ее «неявность», вполне актуализирована. В ней находится информация о том, как мы питаемся, передвигаемся, размножаемся и т.п. одновременно как биологические объекты и как люди. Фактически можно сказать, что у человека имеется, по крайней мере, две реальности – индивидуально-групповая разделяемая реальность и «глубинная реальность», которая и оформляет нас в качестве людей. При этом наличие как само данной «глубинной реальности», так и «набора» ее базовых характеристик, их структуры и т.п. в обычных условиях практически не осознается.

В-третьих, при «трансляции» или «переводе» из «глубинной реальности» в поверхностную реальность и наоборот возникают искажения репрезентаций. Наличие данных искажений без специальных техник анализа не рефлексивируется. Однако данные искажения могут быть *типизированы*.

В-четвертых, для осознания или рефлексии данных искажений трансляции из одной реальности в другую существуют эффективные эпистемологические процедуры, что позволяет научно аргументировать проводимый анализ типологии характеристик как самих реальностей, так и их когнитивных искажений. Или, иными словами, в явном виде анализировать когнитивные артефакты. Кроме того, знание типологии данных искажений позволяет в процессе эпистемологического анализа, по крайней мере, уточнять репрезентацию обсуждаемой предметной или понятийной области, а также отрефлексировать собственную реальность в контексте принадлежности к определенному сообществу или культуре и трансцендировать данную реальность, т.е. в более широком контексте подойти к одному из основных вопросов нашего исследования - к проблеме духовности человека.

Оттолкнемся в нашем анализе от фундаментальной работы [30], которая, к сожалению, мало известна в силу ряда причин, среди которых одной из основных является весьма специфический язык изложения, пограничный между философией, психологией и физикой. Каждый человек в процессе индивидуального развития с первых дней жизни, возможно, и в пренатальный период, осваивает и встраивается в окружающую действительность посредством цепочки телесно-психических актов, в начале которой находится восприятие, а в конце – деятельность. При этом процесс восприятия всегда «телесен» и ориентирован избирательно в соответствии с потребностями индивидуальной жизнедеятельности, обусловленной окружающей средой. Здесь избирательность восприятия заключается в том, что в нем всегда присутствуют некоторые «инварианты восприятия», которые и организуют селективный отбор только той информационной составляющей из всего моря сигналов окружающего мира, которая обеспечивает актуально или потенциально жизнедеятельность индивида.

При этом структура данных инвариантов, вероятнее всего, определяется всей историей биологического и надбио-

логического социального развития человечества. Таким образом, исходная система инвариантов является, по сути, порождающей реальностью, на базе которой начинает надстраиваться порожденная реальность первого уровня, если речь вести о младенчестве. Это же можно сказать и несколькими иными словами: с самых первых дней жизни человеческий индивид репрезентирует окружающую действительность, строя модели (хотя такого слова еще и не знает) для обеспечения собственной жизнедеятельности. Данные модели формируют порожденную реальность на основе первичных инвариантов восприятия. Однако он моделирует не вообще, а вполне целенаправленно и конкретно, выделяя из всего хаоса информации об окружающем мире только те инварианты восприятия, которые способствуют его жизнедеятельности. При этом процесс моделирования действительности и репрезентации определенных инвариантов окружающего мира с самого начала есть процесс активный, синергетичный, в результате которого возникают «фильтры восприятия», отсекающие весь огромный избыток неважной информации, поскольку в противном случае был бы невозможен и сам процесс репрезентации. Методом проб и ошибок от простых инвариантов к сложным создается некая система реальности и этот процесс, не прерываясь, продолжается до самой смерти. Сначала моделируются и усваиваются инварианты, важные для «природной жизни», а затем во многом параллельно – и социальной. Важнейшей составляющей и особенностью подобного процесса моделирования является то, что с самых первых мгновений жизни человека в жизненно важные инварианты восприятия включен и сам человек, в результате чего описываемый процесс и становится нелинейным, кооперативным и синергетичным.

Задолго до осознания себя как «личности» в человеке уже складывается мощнейшая система репрезентации со своими стереотипами и архетипами, накапливается структура инвариантов восприятия, которая потом может не осознаваться всю жизнь, формируется «нечто» – систему неявного знания, «психосемантическую матрицу». Или согласно ис-

пользуемой нами методологии – формируется «глубинная реальность», структура, законы функционирования и артефакты которой и определяют жизнь человека, хочет он того или нет. В формируемой реальности человек начинает жить, набирая первоначально полностью неосознанный дальнейший опыт и жизнедеятельности, и репрезентации, и построения моделей. Кроме того, формируется опыт конструирования инвариантов восприятия и моделирования действительности. Процесс не линеен, а имеет обратные связи, кооперативен и синергетичен по своей сути. После набора некоторого порогового значения «сложности» данной реальности происходит «метасистемный переход», запускается процесс конструирования реальности следующего уровня, для которой предыдущая становится порождающей и т.д.

Наряду с данной во многом неосознаваемой «глубинной реальностью» у каждого человека происходит формирование поверхностной реальности, в которой он осознанно живет. Здесь под поверхностной реальностью понимается некая реальность, наполненная осознаваемыми идеальными, в том числе и когнитивными артефактами, в среде которых человек полноценно и осознанно живет. Однако важно, что глубинная реальность и поверхностная реальность могут иметь различающиеся структуры когнитивных артефактов и их смысловое наполнение. Если они практически изоморфны и не конфликтуют, то про такого человека принято говорить, что «он живет в ладу с самим собой». Кроме того, взаимодействие глубинной реальности и поверхностной реальности – это не раз и навсегда сложившийся факт, а непрерывный процесс взаимодействия как друг с другом, так и с окружающим миром. В процессе данного взаимодействия часто наблюдаются трансформационные искажения при переводе репрезентаций из одной реальности в другую, что субъективно воспринимается как отсутствие «согласия с самим собой».

В дальнейшем происходит в процессе межличностной коммуникации объединение реальностей индивидов, формируются интерсубъективные разделяемые реальности и,

в конце концов – наиболее общие модели *присутствия* человека в мире – мировоззрение, и *поведения* – культура. Здесь важно отметить, что реальности первых уровней иерархии формируются на неосознаваемом уровне, имеют чрезвычайно сложную структуру и, как правило, во «взрослой» сознательной жизни не рефлексировываются без целенаправленного применения эпистемологических процедур рефлексии неявного знания. Именно данная подсознательная сложность и нерелексируемость первых уровней реальностей каждого человека, с одной стороны, «защищает» человека от самого себя, с другой – приводит в сложно организованном современном обществе к тому, что мы назвали эпистемологическими проблемами философии образования, связанными в основном с проблемами рефлексии неявного знания.

В контексте описанной методологии мы будем развивать эпистемологическую модель духовности. Духовность будем понимать как базовый паттерн трансгенерационной передачи в человеческом сообществе, который кардинально отличает людей от животных и делает возможным рассуждения о «царстве Духа» как свободы выбора. Под трансгенерационной передачей здесь и далее мы понимаем передачу от поколения к поколению не только сознательно отрефлексированных или дискурсивно описанных умений, навыков, стереотипов поведения, образцов знания и т.п., но всего массива неявного знания, подсознательной информации, носителем которой является как отдельный человек, так и сообщества людей.

Возникает вопрос: сводится ли формирование глубинной реальности человека только к развитию персонального неявного знания в процессе пренатального и постнатального развития и в дальнейшей жизни? Или же в этом удивительном процессе возникновения и развития индивидуальности и личности человека играют роль и некие иные феномены, например, то, что К. Г. Юнг называл «коллективным подсознательным» [174], или так называемая трансперсональная область психики, по С. Грофу [40]. Сложность обсуждения и исследования данных вопросов во многом связа-

на с тем, что при их анализе трудно соблюсти один из основных критериев научности, а именно – критерий наблюдаемости (желательно инструментальной) и воспроизводимости независимо от исследователя и сопутствующих факторов.

Однако за последние десять–двадцать лет был накоплен значительный феноменологический и эмпирический материал по участию в процессе формирования личной модели мира структур коллективного подсознательного человеческого сообщества, «со-подсознательного» не только одновременно живущих людей, но и передачи важнейших паттернов глубинной порождающей реальности от давно умерших предков, так называемой «синдром предков» в процессе трансгенерационной передачи. Современная наука вплотную подошла к дискурсивному изучению феномена трансгенерационной передачи, феномена, который Блаженный Августин описывал так: «Мертвые невидимы, но они не отсутствуют». Обзор обширного материала, полученного в практике современной психотерапии по данной проблематике, приведен в [167]: «Мы продолжаем цепочку поколений и оплачиваем долги прошлого и так до тех пор, пока “грифельная доска” не станет чистой. “Невидимая лояльность” независимо от нашего желания, независимо от нашего осознания подталкивает нас к повторению приятного опыта или травмирующих событий, или несправедливостей и даже трагической смерти, или к ее отголоскам» [167, с. 12]. «Эти сложные связи поколений можно увидеть, почувствовать или предвосхитить, по крайней мере, частично. Но чаще всего мы не говорим о них: они проживаются как *неуловимые, неосознаваемые, невысказанные или тайные*» [167, с. 13]. И далее: «Абрахам и Терек выдвинули гипотезу о том, что все происходит так, будто существует *активный призрак*, который говорит за людей (*своего рода чрево вещатель*) и даже действует за них. Этот призрак – вероятнее всего, некто, как бы вышедший из “плохо закрытой” могилы предка, если того постигла смерть, которую трудно принять, либо с ним произошло что-то постыдное, или же семья из-за него оказалась в трудной ситуации. Что-

то было не так, произошло что-то “темное”, подозрительное, “неприемлемое” для менталитета того времени» [167, с. 64]. «Все происходит так, будто какой-то член семьи охранял молчание об этом невысказанном событии, которое считалось семейной тайной. Этот человек становился единственным хранителем этой тайны – он как бы хранил ее в своем сердце, в своем теле, в своеобразном «склепе» внутри себя, а этот призрак время от времени оттуда выбирался и действовал через одно или два поколения» [167, с. 65]. «Все происходит так, как если бы некоторые плохо захороненные мертвецы не могли оставаться в своих могилах, приподнимали плиты и перемещались, прятались в этот «склеп», который носит в себе – в своем сердце и в своем теле – кто-то из членов семьи, откуда они выходят, для того чтобы их признавали, не забывали о них и о происшедшем событии» [167, с. 66].

Особенностью приведенной работы является то, что авторы в силу специфики задач психотерапии сосредоточили свое внимание исключительно на *негативных* примерах трансгенерационной передачи, практически не исследуя саму ее сущность, не пытаясь подняться на уровень философского обобщения, не рассматривая «синдром предков» с эпистемологической точки зрения как трансгенерационную передачу неявного знания. Попытка такого обобщения предпринята в нашей работе [86; 87], где на основе анализа всего комплекса феноменов коллективной психики, «со-подсознательного», эмпирических наблюдений по трансгенерационной передаче выдвинута гипотеза о наличии в человеческой популяции некоей межчеловеческой реальности, формируемой на протяжении истории как результат объективирования не только сознательных отношений людей, но и их подсознательного взаимодействия. Важно отметить, что при анализе объективации отношений людей, как правило, во внимание принимаются только сознательные рефлекслируемые аспекты таких отношений, оставляя вне поля исследования формирование неосознаваемых кооперативных структур неявного знания в сообществе людей.

В настоящее время, как известно, сообщество людей на Земле составляет около 6 млрд. человек, степень и сложность связей между которыми существенно сложнее. Социум – это не набор экземпляров людей, а система взаимодействующих индивидуумов, принадлежащих единому “континууму жизни” и составляющих “голограмму жизни”, где могут действовать, как отмечалось выше, достаточные сложные нелинейные механизмы взаимодействия [21]. Более того, согласно современным представлениям информационно-коммуникативные связи между людьми существенно нелинейны [52] и, в основном, неосознаваемы. Так, по оценкам специалистов, если в обычном языке, на котором мы говорим, различается до 300 тысяч знаков, то в так называемом телесном языке, или подсознательном языке тела человека, – до 600 тысяч четко различимых знаков [56]. Однако, сколько из них доступно нашему сознанию – десятка два – три, а сколько формируют неявную коммуникацию? При этом все мы находимся в постоянном окружении множества людей, с которыми взаимно обмениваемся массивом неосознаваемой информации. Каждый из нас обменивается массивом неосознаваемой информации со своим окружением и т.д. Кто-то из дальнего или ближнего окружения начинает контактировать с нами, и, таким образом, возникают нелинейные петли обратной связи. В результате – человеческое общество связано тонкой «тканью» сложнейшей неосознанной информационной «паутины», наподобие Интернета и задолго до его возникновения, что формирует огромный массив неявного знания, неосознаваемую часть межчеловеческой разделяемой реальности. Американский психолог М. Эриксон писал, что «бессознательное – это буквально то, на чем человек сидит» [171]. И объем этой информации, «на которой мы сидим» и которая не осознается, потрясает воображение. Действительно, по оценкам специалистов, в головном мозге человека в нейронных связях может храниться не более 10^{16} бит (или десять миллионов гигабит) информации, по-видимому, большая часть которой отвечает за процессы жизнедеятельности, поскольку в ин-

теллектуальной деятельности участвует только около 3% резервов головного мозга. Для сравнения объем винчестера типичного современного компьютера составляет десятки гигабит. Однако в теле человека, в его подсознательных структурах, по тем же оценкам может находиться до 10^{60} бит информации. Это число даже трудно произнести, по своей величине оно сопоставимо с числом атомов в наблюдаемой астрономами Вселенной. И весь этот невообразимо большой объем информации отдельного человека участвует в неосознаваемом обмене между 6 миллиардами людей, создавая сложнейшую нелинейную информационную «паутину». Фактически данная информационная «паутина» есть межчеловеческая разделяемая неосознаваемая реальность, живущая по своим «законам» и формирующая колоссальный по объему массив неявного знания, накопленный человечеством в процессе эволюции.

Совместно оба аспекта – нелинейность информационных связей и рост числа членов популяции почти в тысячу раз – означают, что за последние две тысячи лет системная сложность семантического пространства, ноосферы, коллективного подсознательного, «информационного поля» – как бы это не называлось, возросли существенно больше, чем в тысячу раз, насколько – трудно вообразить. К сожалению, не известны даже приблизительные оценки системного усложнения межчеловеческой разделяемой неосознаваемой реальности за последние два тысячелетия. Наличие такой оценки послужило бы «точкой отсчета» для изучения категориального аппарата современной науки о человеке, в том числе наук об управлении обществом. Вместо этого, мы до сих пор как на основу своих понятий указываем на натурфилософов Греции и Рима, которые жили буквально совсем в другом мире. В истории человечества многие великие мыслители искали рациональные подходы к описанию данной межчеловеческой разделяемой неосознаваемой реальности, начиная еще с античных времен. Здесь и учение Пифагора о «божественных» формах и числах, и учение Вернадского о ноосфере, и семантические пространства Налимова, и ин-

струментарий психологии Милтона Эриксона, и трансперсональная психология С. Грофа и т. д. По нашему мнению, и основной предмет многих исследований в области духовности, начиная с VI в. до н.э. и, по крайней мере, по XIX в., был связан с поиском подходов к дискурсивному описанию данной межчеловеческая разделяемая неосознаваемая реальность. Это и «божественные числа и формы», и «дух как вселенская идея», и «ноосфера», и «семантические пространства», и «трансперсональная психика», и «коллективное подсознательное», и «информационное поле Вселенной». При введении подобных понятий как категорий авторы, как правило, имели и имеют определенную цель, аксиологию исследований, что изначально задает «категориальную сетку», заранее накладывает отпечаток на то, под каким углом будет рассматриваться и как переживаться исследуемая проблема. Это обстоятельство находит выражение в системе используемых для описания метафор и моделей, в отборе примеров и убеждающих аргументов и концентрировано выражается собственно во введенном понятии. Введенное понятие как символ и как знак естественным образом задает рамки будущих исследований и вопросов, которые будут либо «научными», либо «ненаучными» в данном сообществе профессионалов. В связи с этим автор вводит в настоящей работе термин «межчеловеческая разделяемая реальность» или метареальность для обозначения всей совокупности эмпирических, феноменологических и иных проявлений, связанных с анализируемыми синергетичными неосознаваемыми феноменами, как термин, который имеет меньше ограничивающей аксиологической нагрузки и задает более широкие рамки для возможных исследований.

Это – реальность, о чем свидетельствует как вся история традиционной культуры, включая религии, так и достижения современной антропологии в широком смысле, а также непредвзятый анализ нашего неявного знания о существовании как людей, а не как биологических объектов. С другой стороны – это реальность мета-, поскольку принадлежит межчеловеческой области и не дана человеку, как пра-

вило, явно. Она находится за-, между- или над личностями. Например, в рамках голографической метафоры метареальность есть «голограмма» всего неявного знания человеческого сообщества, которая непрерывно записывается на протяжении веков в каждом из нас из поколения в поколение. Отдельный человек как малая область такой «голограммы» несет в себе целостный, но нечеткий символический образ предшествующих поколений, который проявляется через архетипические символы. Чтобы составить, по возможности, полный и четкий образ объекта – человека или сообщества людей, необходимо рассматривать и изучать множество малых ячеек – всю «голограмму» связанного ансамбля всех одновременно живущих людей.

Термином «метареальность» мы обозначаем всю совокупность объективированных отношений людей, включая, в том числе и их отношения как биологических объектов в рамках популяции, и подсознательное взаимодействие, включая архетипическое. Введенное понятие «метареальность» позволяет описать процесс формирования индивидуальности и личности человека не только и не столько как процесс личностный, но и включить в него трансгенерационную передачу важной для императива жизни информации, то есть передачу данной информации от поколения к поколению. Более того, представление о метареальности позволяет поставить принципиальный вопрос о *механизмах* формирования глубинной порождающей реальности каждого человека, а также вопрос о том, что моделирует и репрезентирует человек, только ли природный и искусственный мир, но может быть и саму метареальность – «голограмму» человеческой популяции и социума.

Итак, под духовностью в нашей модели мы понимаем некоторый паттерн неявного знания, пронизывающий все три анализируемых уровня реальностей: глубинной, поверхностной и межчеловеческой intersубъективной, который связан с основами сохранения жизни как биологического и социального феномена. Паттерн, который, сохраняя собственные базовые характеристики, «себе-изоморфизм», тем

не менее, проявляется на различных уровнях иерархии реальностей по-разному и плохо или трудно поддается научной рефлексии, поскольку затрагивает глубинные основы понимания человеком самого себя. Назовем его для компактности дальнейшего изложения «паттерном духовности». Согласно развитым представлениям данный «паттерн духовности» хранит жизненно важную информацию, в первую очередь в метареальности. Жизненно важную информацию в смысле ее необходимости для жизнедеятельности не только и не столько отдельного индивида, но в первую очередь для жизни всего человеческого сообщества, а может быть, и всей органической жизни на Земле. Особенность человека как вида в контексте представлений о таком паттерне заключается в том, что под жизненно важной информацией понимается не только биологическая информация, но и вся среда артефактов человеческой культуры. По-видимому, данная особенность и выделяет человека из мира животных – жизненно важна не только биологическая и простейшая социально-поведенческая информация, но во многом или в первую очередь информация обо всех накопленных артефактах культуры в широком ее понимании, т.е. обо всем том, что накоплено человечеством на протяжении его истории.

Описываемый паттерн духовности находится в метареальности не случайно, поскольку доступ каждого человека или осознанный доступ к нему человеческого сообщества по необходимости должен быть исключен или, по крайней мере, существенно ограничен, поскольку в противном случае история рода человеческого могла бы просто прекратиться. В области глубинной реальности отдельного человека данный паттерн отображается как внешний по отношению к личности человека. Действительно, поскольку к глубинной реальности у человека без специальных техник и тренировки доступа нет, то данный паттерн в структуре личности человека, как правило, только *переживается* как нечто внешнее, высшее, светлое, ведущее человека по жизни, то, чему при исключении материального эгоизма хочется *служить*, то, что доставляет радость и прилив энергии.

гии в силу согласованности или изоморфизма – в данном случае личностных и одновременно коллективных объективированных целей и смыслов.

Такое понимание духовности как некоего паттерна в метареальности, паттерна, связанного с основами жизни, следует с необходимостью из того, что в условиях отсутствия знания о том, что такое человек и человечество в целом, нет другой базовой основы, кроме как сам факт жизни человеческого сообщества. Все другие исходные тезисы в таком контексте не что иное, как замаскированная вера в «нечто». Именно данный паттерн духовности каждый день воспроизводится в человеческой популяции и социуме в процессе трансгенерационной передачи как один из наиболее базовых и важных. Как писал М. Мамардашвили, «человек не может выскочить из мира, но на край мира он может себя поставить. Посредством чего? С помощью совершенно особой вещи, которая появляется только в философии и которую я назову так: пустое понятие. То есть, понятие, которое не имеет предмета и, следовательно, действует в качестве символа» [88, с. 25]. Целенаправленное введение такого «пустого» понятия, как метареальность, и позволяет встать на «край мира» неявного знания о духовности. И одно из важнейших свойств этого неявного знания, находящегося «на краю мира», мы называем духовностью, при этом репрезентировать его можем только как паттерн духовности, поскольку иного человеку, может быть за редким исключением, пока не дано.

Здесь необходимо отметить, что современные процедуры «сотрудничества» с метареальностью еще только ищутся. В определенных социальных группах присутствует уверенность, что данные процедуры могут быть рассчитаны, например, на больших компьютерных системах, что, по нашему мнению, по крайней мере, – иллюзия вследствие невообразимой сложности метареальности. Современная наука с системой подобной сложности еще не работала, не разработана и методологический аппарат действий в данном направлении. С другой стороны, фактически постоянное неяв-

ное убеждение массового сознания в том, что метареальность можно рассчитать, само воздействует на данную метареальность, изменяя и трансформируя её. Именно поэтому так возрастает личная ответственность каждого политика и управленца не только за принимаемые решения, но и за образ мыслей, личное целеполагание, методы работы, поскольку все это вносит вклад в информационную «паутину», в первую очередь в ту ее составляющую, которая окружает конкретного человека. И данная ответственность не эфемерна, а есть очень конкретная ответственность перед собственными детьми и внуками.

Кроме того, необходимо отметить, что в рамках развитой эпистемологической модели духовности существенное различие феномена мировых денег и духовности заключается в принципиальном отличии *направления эволюции* метареальности. Направление духовности – это ее эволюция в сторону усложнения и диверсификации, в конце концов, это есть совместное развитие человеческого социума и самой метареальности, носителем которой является человеческий социум, куда – можно только догадываться. С другой стороны, реальность мировых денег при всей ее сиюминутной материальной привлекательности – это движение в сторону снижения разнообразия, движение в сторону общества, которое подобно пчелиному улью или термитнику, где каждая особь (но не личность) находится на своем месте, как шестеренка в часовом механизме, и где антропологический кризис доведен до состояния катастрофы «обобществления» жизненных ресурсов каждого человека, или, точнее сказать, присвоения. В каком направлении будет двигаться человеческое общество, зависит в первую очередь в современном мире и особенно в России от педагогов, которые смогут сделать осознанный выбор и своего будущего, и будущего своих детей, поскольку система власти в большинстве стран мира, по-видимому, уже сделала выбор в пользу мировой системы многоуровневого маркетинга жизненных ресурсов каждого человека на планете Земля.

Глоссарий

Адаптация – Архетип – Антипедагогика – Виртуальная реальность – Гносеология – Демографический переход – Деньги – Дискурс – Духовность – Знак – Знание – Интенциональность – Класс – Когнитивный подход (Cognitive science) – Коллективное подсознательное – Коммуникативная парадигма – Концепт – Культура – Логические категории обучения и коммуникации – Метапаттерн – Мирозрение – Модель – Модель метазнания – Образование – Отражение – Паттерн – Принцип «буквализма» – Проблема – Редукция – Репрезентация – Рефлексия – Система – Сложность – Сложность когнитивная – Социальная философия – Теория типов – Трансгенерационная передача – Формализация – Формальный язык – Эпистемология

Адаптация (позднелат. adaptation – приспособление, прилаживание) – термин первоначально использовался в биологической науке для обозначения процесса приспособления строения и функций организмов (популяций, видов) и их органов к определенным условиям внешней среды» [55]. «Различают три типа приспособительно-адаптивного поведения живых организмов: бегство от неблагоприятного раздражителя, пассивное подчинение ему и, наконец, активное противодействие ему за счет развития специфических адаптивных реакций» [3]. «Общенаучный статус понятия А. предполагает и необходимость его определения в более широком значении, инвариантном для конкретных научных дисциплин: А. есть особая форма отражения системами воздействий внешней и внутренней среды, заключающаяся в тенденции к установлению с ними динамического равновесия. Такое равновесие обеспечивает гармоничное соотношение системы с ее внутренней и внешней средой и развитие данной системы» [1].

Архетип (от греч. *arche* – начало и *typos* – образ) – в античной философии (Филон Александрийский и др.) прообраз, идея [7]. «Архетип – понятие, восходящее к традиции платонизма и играющее главную роль в «аналитической психологии», разработанной Юнгом. Под слоем «личностного бессознательного», составлявшего основной предмет изучения в классическом психоанализе Фрейда, Юнг обнаруживает «коллективное бессознательное», трактуемое как общечеловеческое основание («грибница») душевной жизни индивидов, наследуемое, а не формирующееся на базе индивидуального опыта. Если в личностном бессознательном основную роль играют «комплексы» (например, комплекс Эдипа, комплекс неполноценности), то структурообразующими элементами коллективного бессознательного являются «А.» – универсальные модели бессознательной психической активности, спонтанно определяющие человеческое мышление и поведение. А. сравнимы с кантовскими «априорными формами» познания, однако лишены их абстрактности и эмоционально насыщены. Собственно А. не имеют конкретного психического содержания (Юнг уподоблял их осям кристалла); другое дело – архетипические представления (символы) как результат совместной работы сознания и коллективного бессознательного. Символы есть единство прозрачного сознанию образа и стоящего за ним сокровенного и не неэксплицируемого смысла, уводящего в бессознательные глубины психики... За исторической изменчивостью конкретных символов Юнг усматривал инвариантность А, объясняющую поразительные сходства в различных мифологических и религиозных системах и факты воспроизведения в сновидениях и психическом бреде фрагментов древних эзотерических систем» [154].

Антипедагогика – «Течение в педагогике, возникшее во второй половине XX века в США и ряде стран Западной Европы. Сторонники антипедагогики считают, что вследствие быстрого устаревания культурных норм современные взрослые не могут передать подрастающему поколению тот

тип культуры, который служил бы им надежной опорой в жизни. Поэтому преподаватель не имеет права признавать какие-то общезначимые цели воспитания и образования, которые в свою очередь основываются на общезначимых ценностях и социальных нормах. Сторонники антипедагогики считают, что спонтанность важнее усилий мысли; договоренность (консенсус) – важнее принятых норм; личное убеждение – важнее истины и т.п.» [276].

Виртуальная реальность – «реальность, которая вне зависимости от ее природы – физической, психологической, технологической и др. – имеет следующие свойства: 1) порожденность внешней реальностью; 2) актуальность существования в процессе активности порождающей реальности; 3) временная, пространственная, закономерная автономность существования и 4) интерактивность, т.е. способность взаимодействия со всеми другими реальностями, в том числе и порождающей как онтологически независимой от них.

В отличие от виртуальной порождающую реальность называют константной реальностью. Понятия «константный» и «виртуальный» являются относительными: виртуальная реальность может породить виртуальную реальность следующего уровня, став относительно нее константной реальностью. И наоборот – виртуальная реальность может умереть в своей константной реальности.

Онтологически нет ограничений на количество уровней иерархии реальностей. Но психологически, т.е. относительно конкретного человека, актуально функционируют только две реальности: одна константная и одна виртуальная. В философской модели человек при этом может положить существование обеих реальностей как предельных, порождая дуализм; может положить существование лишь одной реальности, считая вторую производной от первой.

Выделяют два типа виртуальных реальностей: нормальную, ординарную, соответствующую нормальному процессу актуализации образа – консуетал, и необычную, экстра-

ординарную, соответствующую экстраординарному процессу актуализации образа – виртуал» [175].

«Выделяют восемь свойств виртуального события (первые четыре признака характеризуют виртуальное событие с внешней точки зрения – это признаки попадания в виртуал; вторые четыре – описывают виртуал изнутри: как человек чувствует себя, находясь в этом режиме):

Непривыкаемость. Сколько бы раз данное событие ни возникало, каждый раз оно переживается как необычное и непривычное событие.

Спонтанность. Виртуал возникает неожиданно и ненамеренно.

Фрагментарность. У человека, находящегося в виртуале, появляется ощущение какой-то отделенности, отдельности частей своего тела от себя.

Объективированность. О чем бы человек ни говорил – об изменениях в протекании деятельности, о наплыве чувств, о затемнении сознания и т.п. – он говорит о себе не как об активном начале, от которого исходят эти события, эти мысли, эти действия, а как об объекте, которого охватывают мысли, переживания, действия.

Измененность статуса телесности. В виртуале человек выходит из обычной реальности и переходит в другую, необычную реальность, фактически это есть обретение другой телесности.

Измененность статуса сознания. В виртуале меняется характер функционирования сознания. В гратуале сфера деятельности человека расширяется – человек легко схватывает и перерабатывает весь необходимый объем информации. В ингратуале сфера деятельности уменьшается – информация схватывается и перерабатывается с трудом.

Измененность статуса личности. В виртуале человек совсем иначе оценивает себя и свои возможности. В гратуале при сверхэффективной и чрезвычайно легко текущей деятельности у человека появляется чувство своего могущества: возможность преодолевать все препятствия, свернуть горы, ощущение окрыленности. В ингратуале же при очень

трудно текущей деятельности у человека появляется чувство своего бессилия, ощущение подавленности.

Измененность статуса воли. В виртуале меняется роль воли в деятельности человека. В гратуале деятельность совершается без волевых усилий со стороны человека, как бы самопроизвольно, кажется текущей сама собой, деятельность становится самодействующей силой. В ингратуале, напротив, осуществление деятельности возможно только с помощью напряжения волевых усилий, деятельность «не идет», «сопротивляется», тело человека «не слушается» его и т. п.» [175, с. 115].

Гносеология – «философская дисциплина, занимающаяся исследованиями, критикой и теориями познания... В отличие от эпистемологии, гносеология рассматривает процесс познания с точки зрения отношения субъекта познания (исследователя) к объекту познания (исследуемому объекту) или в категориальной оппозиции «субъект – объект». Основная гносеологическая схема анализа познания включает субъекта, наделенного сознанием и волей, и противостоящий ему объект природы, независимый от сознания и воли субъекта и связанный с ним только познавательным (или праксио-познавательным) отношением. Основной круг гносеологической проблематики очерчивается посредством таких проблем, как интерпретация субъекта и объекта познания, структура познавательного процесса, проблема истины и ее критерия, проблема форм и методов познания и др.» [8].

Демографический переход – «процесс стабилизации народонаселения, переход численности населения Земли в целом или какой-либо страны в отдельности от экспоненциального роста (демографического взрыва) к сокращению (депопуляции)... В целом длительность демографического перехода для населения всей Земли оценивается в 40–50 лет, т.е. практически «мгновенно» с позиции истории. Середина перехода приурочена примерно к 2000 г. Скорость роста на-

родонаселения Земли обратно пропорциональна квадрату народонаселения; причем эту закономерность нельзя применять к масштабам отдельных стран, что свидетельствует о единстве населения Земли как системы» [53].

«Кривая роста народонаселения позволяет произвести разнообразные расчеты. Так, человек появился 4-5 млн. лет назад; возраст Вселенной – 20 млрд. лет. Оценка численности человеческой популяции в начале цивилизации (истории) – примерно 100 тыс. человек... Интегрирование кривой дает представление о численности всех живших на Земле людей – около 100 млрд. человек (по данным антропологов – от 80 до 150 млрд.). Кривая роста человечества и демографический переход наглядно иллюстрируют так называемый процесс «сжатия исторического времени». Древний мир продолжался приблизительно три тысячи лет, средние века – уже тысячу, новая история – триста, новейшая – сто лет. Наблюдаемый сейчас демографический переход – лишь 40-50 лет; больше историческое время сжиматься уже не может. Причина демографического перехода, по всей вероятности, кроется не столько в недостатке природных ресурсов, сколько в информационном кризисе современности, когда человечество оказалось не в состоянии перерабатывать огромное количество получаемой информации» [53, с. 294].

Деньги в современном «экономическом» мире – это символ, средство и инструмент объективирования отношения между людьми, связанного с обменом результатами человеческого труда. «Социальная реальность наполнена объективированными отношениями между людьми... которые подчиняют себе людей, оформляют их деятельность, объединяют или разделяют. Люди поколениями превращали и превращают отношения между собой во внешние объекты, начинающие жить самостоятельной – для последующих поколений – жизнью. Даже в аналитическом исследовании отделение людей от отношений между ними и их объективированных результатов представляет значительные трудности» [67, с.7]. Причем данное «объективирование» денег порой захо-

дит так далеко, что люди начинают относиться к деньгам как к «живым» сущностям, которые до определенного уровня служат людям, а затем люди начинают служить им. Отношение людей к деньгам как к «живым» сущностям есть в том числе и (но не только) проекции, когда для упорядочивания и организации собственного отношения к деньгам им начинают «поклоняться», вместо того, чтобы сходить к психологу или отрефлексировать внутреннюю хаотичность в данном вопросе. Так и возникают мифологемы, связанные с деньгами, мифологемы, которые формируют виртуальный мир современного экономического образа жизни. «Многообразные бытовые и профессиональные мифологемы, хотя этого люди или не хотят, создают иллюзии объясненности мира и служат источником мотивировки каждодневных действий ученых, бизнесменов, технологов, обывателей и политиков. В мифологемах одни фрагменты бытия сводятся к другим, и реальность упрощается до профессионально знакомых или обыденно понятых фрагментов. Ничуть не отрицая практической необходимости такого рода редукций, трудно все-таки обосновать их теоретически или аксиологически. Нет никаких оснований считать, например, экономические картины мира производными от научных или бытовые отношения производными от технологических» [67, с.8].

Дискурс – «вербально артикулированная форма объективации содержания сознания, регулируемая доминирующим в той или иной социокультурной традиции типом рациональности» [94].

Духовность. Под духовностью мы понимаем некоторый паттерн в «Глубинной Константной Реальности» человека, а также, по-видимому, изоморфный ему паттерн метачеловеческой реальности или в надличностной реальности. Назовем его для компактности дальнейшего изложения условно «паттерном духовности». Данный «паттерн духовности» хранит жизненно важную информацию, в первую очередь – в метачеловеческой реальности. Жизненно важную

информацию в смысле ее необходимости для жизнедеятельности не только и не столько отдельного индивида, но в первую очередь для жизни всего человеческого сообщества, а может быть, и всей органической жизни на Земле. Особенность человека как вида в контексте представлений о таком паттерне заключается в том, что под жизненно важной информацией понимается не только биологическая информация, но и вся среда артефактов человеческой культуры. По-видимому, данная особенность и выделяет человека из мира животных – жизненно важна не только биологическая и простейшая социально-поведенческая информация, но во многом или в первую очередь информация обо всех накопленных артефактах культуры в широком ее понимании, т.е. обо всем том, что накоплено человечеством на протяжении его истории. Понимание духовности как некоего паттерна, в межчеловеческой реальности, паттерна связанного с основами императива жизни, следует с необходимостью из того, что в условиях отсутствия *знания* о том, что такое человек и человечество в целом, нет другой базовой основы, кроме как самого факта жизни человеческого сообщества. Все другие исходные тезисы в таком контексте не что иное, как замаскированная вера в «нечто». Именно данный паттерн духовности каждый день воспроизводится в человеческой популяции в процессе трансгенерационной передачи, как один из наиболее базовых и сущностно важных. Как писал М. Мамардашвили, «человек не может выскочить из мира (*объективации*), но на край мира он может себя поставить. Посредством чего? С помощью совершенно особой вещи, которая появляется только в философии и которую я назову так: пустое понятие. То есть, понятие, которое не имеет предмета и, следовательно, действует в качестве символа» [88]. Целенаправленное введение такого «пустого» понятия, как межчеловеческая или метареальность, и позволяет встать на «край мира» и ощутить то, что находится за этой гранью. И одно из важнейших свойств этого «нечто», находящегося «за краем мира», мы называем духовностью, при этом отразить его можем только как императив

жизни, поскольку иного человеку, может быть за редким исключением, пока не дано.

Знак – «материальный, чувственно воспринимаемый предмет (событие, действие или явление), выступающий в познании в качестве указания, обозначения или представителя другого предмета, события, действия субъективного образования. Предназначен для приобретения, хранения, преобразования и трансляции определенной информации (сообщения).. З. – интерсубъективный посредник, структур-медиатор в социальных взаимодействиях и коммуникации... Из определения З. вытекает его важнейшее свойство: будучи некоторым материальным объектом, З. служит для обозначения чего либо другого. В силу этого понимание знака невозможно без выяснения его значения – предметного (обозначаемый им предмет); смыслового (образ обозначаемого объекта); экспрессивного (выражаемые с его помощью чувства и т.д.)... В семиотике различают отношения З. друг к другу (синтаксис), отношение З. к тому, что ими обозначается (семантика), и отношения использующего З. к употребляемым им знаковым системам (прагматика)... Для понимания природы З. первостепенное значение имеет выделение особых социальных ситуаций (так называемых знаковых), в которых происходит использование З... Еще школа стоиков отмечала, что суть З. заключается в их двухсторонней структуре – неразрывном единстве непосредственно воспринимаемого (означающего) и подразумеваемого (означаемого). Разнообразие мыслимых отношений между ними конституирует возможные их классификации. З. возможно подразделять (Ч. Пирс, 1867) на индексные, иконические и символические... Индексное (указательное) отношение предполагает наличие фактической, действительной смежности между означаемым и означающим. Иконическое отношение (по принципу подобия) – «простая общность по некоторому свойству», ощущаемое теми, кто интерпретирует З. В символическом З. означаемое и означающее соотносятся «безотносительно к какой-либо фактической связи» (или

в отношении, по Пирсу, «приписанного свойства»). З., входящие в состав языков как средств коммуникации в социуме, именуются З. общения. Последние делятся на З. искусственных знаковых систем и З. естественных языков. Большое значение для создания теории З. имеет исследование формализованных знаковых систем, проводимое в рамках математической логики и математики» [33].

Знание. «Стандартным определением является следующее: знание есть обоснованная истинная вера. В таком определении есть много проблем... Можно также знать нечто, что имеет место на самом деле – это называется пропозициональным знанием. Именно в нем заинтересованы эпистемологи. Упомянутое выше определение знания как обоснованной истинной веры обращено к пропозициональному знанию. Определение получается при ответе на вопрос, какие условия должны быть выполнены для того, чтобы правильно описать, что человек знает что-то» [160].

«Знание – селективная (1), упорядоченная (2), определенным способом (методом) полученная (3), в соответствии с какими-либо критериями (нормами) оформленная информация, имеющая социальное значение (5) и признаваемая в качестве именно знания определенными социальными субъектами и обществом в целом (6)» [1].

В то же время кибернетика рассматривает знание как некоторую динамическую модель окружающей субъекта (систему) действительности. Для достижения цели система должна выработать (совершить) определенное действие. Знание необходимо для выбора действия или последовательности действий, адекватных цели. Знание должно давать возможность *предсказывать* результат данного действия в данной ситуации до того, как это действие совершено. Следовательно, модель нужна для порождения предсказаний [19].

Интенциональность (лат. *Intentio* – стремление, внимание) – «основное понятие феноменологии Гуссерля... Гус-

серль, заимствовав понятие *И.* у Brentano, объявил его фундаментальным свойством феноменологического сознания. В отличие от гносеологической субъективности неокантианства, представляющей собой замкнутую самосознающую субстанцию, феноменологическое сознание всегда обладает изначальной отнесенностью к предметности, т.е. *И.* *И.* как «сознание о», предполагает предметность, выражает не-самодостаточность сознания, которое может существовать лишь при осознании предмета, а не собственных актов. *И.* формирует смысловую структуру сознания, нередуцируемую к психическим и физическим связям. *И.* существует в виде единой структуры акта полагания (ноэзис) и предметного смысла (ноэмы), причем последний не зависит от существования предмета или его данности... Мерло-Понти расширяет гуссерлевское понятие *И.* и рассматривает ее не только как свойство актов сознания, а как фундаментальное отношение человека к миру. В аналитической философии понятие *И.* получило широкое распространение благодаря работам Д. Серля, который стремится объединить лингвистическое понятие *И.* с феноменологическим. Д. Серль показал, что значение не может быть сведено лишь к лингвистическим составляющим, а является результатом взаимодействия языка и интенциональных ментальных актов» [147].

Класс – «термин, употребляемый в математике в основном как синоним термина множество для обозначения произвольных совокупностей объектов, обладающих каким-либо определенным свойством или признаком (например, в алгебре — классы эквивалентности). Иногда классами предпочитают называть совокупности, элементами которых являются множества (например, в рекурсивной теории — перечислимые классы). В некоторых случаях под влиянием аксиоматической теории множеств термин “класс” применяется для того, чтобы подчеркнуть, что данная совокупность оказывается собственно классом, а не множеством в узком смысле (например, в алгебре — примитивные классы уни-

версальных алгебр, называемые также многообразиями). Теорети-ко-множественные операции над классами определяются так же, как и над множествами» [277].

Когнитивный подход (Cognitive science). В современной научной литературе когнитивный подход (*cognitive science*) часто определяют как «междисциплинарное направление научных исследований, охватывающее все те научные дисциплины, которые изучают человеческое сознание <...>. Она использует исследовательские результаты и данные эволюционной биологии, нейрофизиологии, психологии, в первую очередь когнитивной психологии и генетической психологии, <...> философии, прежде всего эволюционной эпистемологии, лингвистики и нейролингвистики, информатики <...>. Получается, что когнитивная наука — как бы современный отпрыск давнего и могучего, от самого Платона идущего мыслительного древа <...>. Когнитивная наука родилась в лоне эпистемологии, но потом по охвату значительно ее перекрыла. Термины “познавательный” и “познающий” можно при этом использовать как синонимы термина “когнитивный”» [65]. При этом когнитивность как свойство «человека сознательного» «принадлежит к числу тех психических процессов, с помощью которых люди получают, сохраняют, интерпретируют и используют информацию; когнитивность включает в себя различные виды процессов ощущения, различения, запоминания, воображения, рассуждения, принятия решений, и все это связано с накопленным человеком жизненным опытом и его поведением» [208], мы бы добавили, с эволюцией и адаптацией человеческой популяции надбиологическими средствами.

В самом широком смысле когнитивность можно определить как способность познающего субъекта проникнуть во внутреннюю суть познаваемого объекта, при этом сам субъект осознает свою неразрывную связь с объектом и представляет и себя и объект как части некоей целостной и единой системы [269].

Как пишут авторы [6, с.67]: «Когнитивные науки, используя достижения лингвистики, психологии, нейрофизиологии, философии, антропологии, теории систем, теории информации, концепции искусственного интеллекта, предпринимают попытки формализовать стратегии мышления, позволяющие достичь успешных результатов в различных сферах деятельности людей <...>. Можно ли понять те когнитивные стратегии, которыми пользуются незаурядные люди в процессе мышления? Реально описать эти стратегии некоторыми базовыми терминами, чтобы другие могли при желании обучиться их использованию, как, например, человек приобретает знания в процессе школьного образования?». В контексте такого подхода рефлексия над соотношением современных познавательных систем, применяемых для анализа сферы образования, сама по себе же есть когнитивная адаптация общественного сознания при условии, конечно же, публичного ее обсуждения, в том числе и в научных изданиях.

Коллективное подсознательное – «понятие аналитической психологии Юнга, обозначающее совокупность наследуемых людьми универсальных неосознаваемых психических структур, механизмов, архетипов, инстинктов, импульсов, образов и т.д., передаваемых от поколения к поколению как субстрат психического бытия, включающий в себя психический опыт предшествующих поколений. Согласно Юнгу, основное содержание <...> составляют инстинкты и архетипы» [104].

Коммуникативная парадигма – «новая парадигма, складывающаяся в эпоху информационных технологий <...>. В современных дискуссиях о процессе перехода к информационному обществу, к обществу знания важное место должны занимать следующие антропологические установки: поиск осмысленности; нравственность и мораль, в которые интегрируется множество различных систем ценностей (аксиологических и этических); воспитание; искусство; стрем-

ление решать конфликты; стремление к познанию. Во всех этих антропологических установках значительную роль играет коммуникация... Парадигма “философии сознания” замещается коммуникативной парадигмой.

Так, теоретик коммуникации П. Вацлак формулирует следующие важнейшие аксиомы коммуникации: 1. Человек не может не коммуницировать. 2. Каждая коммуникация имеет содержательный и связующий аспект. 3. Каждый коммуникативный процесс зависит от установок партнеров по коммуникации. 4. Каждый человек коммуницирует как в цифровой, так и одновременно в аналоговой форме. 5. Коммуникативные процессы структурированы либо симметрично, либо дополнительно.

Полноценная коммуникация включает дополняющие друг друга когнитивное, аксиологическое, эмоциональное и деятельностное измерения» [127].

Концепт (лат. Conceptus – понятие) – «содержание понятия, его смысловая наполненность в отвлечении от конкретно-языковой формы его выражения. Карнап поместил концепт между языковыми высказываниями и соответствующим им *денотатами*. В научном знании определенным образом упорядоченный и иерархизированный минимум концептов образует концептуальную схему, а нахождение требуемых концептов и установление их связи между собой образует суть концептуализации. Концепт функционирует внутри сформированной концептуальной схемы в режиме понимания-объяснения. Каждый концепт занимает свое четко обозначенное и обоснованное место на том или ином уровне концептуальной схемы. Концепты одного уровня могут и должны конкретизироваться на других уровнях, меняя тем самым те элементы схемы, с которыми они начинают соотноситься. Концепты в рамках одной концептуальной схемы не обязательно должны непосредственно соотноситься между собой (но обязательно в рамках целостности, в которую они входят). Концепты редко непосредственно соотносятся с соответствующей данной схеме предметной

областью. Скорее наоборот, они есть средства, организующие в своей некоторой целостности способы видения («задания», конструирования) реальности. В этом смысле они обладают определенной онтологической “наполненностью”, что отличает их от конструкторов, представляющих собой чисто познавательные инструменты, позволяющие переходить от одного уровня теоретической работы к другому (со сменой языков описания), и в этом своем качестве могущие не иметь никакого онтологического “наполнения” <...>. Собственное же обоснование концепты получают в более широких по отношению к ним метауровневых знаниевых системах, презентую их тем самым в рамках конкретной теории. В постклассической методологии науки концепты стали рассматриваться не только со стороны своей функциональной нагруженности внутри научного знания (жестче – научной теории), но как системообразующие элементы концепций как особых форм организации дисциплинарного (научного, теологического, философского) знания вообще» [2].

Культура (лат. Cultura – возделывание, воспитание, образование) – система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой деятельности, поведения и общения, выступающих условием воспроизводства и изменения социальной жизни во всех ее основных проявлениях. Программы деятельности, поведения и общения, составляющие корпус К., представлены многообразием различных форм: знаний, навыков, норм и идеалов, образцов деятельности и поведения, идей и гипотез, верований, социальных целей и ценностных ориентаций и т.д. В своей совокупности и динамике они образуют исторически накапливаемый социальный опыт. К. хранит, транслирует (передает от поколения к поколению) и генерирует программы деятельности, поведения и общения людей [133].

Логические категории обучения и коммуникации – концепция категоризация онтологии обучения Г. Бейтсона, основанная на коммуникативной парадигме и теории ти-

пов Б. Рассела. Согласно данной концепции выделяются следующие уровни обучения:

«Нулевое обучение» характеризуется *специфичностью отклика*, который не подлежит исправлению, будь он хоть правильным, хоть ошибочным.

Обучение – I есть *изменение специфичности отклика* благодаря исправлению ошибок выбора внутри данного набора альтернатив.

Обучение – II есть *изменение в процессе Обучения-I*, т.е. корректирующее изменение набора альтернатив, из которых делается выбор; либо это есть изменение разбивания последовательности опыта.

Обучение – III есть *изменение в процессе Обучения-II*, т.е. корректирующее изменение в системе наборов альтернатив, из которых делается выбор.

Обучением-IV было бы *изменение Обучения-III*, но кажется, что оно не встречается ни у каких взрослых организмов на Земле. Однако эволюционный процесс создал организмы, онтогенез которых выводит их на Уровень III. Комбинация филогенеза и онтогенеза фактически достигает Уровня IV <...>.

Что бы ни говорилось о способности или неспособности животного обучаться, это связано с генетическим оснащением животного. То, что говорилось выше об уровнях обучения, связано со всей сферой отношений между генетическим оснащением и изменениями, которых индивидуум может и должен достичь. Для любого организма существует верхний предел, за которым все определяется генетикой. Планарии, вероятно, не могут подняться выше Обучения-I. Млекопитающие (кроме человека) вероятно способны к Обучению-II, но не способны к Обучению-III. Человек может иногда достичь Обучения-III. По логике вещей, этот верхний предел для каждого организма предположительно ставится не генетическими феноменами индивидуальных генов или комбинацией генов, а теми факторами, которые контролируют развитие базовых родовых характеристик» [12].

Как справедливо указывает сам Г. Бейтсон в послесловии к работе по теории логических типов обучения и коммуникации: «Модель, обсуждаемая в данной статье, молчаливо предполагает, что логические типы могут быть упорядочены в форме простой и неветвящейся лестницы. Я считаю, что было разумным сначала заняться проблемами, порождаемыми такой простой моделью. Однако мир действия, опыта, организации и обучения не может быть полностью отображен на модель, исключающую утверждения о взаимоотношениях между классами различных логических типов. Пусть C_1 есть класс утверждений; C_2 есть класс утверждений о членах класса C_1 ; C_3 есть класс утверждений о членах класса C_2 . Как тогда нам следует классифицировать утверждения о взаимоотношениях этих классов? Например, утверждение: «Члены C_1 так же относятся к членам C_2 , как члены C_2 относятся к членам C_3 » не может быть классифицировано внутри неветвящейся лестницы типов. Вся данная статья построена на предпосылке, что отношения между C_2 и C_3 можно сравнивать с отношениями между C_1 и C_2 . Я снова и снова занимал позицию сбоку от моей лестницы логических типов для обсуждения структуры этой лестницы. Следовательно, сама статья служит примером того, что лестница не является неветвящейся. Из этого следует, что следующей задачей будет поиск примеров обучения, которые не могут быть классифицированы в терминах моей иерархии обучения, но будут выпадать из этой иерархии, являясь обучением, касающимся взаимоотношений ступеней этой иерархии» [12].

Метапаттерн. Понятие «метапаттерн» обозначает набор характеристик, применяемых для сравнения паттернов, а также для обозначения области применения того или иного паттерна. Например, если мы применяем такие понятия как «национальная» или «религиозная» принадлежность и пытаемся определить, чем критерий национальной принадлежности отличается от критерия религиозной принадлежности и в каких областях научной деятельности или практи-

ки более подходит один из этих критериев, тогда мы вынуждены применять метапаттерны, позволяющие нам сопоставлять различные критерии. В области теории познания метапаттерн применяется в ситуации выбора между различными схемами описания объекта. Например, если мы пытаемся провести анализ социальных процессов, то нам необходимо зафиксировать базовую теоретическую позицию, на основе которой такой анализ производится. Однако поскольку таких позиций может быть предложено несколько, постольку необходимо выбрать из них ту, которая наиболее адекватна поставленным задачам. Процесс рационального выбора предполагает сопоставление различных позиций при помощи критериев, позволяющих оценить их эффективность при решении задач. С этой точки зрения анализ общественных процессов производится на основе наличия в них определенного паттерна, а выбор методологии проведения такого анализа предполагает применение концепта метапаттерна.

Метапаттерны являются необходимым компонентом рефлексивного мышления. Действительно, когда человек осмысливает реальность с определенной, жестко зафиксированной когнитивной позиции, его мышление оперирует отдельными паттернами. Однако если ему приходится критически переосмыслить собственную позицию и сопоставить ее с позицией своего коммуникативного партнера, тогда паттернов оказывается недостаточно и человек вынужден переходить к применению метапаттернов. Рефлексия осуществляется по принципу перехода в метапозицию, т.е. предполагает осмысление собственной позиции через сопоставление ее с другими точками зрения, что, в свою очередь, основано на оперировании метапаттернами.

Мировоззрение – это «не просто сумма взглядов на мир, а некоторое целостное представление о мире, включающее выяснение места человека в мире, направление его деятельности, или основные программные принципы его сознательного отношения к действительности» [79]. Мировоз-

зрение – «система обобщенных представлений человека об общих закономерностях, которым подчиняется мир, общество и человек, а также о характеристиках идеального, совершенного мира, общества и человека. Мировоззрение является ядром образа мира личности. На становление и развитие мировоззрения оказывают влияние теоретическое и эмпирическое знание субъекта о мире, социокультурные схематизмы и особенности языка и др. знаковых систем, через которые это знание преломляется, и личностный смысл, который может быть причиной искажения в мировоззрении реального положения вещей. Мировоззрение всегда несет на себе глубоко своеобразный отпечаток индивидуально-личностных особенностей, знания о мире образуют в нем сплав с убеждениями, не всегда отчетливыми представлениями и бессознательными схематизмами и стереотипами. В мировоззрении личности следует различать четыре аспекта. Содержательный аспект... Ценностный аспект... Структурный аспект... Функциональный аспект...» [82].

«Мировоззрение регулирует жизнедеятельность личности как на уровне конкретных поступков, так и на уровне жизни личности в целом, выступая ориентировочной основой при выборе мотивов, формировании планов и перспектив будущего и постановке жизненных целей. При этом в силу тесной связи мировоззренческих представлений с социокультурным контекстом развития и формирования личности и с индивидуальным опытом в мировоззрении индивида всегда проецируются глубинные ценностно-смысловые структуры его личности. Мировоззрение выполняет функцию самосознания субъекта, но не как изолированного индивида, а как представителя человеческого рода. Формулирование мировоззренческих представлений предполагает поэтому генерализацию высказываний, указание на всеобщие закономерности, вытекающие из сущности человека и глобального порядка вещей» [82, с.617].

Модель – «объект-заместитель, который в определенных условиях может заменять объект-оригинал, воспроиз-

вода интересующие свойства и характеристики оригинала. Воспроизведение осуществляется как в предметной (макет, устройство, образец), так и в знаковой форме (график, схема, программа, теория). Возможны два способа конструирования М. Если первый идет от эмпирически выявленных свойств и зависимостей объекта к его М., то второй уже в исходной точке предполагает доопытное воссоздание объекта в М., и поскольку М. известна, то считается познанным и объект. Проблема соответствия М. оригиналу отодвигается на второй план благодаря отделению вопроса о построении М. от вопроса о ее интерпретации. Формальное построение М. в эмпирическом исследовании оказывается основой для содержательной интерпретации объекта-оригинала. При этом уделяется особое внимание полноте М.: М. реализует оригинал в конечном числе отношений, что является критерием их типологизации» [120].

Модель метазнания. «Модель метазнания исходит из того, что все когнитивные процессы являются результатом выполнения нервной системой определенных программ, а человеческий опыт представляет собой комбинацию или синтез информации, которую субъект получает и обрабатывает нервной системой. Это связано с перцепцией мира с помощью органов чувств – зрения, обоняния, осязания, слуха и вкуса. Кроме того, когнитивные процессы связаны с лингвистикой – язык, с одной стороны, является продуктом нервной деятельности, а, с другой, стимулирует эту деятельность и придает ей форму. Будучи в некотором смысле управляющим элементом, язык служит одним из первичных способов активации и стимуляции нервной системы других людей» [5, с.100]. В основе модели метазнания лежит ряд эпистемологических допущений, основными среди которых являются следующие:

– Внутренние когнитивные процессы трудно поддаются вербализации, в связи с чем, с одной стороны, отсутствуют общепринятые термины их описания, а с другой – «слож-

но в явной форме передать другим собственные знания о познавательных процессах» [5, с. 99].

– Отсутствуют эффективные стратегии и технологии целенаправленного управления когнитивными процессами.

– «Сложно определить способы идентификации различных когнитивных типов субъектов» [5, с. 99], а также базис структуры индивидуальных когнитивных карт субъектов, обеспечивающих их поведенческую гибкость.

Технологическое развитие модель метазнания получила в нейролингвистическом программировании [31], где была показана возможность рефлексии того, как отдельные речевые структуры связаны с тремя универсальными механизмами репрезентации и моделирования знания индивидом, а именно:

генерализацией (обобщением), которая состоит в перенесении когнитивного правила на новые контексты;

опущением информации, которое позволяет сократить мир до контролируемых размеров, игнорируя те области, которые на данном этапе не представляется возможным освоить;

искажением информации, которое выражается в смещении акцентов восприятия сенсорных данных для сохранения модели реальности.

Метамодель предлагает специальные способы обращения к конкретным лингвистическим паттернам в речи, чтобы вместо обобщения – детализировать, вместо опущения – восполнить, вместо искажения вернуться к первоначальной форме и смыслу в сообщении» [5, с. 101]. Репрезентируя действительность, индивид «составляет» когнитивные карты как результат системного взаимодействия внутреннего опыта и текущей информации, получаемой из окружающей действительности. При этом человек реагирует, как правило, не на актуальную действительность, а «скорее на собственные когнитивные карты реальности <...>. Именно эти карты определяют то, как индивид интерпретирует мир, реагирует на него и вскрывает смысл собственной активности» [5, с. 101].

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 культуры, а с другой – обеспечивает «механизм» опережающего отражения будущего, в том числе и с помощью рефлексивных моделей.

Отражение – «категория гносеологии, выступающая в качестве фундаментальной для материалистической традиции когнитивного оптимизма. О. характеризует способность материальных объектов в процессе взаимодействия с другими объектами воспроизводить в своих изменениях некоторые особенности и черты воздействующих на них явлений. Тип, содержание и форма О. определяются уровнем и особенностями системно-структурной организации отражающих объектов, а также способом их взаимодействия с отражаемыми явлениями. Вне и независимо от взаимодействия О. не существует. Результат процесса О. проявляется во внутреннем состоянии отражающего объекта и в его внешних реакциях. Между структурой отражаемого явления и отображением как результатом процесса О. существуют отношения изоморфизма или гомоморфизма. О. способно оказывать активное влияние на характер последующих взаимодействий отражающего объекта с отражаемым явлением» [108].

В современной биологии категории и принципы теории О. вошли в философское обоснование теории функциональных систем. П. Анохиным был сформулирован принцип опережающего О. как важнейшей регулятор становления и развития любой функциональной системы» [108, с. 753].

Паттерн. Под паттерном мы понимаем избыточность организации объекта, набора объектов, системы объектов, конгломерата явлений, событий и т. д. Как писал Г. Бейтсон: «Следует считать, что некоторый конгломерат собы-

тий или объектов (например, последовательность фонем, картина, лягушка или культура) содержит “избыточность” (“паттерн”), если этот конгломерат некоторым способом может быть разделен “чертой” таким образом, что наблюдатель, воспринимающий только то, что находится по одну сторону этой черты, может догадаться (с успехом, превышающим случайный), что же находится по другую сторону черты» [11]. Важно отметить, что последующие интерпретаторы часто упрощают дефиницию понятия «паттерн», понимая данное понятие как фиксирующее некоторое соотношение частей какого-либо объекта и определяющее его принадлежность к тому или иному классу объектов. Однако, если «избыточность» есть сетевая характеристика целостности некоторого объекта, то «фиксация соотношения частей» лежит в иной логической плоскости, сосредотачивая внимания на соотношении *частей объекта* и, тем самым, как и в картезианской парадигме на первый план выходят части – «вещи», а не их отношения. Более того, если под паттерном понимать понятие, которое задает параметры, позволяющие провести классификацию объектов, разделить их на группы по существенному для нас признаку или совокупности признаков, то тогда и возникает мнение, что «паттерн» - это что-то близкое к «архетипу», «образцу» и др.

Однако оригинальная дефиниция понятия «паттерн» восходит к понятию избыточности в сложной системе и возможности по наблюдению только части системы выносить обоснованные суждения как о другой ее части, скрытой от наблюдения, так и обо всей системе. Конечно, для того, чтобы это было возможным, в системе должны онтологически присутствовать устойчивые взаимоотношения составляющих ее элементов. Данные взаимоотношения могут быть как структурные, так и функциональные, или одновременно и те и другие. При наличии таких устойчивых взаимоотношений частей (элементов) системы можно говорить, что система воспроизводит некоторый образец, понимаемый как эпистемологический шаблон. Вместе с тем ясно, что смысловая нагрузка и эпистемологическое содержание понятий

«паттерн» и «образец» при этом существенно разнятся. Если сущность паттерна – это избыточность в системе, то сущностью образца является его потенциальная или актуальная возможность быть «шаблоном», «планом» для воспроизведения чего-либо. Более того, из приведенных соображений следует, что паттерн чаще всего *воспринимается* наблюдателем как некий образец. Если при этом отождествлять *наблюдаемый* образец с паттерном, то происходит эпистемологическая ошибка, заключающаяся в смешении явления и его сущности. Иными словами, «карта» принимается за «территорию», что является существенной логической ошибкой в познавательной процедуре.

Таким образом, как явление не есть сущность, как «карта» не есть «территория», так и паттерн не есть образец. Паттерн только *может являться* в виде образца.

Принцип буквализма. Принцип «буквализма», введен в научный оборот и обоснован в «Милтон-модели» психологии неосознаваемого. В соответствии с этим подходом, названным так по имени автора Милтона Г. Эриксона, наши неосознаваемые аспекты процесса коммуникации чувствительны к буквальному значению сказанных и услышанных слов: “Логика обращается к сознательному уму, а бессознательное получает убежденность от действительного знания (экспериментального знания) <...>. Сознательный ум понимает логику этого, а бессознательный понимает реальность <...>. Бессознательное знает реальность из конкретного опыта” [194]. “Бессознательное буквально и склонно понимать только то, что сказано” [195]. При этом целостная реакция человека на услышанное или прочитанное складывается из суммы осознаваемого и сознательного восприятия рационального конвенционального смысла сказанного и неосознаваемого реагирования на более глубокие буквальные значения слов. Первое проявляется на уровне сознательного понимания, второе – на уровне неосознаваемых, ассоциативных реакций, в том числе на телесном уровне. Здесь следует отметить, что включенность неосознаваемой «телесной

реакции» в процесс коммуникации является одним из основных предметов исследования в когнитивном телесном подходе [65]. С эпистемологической точки зрения человек коммуницирует не только с другими людьми, но и с субъективной и интерсубъективной (объективированной) реальностями, которые включают в себя, в том числе модели, семиотические структуры, программы (или «мимы» [164]) и т.д., реагируя на них согласно принципу «буквализма» неосознанно буквально. При этом в данную систему коммуникации включен и сам индивид со своими сознательными и подсознательными ментальными и телесными структурами и реакциями, формируя, таким образом, сложнейшую коммуникативную систему с множеством обратных связей. Чувствительность человека в процессе коммуникации к неосознаваемым значениям чрезвычайно высока даже тогда, когда на уровне сознательного восприятия мы вовсе не замечаем эти буквальные глубинные значения, привычно уделяя все сознательное внимание общепринятым поверхностным значениям слов.

Проблема (от греч. *problema* – задача, задание, трудность, преграда) – «теоретический или практический вопрос, требующий разрешения, преодоления, изучения, исследования; в науке – спорная задача или противоречивая ситуация, характеризующаяся своей неоднозначностью в объяснении каких-либо явлений, объектов, процессов и выступающая в виде несовпадающих, противоположных позиций отдельных ученых или научных сообществ, предлагающих различные теории и подходы для разрешения данной ситуации. Проблема обычно возникает как результат неудовлетворенности существующим положением дел на стыке познанного и непознанного, возможного и действительного, желаемого и сущего. В отличие от псевдопроблемы, которая обладает лишь кажущейся значимостью, проблема всегда содержательна, имеет конструктивный характер и сопряжена с интересами людей» [161].

Редукция – «Редукция (*лат. reductio*) — логический прием преобразования каких-либо данных к более удобному с какой-либо точки зрения виду» [277] или «упрощение, сведение сложного к более простому, обозримому, понимаемому, более доступному для анализа или решения; уменьшение, ослабление чего-либо» [278]. Это можно выразить следующим образом: «Редукция - методологический прием, заключающийся в приведении некоторых данных, задач в удобный для их анализа или решения вид, а также в восстановлении прежнего состояния, приведении сложного к более простому, и применяемый в логике, математике, биологии, языкознании и т.д. Абсолютизация редукции приводит к редукционизму - концепции, утверждающей возможность полного сведения высших явлений к низшим, основополагающим» [279].

Репрезентация, понимаемая в широком смысле, – «систематизированное построение... моделей и их логический и критический анализ, причем модели понимаются в их наиболее развитом виде: как формальные структуры, как онтологические утверждения о природе вещей (миров, обществ, индивидов, действий, мышления и т.д.) и как эвристические конструкции, предлагающие нам варианты структурирования нашего понимания мира и самих себя» [20, с.10].

Рефлексия в ее традиционном философско-психологическом понимании – «это способность встать в позицию “наблюдателя”, “исследователя” или “контролера” по отношению к своему телу, своим действиям, своим мыслям» [83, с.16]. Это – «тип философского мышления, направленный на осмысление и обоснование собственных предпосылок, требующий обращения сознания на себя. В философии Р. является фундаментальной основой как собственно философствования, так и обязательным условием попыток конструктивного его преодоления» [1; 33]. В расширенном понимании «рефлексия – это также способность встать в позицию исследователя по отношению к другому «персонажу», его

действиям и мыслям» [83, с.16]. Кроме того, «в психологии Р. – процесс самопознания индивидом внутренних психических актов и состояний. В социологии и социальной психологии Р. – не только знание и понимание субъектом (социальным актером) самого себя, но и осознание им того, как он оценивается другими индивидами (концепция “отраженного” или “зеркального” «Я»), способность мысленного восприятия позиции “другого” и его точки зрения на предмет Р... В этом смысле Р. – процесс зеркального взаимоотражения субъектами друг друга и самих себя в пространстве коммуникации и социального взаимодействия (интерактивные концепции)» [33; 1, с. 860].

Система – «это объект, разрешающий актуальное противоречие в заданных условиях среды за счет функциональной ориентированности своей динамики и конструкции, формируемой организационными процессами» [24]. «Диалектический принцип системности означает синтез принципов структурности (связи) и динамичности (поведения и развития) на основе принципа противоречия, то есть с точки зрения взаимосвязи конструкции и динамики объекта в разрешении актуальных противоречий» [24, с. 48].

Сложность - «1. Составленность из нескольких частей; многообразность по составу входящих частей и связей между ними. 2. Трудность, запутанность. Противоположное понятие – простота» [280].

«Одной из проблем анализа системы является оценка ее сложности. Сложность системы является качественной характеристикой, для которой до сих пор не существует формальных методов оценки. Интуитивно показатель сложности должен каким-то образом характеризовать сложность структуры и поведения системы, а также трудности, связанные с ее изучением, созданием и использованием. Кроме того, из двух идентичных систем обычно выбирают менее сложную, поэтому сложность должна иметь и относительную оценку. Необходимость оценки сложности

систем обусловлена потребностью в определении эксплуатационных, технологических, технико-экономических и проектных характеристик создаваемых или существующих систем. Эти характеристики должны давать интегральную оценку системы, независимо от вида системы, а также основания для принятия решений о выборе принципов построения проектируемых и методов изучения существующих систем. Известны подходы, в которых сложность системы определяется:

- количеством элементов и связей системы;
- числом состояний системы;
- объемом вычислений, необходимых для изучения системы;
- количеством двоичных разрядов, необходимых для описания системы.

Эти подходы являются узконаправленными и не позволяют в полной мере оценить сложность системы. Не существует понятия сложности системы вообще - сложность относится к виду взаимодействия с системой. Будем различать следующие виды сложности:

- сложность анализа существующей системы;
- сложность синтеза новой системы;
- сложность тиражирования созданной системы;
- сложность репродукции существующей системы» [132].

Сложность когнитивная – «психологическая характеристика сферы когнитивной. Отражает степень категориальной расчлененности, дифференцированности сознания индивида, коя способствует избирательной сортировке впечатлений о действительности, опосредующей его деятельность (категоризация). Определяется количеством оснований классификации, коими сознательно или неосознанно пользуется субъект при дифференциации объектов некоей содержательной области. Сознание неоднородно и в различных содержательных областях может характеризоваться различной сложностью когнитивной. Как операциональный критерий

сложности когнитивной может выступать размерность (количество независимых факторов) пространства семантического субъективного» [280].

Социальная философия. «Социальная философия призвана ответить на вопрос о том, как вообще возможно сознательное упорядочение людьми своих отношений в обществе, какие открывались и открываются перед ними в различные исторические эпохи пути и средства строительства социальных отношений, какой характер носили и носят здесь объективные преграды, встающие перед людьми, как эти ограничения осознаются людьми и проявляются в практике, насколько адекватно эту проблему отражали философские системы и идеологические конструкции прошлого и настоящего» [106].

Теория типов – согласно Б. Расселу универсальный способ преодоления логических парадоксов. «Возьмем, например, парадокс лжеца. Если некто высказывает утверждение “Я сейчас лгу”, то с традиционной точки зрения, при попытке определить истинностное значение этого утверждения мы всегда придем к противоречию. Действительно, поскольку он лжет, то ложным должно быть и высказанное им утверждение; но, учитывая его содержание, мы тогда должны сказать, что оно истинно. Если же его утверждение истинно, то, согласно утверждаемому содержанию, оно говорит о своей собственной ложности и, стало быть, является ложным. В любом случае возникает противоречие. Но, используя теорию типов, Рассел решает этот парадокс, разводя по разным уровням высказывания, о которых говорит это утверждение, и само это утверждение. С точки зрения теории типов, человек, утверждающий, что он лжет, имеет в виду ложность по крайней мере одного высказывания из класса высказываний, охватываемых его утверждением. Но само его утверждение не должно включаться в этот класс, поскольку оно относится к более высокому типу. Поэтому истинностная оценка должна релятивизироваться относи-

тельно типа высказанных утверждений. Любое утверждение о высказываниях n -го типа само будет относиться к $n+1$ типу и не должно включаться в класс оцениваемых высказываний» [141].

«Теория типов логически обосновывает несостоятельность тезиса о тотальности знания - самого заветного тезиса абсолютизма. Любое знание локально: если мы хотим о чем-то сказать, мы должны сказать об этом в каком-то частном, но строго определенном смысле» [75].

«Теория типов – (иерархия типов) - способ построения формальной (математической) логики, при к-ром вводится различие объектов различных уровней (типов); один из способов исключения из логики и теории множеств парадоксов, или антиномий. Впервые теорию типов развил Э. Шредер в применении к логике классов (1890). В 1908-10 Б. Рассел построил детальную систему теории типов в применении к исчислению предикатов; ее смысл состоит в различении по типам: индивидов (тип 1), их свойств (тип 2), свойств свойств (тип 3) и т. д.; внутри типов вводится подразделение на порядки» [281].

Трансгенерационная передача. В популяционном контексте этот термин понимается нами более широко по сравнению с термином «образование», поскольку, по нашему мнению, все то, что описывается понятиями образование – воспитание, “покрывается «популяционным» термином “трансгенерационная передача”, т.е. передача информации от поколения к поколению в популяции людей, обладающих сознанием, рефлексией, мировоззрением, культурой и т.п.. Однако далеко не все из описываемого как трансгенерационная передача возможно назвать образованием – воспитанием, поскольку, например, передачу от поколения к поколению биологических рефлексов у человека, как правило, не принято относить к области образования – воспитания.

Формализация – «способ выражения содержания совокупности знаний через определенную форму – знаки ис-

кусственного языка. Наиболее значимой разновидностью Ф. является логическая Ф., которая означает выражение мысленного содержания посредством логических форм. Это способствует процессу приведения наук в строгую систему; однако всеобъемлющая Ф. невозможна даже в области математики (теорема Геделя). Логическая Ф. часто служит в целях составления программ для ЭВМ и попыток моделирования мышления. В этом случае используются особые алгоритмические языки. Поскольку логическая Ф. производится на основе формальной логики, постольку исчисление высказываний (и предикатов) всегда предполагает лишь имитацию движения понятий в ходе мышления у человека: часть социальной информации теряется вследствие того, что происходит оперирование «застывшими» понятиями, в которых неизбежно отражается дискретность процесса мышления. Это не означает, что при логической Ф не может быть получено новое знание, так как и формальная логика может служить методом получения нового знания в рамках рассудочной деятельности» [34].

Формальный язык. «Под формальным языком понимается некоторый алфавит; некоторое множество правил построения, определяющее длину построенных с помощью этого алфавита цепочек символов, которые являются правильными выражениями в данном языке; некоторое множество правил трансформации таких выражений» [23].

Экзистенциальный вакуум – «явление, широко распространенное в наши дни. Это вполне понятно и может быть объяснено той двойной потерей, которой подвергся человек с тех пор, как стал действительно человеком. В начале человеческой истории человек потерял некоторые из основных животных инстинктов, которые определяли поведение животного и посредством которого оно охранялось. Такая защита, подобно раю, закрыта для человека навсегда: человек должен совершать выбор. Вдобавок к этому при последующем развитии человек претерпел вторую потерю: тра-

диции, которые служили опорой его поведения, сейчас быстро разрушаются. Никакой инстинкт не говорит ему, что он вынужден делать, никакая традиция не подсказывает ему, что он должен делать. Все больше и больше он начинает руководствоваться тем, что заставляют его делать другие, все в большей степени становясь жертвой конформизма» [151].

Эпистемология (греч. episteme – знание, logos – учение) – «есть ветвь философии, имеющая дело с исследованием природы, источников и значимости знания. Среди главных вопросов фигурируют попытки ответить на вопрос: Что такое знание? Как мы его получаем? Могут ли наши средства получения знания быть защищены против скептического вызова?» [160]. «Более развернуто эпистемология – это философско-методологическая дисциплина, в которой исследуется знание как таковое, его строение, структура, функционирование и развитие. Традиционно отождествляется с теорией познания. Однако в неклассической философии может быть зафиксирована тенденция к различению Э. и гносеологии, которое основано на исходных категориальных оппозициях. Если гносеология разворачивает свои представления вокруг оппозиции «субъект – объект», то для Э. базовой является оппозиция «объект – знание». Эпистемология исходит не из «гносеологического субъекта», осуществляющего познание, а скорее, из объективных структур самого знания. Основные эпистемологические проблемы: как устроено знание? Каковы механизмы его объективации и реализации в научно-теоретической и практической деятельности? Какие бывают типы знаний? Каковы общие законы «жизни», изменения и развития знаний? При этом механизм сознания, участвующий в процессе познания, учитывается опосредованно, через наличие в знании *интенциональных связей (номинации, рефренции, значения и др.)*. Объект при этом может рассматриваться как элемент в структуре самого знания (идеальный объект) или как материальная действительность отнесения знаний (реальность)... В 1970-х гг.

К. Поппер дал онтологическое обоснование эмансипации, выдвинув концепцию «третьего мира» (объективного содержания знания) и «познания без познающего субъекта». Среди факторов, определяющих современное состояние эпистемологических исследований, необходимо отметить следующие:

1. Отношение знания и объекта выходят за рамки чисто познавательных ситуаций. Складываются комплексные практики, где, помимо познания, необходимо рассматривать функционирование знания в других типах деятельности: инженерии, проектировании, управлении, обучении.

2. Классическое отношение «истинности» дополняется (а иногда и замещается) рядом других отношений: «непротиворечивости», «полноты», «интерпретируемости», «реализуемости» и др.

3. Типология знания становится все более разветвленной и дифференцированной: наряду с практико-методологическим, естественнонаучным, гуманитарным и инженерно-техническим знанием выделяются более частные его варианты.

4. Особым предметом исследования становится семиотическая структура знания.

5. Помимо «знания» интенсивно исследуются и другие эпистемологические единицы (например, «языки»).

6. Обозначился кризис сциентизма: научное знание перестает рассматриваться как основная форма знания, все больший интерес вызывают когнитивные комплексы, связанные с различными историческими и духовными практиками, выходящими за рамки традиционных представлений о рациональности» [8].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Абушенко, В. Л.* Знание / В.Л. Абушенко // Всемирная энциклопедия. Философия. – М. : АСТ ; Мн. : Харвест : Современный литератор, 2001. – С. 373.
2. *Абушенко, В. Л.* Концепт / В. Л. Абушенко, Н. Л. Кацук // Всемирная энциклопедия. Философия. – М. : АСТ ; Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – С. 506 – 507.
3. Агаджанян, Н. А. Адаптация биологическая / Н. А. Агаджанян // Глобалистика : энциклопедия. – М. : ОАО Радуга, 2003. – С. 18.
4. *Алексеев, К. И.* Метафора в научном дискурсе / К. И. Алексеев // <http://virtualcoglab.cs.msu.su/html/Alekseev.html>
5. *Аронов, Р. А.* Новое в эпистемологии и хорошо забытое старое / Р. А. Аронов, О. Е. Баксанский // Вопросы философии. – 2004. № 5. – С. 99 – 110.
6. *Аронов Р. А.* Когнитивная стратегия А. Эйнштейна / Р. А. Аронов, О. Е. Баксанский. // Вопросы философии. – 2005. – № 4– С.66 – 75.
7. *Архетип* // Глобалистика : энциклопедия. – М. : Радуга, 2003. – С. 46.
8. *Бабайцев, А. Ю.* Эпистемология / А. Ю. Бабайцев // Всемирная энциклопедия. Философия. – М. : АСТ ; Мн. : Харвест ; Современный литератор, 2001. – С. 1265 – 1266.
9. *Балашов, Л. Е.* Практическая философия. / Л. Е. Балашов. – М. : МЗ-Пресс, 2001. – 320 с.
10. *Батороев, К. Б.* Кибернетика и метод аналогий / К. Б. Батороев. – М. : Высшая школа, 1974.
11. *Бейтсон, М. К.* Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / М. К. Бейтсон. – М. : Смысл, 2000. – 476 с.
12. *Бейтсон, Г.* Логические категории обучения и коммуникации. / Г. Бейтсон. – Новосибирск: Институт семейной терапии, 2002. – 29 с.
13. *Бенин, В. Л.* Учебное пособие по социальной философии / В. Л. Бенин, М. В. Десяткина // http://www.philosophy.ru/edu/ref/soc/phi_benin.html

14. *Бенин, В. Л.* Учебное пособие по социальной философии. / В. Л. Бенин, М. В. Десяткина // <http://www.philosophy.ru/edu/ref/soc/pred.html>

15. *Бердяев Н.* Судьба России / Н. Бердяев. – М. : Советский писатель, 1990. – 346 с.

16. *Блэк, М.* Метафора / М. Блэк // <http://www.irs.ru/~alshev/black.htm>

17. *Борн, М.* Моя жизнь и взгляды / М. Борн. – М. : Прогресс, 1973.

18. *Бургин, М. С.* Научная теория и ее логико-лингвистическая подсистема / М. С. Бургин, В. И. Кузнецов // Философия науки. –1987. – № 5. – С. 36 – 45.

19. *Бурцев, М.* Эволюционно-кибернетический подход к моделированию адаптивного поведения / Бурцев М. // <http://dserv.keldysh.ru/pages/mrburg-web/publ/kolomna02.htm>

20. *Вартовский, М.* Репрезентация и научное понимание / М. Вартовский. – М. : Прогресс, 1988.

21. *Василькова, В. В.* Порядок и хаос в развитии социальных систем: Синергетика и теория социальной самоорганизации / В. В. Василькова. – СПб. : Лань, 1999. – 480 с.

22. *Вдовенко, В. Г.* Образование как наука / В. Г. Вдовенко, В. П. Каширин. // Наукovedение: фундаментальные и прикладные проблемы : Сб. науч. тр. / –Красноярск : НИИ СУВПТ, 2002. – Вып. 1. – С. 193.

23. *Вейценбаум, Дж.* Возможности вычислительных машин и человеческий разум. От суждений к вычислениям. / Дж. Вейцебаум. – М. : Радио и связь, 1982. – с. 96.

24. *Винограй, Э. Г.* Основы общей теории систем / Э. Г. Винограй. – Новосибирск : Зап.-Сиб. отд. филос. общ-ва России, 1993. – С. 46 – 48.

25. *Ворожцов, В. П.* Гносеологическая природа и методологическая функция научной теории / В. П. Ворожцов, А. Т. Москаленко, М. П. Шубина. – Новосибирск : Наука: Сиб. отд-ние, 1990. – 287 с.

26. *Ганжа, А. Г.* Адаптация этническая // Глобалистика : энциклопедия / Центр научных и прикладных программ «Диалог». – М. : Радуга, 2003. – С. 19.

27. *Гердер, И. Г.* Идеи к философии истории человечества / И. Г. Гердер. – М. : Наука, 1977. – С. 252.

28. *Гершунский, Б. С.* Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский – М. : Пед. общ-во России, 2002. – 512 с.
29. *Гершунский, Б. С.* Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский - М. : Совершенство, 1998.– С. 90.
30. *Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон. – М. : Прогресс, 1988. – 462 с.
31. *Гриндер, Дж.* Структура магии / Дж. Гриндер, Р. Бэнделер. – М. : КААС, 1995. – 518 с.
32. *Грицанов, А. А.* Знак / А. А. Грицанов // Всемирная энциклопедия: философия: – М. : АСТ ; Мн. : Харвест ; Современный литератор, 2001. – с.372.
33. *Грицанов, А. А.* Рефлексия/ А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко / Всемирная энциклопедия: философия: – М. : АСТ ; Мн. : Харвест ; Современный литератор, 2001. – с. 859.
34. *Грицанов, А. А.* Формализация / А. А. Грицанов, Ю. В. Баранчик // Всемирная энциклопедия: философия: – М. : АСТ ; Мн. : Харвест ; Современный литератор, 2001. – с. 1159.
35. *Гончаров, С. З.* Основы концепции гуманистического образования в российской школе / С. З. Гончаров // Российская национальная школа. Воспитание духовности. – Екатеринбург : УрГУ, 1996.
36. *Горан, В. П.* Философия. Что это такое? / Горан В. П. // http://www.philosophy.nsc.ru/journals/philscience/2_96/01_goran.htm
37. *Горан, В. П.* Философия. Что это такое? Продолжение. / Горан В. П. // http://www.philosophy.nsc.ru/journals/philscience/3_97/01_gor.htm
38. *Горан, В. П.* Методологические функции в системе функций диалектико-материалистической философии / В. П. Горан // Методология науки и научный прогресс. – Новосибирск : Наука : Сиб. отд-ние, 1981. - С. 123-124.
39. *Грицанов, А. А.* Рефлексия / А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко // Всемирная энциклопедия : философия. – М. : АСТ ; Мн.: Харвест ; Современный литератор, 2001. – С. 859.
40. *Гроф С.* Психология будущего: Уроки современных исследований сознания / С. Гроф. – М. : АСТ, 2001.
41. *Дрейфус, Х.* Чего не могут вычислительные машины. Критика искусственного разума / Х. Дрейфус. – М. : Прогресс, 1978. – 334 с.

42. Дугин, А. Основы геополитики / А. Дугин. – М., 1997. – С.179-181.
43. Дубровский, Д. И. Взаимозависимость знания и незнания. Главы из книги: Обман. Философско-психологический анализ / Д. И. Дубровский. – М.: РЭИ, 1994. – 120 с.
44. Дьюи, Дж. Впечатления о Советской России / Дж. Дьюи // История философии. М., 2000. – № 5. – С. 262–263.
45. Дэвидсон, Д. Что означают метафоры / Дэвидсон Д. // <http://www.irs.ru/~alshev/davidson.htm>
46. Еремин, С. Н. Философия образования как предмет рефлексии / С. Н. Еремин // Философия образования. – 2000. – № 1. – С. 13 – 32.
47. Зиновьев, А. А. Постсоветизм / А. А. Зиновьев // Философия образования. – № 2(16). – 2006. – С. 3 – 11.
48. Ильенков, Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении. / Э.В. Ильенков. - М.: РОССПЭН, 1997.
49. Ильин, И. А. Пути духовного обновления / И. А. Ильин // Собр. соч. : В 10 т. – М. : Русская книга, 1993. – Т.1. – 280 с.
50. Исакова, Н. В. Культура и человек в этническом пространстве: этнокультурологический подход к исследованию социальных процессов / Н. В. Исакова – Новосибирск : Изд-во МОУ ГЦРО, 2001. – 344 с.
51. Казначеев, С. В. Особенности развития российской системы воспитания – образования на грани тысячелетий / С. В. Казначеев // Новые образовательные технологии в стратегии духовного развития общества. – Новосибирск : ГЦРО, 2000. – С. 391.
52. Капица, С. П. Феноменологическая теория роста населения Земли / С. П. Капица // Успехи физических наук. – 1996. – Т. 166. – № 1. – С. 63-79.
53. Капица, С. П. Демографический переход / С. П. Капица // Глобалистика : энциклопедия.– М. : Радуга, 2003. – С. 293.
54. Капра, Ф. Уроки мудрости. Разговоры с замечательными людьми. / Ф. Капра. – М. : Изд-во Трансперсонального Института ; Киев : AirLand. 1996. – С. 208.
55. Карако, П. С. Адаптация / П. С. Карако // Всемирная энциклопедия : философия: – М. : АСТ; Мн. : Харвест ; Современный литератор, 2001. – С.19.

56. *Кара-Мурза, С. Г.* Манипулирование сознанием в России сегодня / С. Г. Кара-Мурза. – М. : Алгоритм, 2001. – 544 с.
57. *Карнап, Р.* Эмпиризм, семантика и онтология / Карнап Р. // <http://www.philosophy.ru/library/carnap/02.html>
58. *Касавин, И. Т.* Текст, контекст, индивид / Касавин И.Т. // <http://journal.iph.ras.ru/textkontextindivid.html>
59. *Касавин, И. Т.* Эпистемология и историческое сознание / И.Т. Касавин // Эпистемология & Философия науки. Научно-теоретический журнал по общей методологии науки, теории познания и когнитивным наукам. – 2005. – Т. II. – № 1.
60. *Карамышев, А. Л.* Проблемы воспитания в народной педагогике / А. Л. Камышев // Педагогика отечественной культуры и современность: Сб. научн. трудов. – М. : МГУК, 1998. – С. 9.
61. *Каширин, В. П.* Проблемы общей теории науки / В. П. Каширин // Науковедение: фундаментальные и прикладные проблемы : Сб. науч. тр. – Красноярск: НИИ СУВПТ, 2002. – Вып. 1. – С. 24-31.
62. *Кессиди, Ф. К.* Глобализация и культурная идентичность / Ф. К. Кессиди. // Вопросы философии, 2003. – № 1. – С. 80 – 88.
63. *Климентьев, В. Е.* Образование как предмет познания. Кафедра истории философии / Климентьев В. Е. // <http://wklim.narod.ru/magisters.htm>
64. *Климентьев, В. Е.* Образование как предмет познания. Глава 2, §2. Философия образования в представлении российских философов и педагогов / Климентьев В.Е. // http://wklim.narod.ru/magisters_2_2.htm
65. *Князева, Е.* Познающее тело. Новые подходы в эпистемологии / Е. Князева, А. Туробов // Новый мир. – 2002. – № 11. – С. 136 -155.
66. *Колесников, В. Н.* Введение в современную теорию социологии образования / В. Н. Колесников, В. П. Тыщенко. – Новосибирск : ин-т философии образования НГПУ, 2003. – 192 с.
67. *Кордонский, С.* Циклы деятельности и идеальные объекты / С. Кордонский. – М. : Пантори, 2001.
68. *Корольков, А.* Русская духовная философия / А. Корольков. – СПб. : РХГИ, 1998. – 576 с.
69. *Куайн, У. В. О.* Слово и объект / У. В. О. Куайн. – М., 2001.
70. *Кудашов, В. И.* Социальные функции образования в ситуации его кризиса / В. И. Кудашов, И. В. Кудашова // Байкальский психологический и педагогический журнал. – 2005. – № 1-2 (5-6). – С. 39-48.

71. *Кудашов, В. И.* Диалогичность сознания в современном образовании : дис. ... д-ра филос. наук : (09.00.11) / В. И. Кудашов. – Красноярск, 1998.

72. *Кукушкина, Е. И.* Диалектический материализм: общие проблемы теории познания. – М. : 1982. – с.26. // Теория познания в 4 т. – М. : Мысль, 1991. – Т.2.

73. *Кун, Т.* Структура научных революций / Т. Кун. – М., 2001.

74. *Куренной, В.* Философия и образование / Куренной В. / Отечественные записки, 2002. – № 1. – // <http://magazines.russ.ru/oz/2002/1/kur5.html>

75. *Ладов, В. А.* Об одном эпистемологическом следствии теории типов Б. Рассела / Ладов В. А. // <http://huminf.tsu.ru/scince/publications/ladov/7.htm>

76. *Лакофф, Дж.* Метафоры, которыми мы живем / Лакофф Дж., Джонсон М.// <http://www.irs.ru/~alshev/lakoff.htm>

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

78. *Лекторский, В. А.* Эпистемология классическая и неклассическая / В. А. Лекторский. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.

79. *Лекторский, В. А.* Единство мировоззренческого и теоретико-познавательного аспектов в марксистской философии / В. А. Лекторский, В. С. Швырев // Гносеология в системе философского мировоззрения. – М. : Наука, 1983.

80. *Ленин, В. И.* Материализм и эмпириокритицизм / В. И. Ленин.

81. *Леонов, А. М.* Наука о сложности в эпоху постмодернизма / А. М. Леонов. – Якутск : Изд-во Якутского университета, 2004. – 560 с.

82. *Леонтьев, Д. А.* Мировоззрение / Д. А. Леонтьев // Глобалистика: энциклопедия. – М. : Издательство Радуга, 2003. – С. 616.

83. *Левфевр, В. А.* Рефлексия / В. А. Левфевр. – М.: Когито-Центр, 2003. – 496 с.

84. *Липкин, А. И.* Основания современного естествознания: модельный взгляд на физику, синергетику, химию / А. И. Липкин. – М. : Вузовская книга, 2001. – 300 с.

85. *Лоренц, К.* Агрессия (так называемое «зло») / К. Лоренц. – СПб.: Амфора, 2001. –394 с.

86. *Майер, Б. О.* Духовность как трансгенерационная задача / Б. О. Майер // *Философия образования* – 2002. – № 5. – С.162 – 169.

87. *Майер, Б. О.* Проблемы формирования сознания и самосознания. Самосознание как рефлексивный компонент сознания / Б. О. Майер // *Философия образования для XXI века.* 2001. – № 2. – С.184–196.

88. *Мамардашвили, М. К.* Необходимость себя: Лекции. Статьи. Философские заметки / М. К. Мамардашвили. – М. : Лабиринт. – 1996.

89. *Мацкевич, В. В.* Образование / В. В. Мацкевич // *Всемирная энциклопедия: философия.* – М. : АСТ ; Мн. : Харвест ; Современный литератор, 2001. – С. 717.

90. *Меркулов, И. П.* Эволюционная эпистемология и философия биологии. Когнитивная эволюция / И. П. Меркулов // <http://www.philosophy.ru/iphras/library/phnauk2/SCIENCE4.htm>

91. *Методология науки* и научный прогресс. – Новосибирск : Наука. Сиб. отд-ние, 1981.

92. *Микешина, Л. А.* Детерминация естественно-научного познания / Л. А. Микешина. – Л. : Изд-во Ленигр. ун-та, 1977.

93. *Миттль, А.* Дилеммы глобализации. Социумы и цивилизации: иллюзии и риски / А. Миттль. // *Вопросы философии.* – 2002. – № 9. – С. 178–182.

94. *Можейко, М. А.* Дискурс / М. А. Можейко, о. Сергей Лепин // *Всемирная энциклопедия: философия:* – М. : АСТ; Мн. : Харвест ; Современный литератор, 2001. – С.316.

95. *Мосолова, Л. М.* В диалоге со временем / Л. М. Мосолова // *Диалог в образовании.* – СПб. : Изд-во С.-Петербур. Филос. об-ва, 2002.

96. *Мурашев, В. И.* Идея духовности. Фундаментальный принцип практического мировоззрения и государственной политики нового столетия / В. И. Мурашев. – М. : ИПТК Логос ВОС, 2000. – 180 с.

97. *Муравьев, А. Н.* Основной вопрос философии образования / А. Н. Муравьев // *Философия образования: Сб. материалов конф.* – СПб. : Изд-во С.-Петербур. Филос. об-ва, 2002. – С. 13.

98. *Назаретян, А. П.* Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры. Синергетика социального прогресса / А. П. Назаретян. – М., 1995.

99. *Наливайко, Н. В.* Гносеологические и методологические основы научной деятельности / Н. В. Наливайко. – Новосибирск : Наука : Сиб. отд-ние, 1990. – 119 с.

100. *Наливайко, Н. В.* Философия образования как объект комплексного исследования / Н. В. Наливайко, В. И. Паршиков. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2002. – 191 с.

101. *Никифоров, А.* Революция в теории познания? Природа и возможности познания / Никифоров А. // <http://journal.iph.ras.ru/prirodapoznanija.html>

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

103. *Нарочницкая, Н. А.* Россия и русские в мировой истории / Н. А. Нарочницкая. – М. : Междунар. Отношения, 2003. – С. 456.

104. *Овчаренко, В. И.* Коллективное бессознательное / В. И. Овчаренко // Всемирная энциклопедия: философия: – М. : АСТ ; Мн. : Харвест ; Современный литератор, 2001. – С.492.

105. *Огурцов А. П.* Постмодернистский образ человека и педагогика / Огурцов А. П. // Человек. – 2001. – № 3–4 // <http://courier.com.ru/homo/ho0401ogurtsov.htm>

106. *Очерки социальной философии.* – М.,1994. – С.3.

107. *Петрова, Г. И.* Научный прогресс, его критерии и формы / Г. И. Петрова. – Томск : Изд-во ТГУ, 1982. – С. 6–7.

108. *Петушкова, Е. В.* Отражение / Е. В. Петушкова // Всемирная энциклопедия: философия: – М. : АСТ ; Мн. : Харвест ; Современный литератор, 2001. – с.752.

109. *Пиаже, Ж.* Генетическая эпистемология / Ж. Пиаже. – СПб. : Питер, 2004. – 160 с.

110. *Пигалев, А. И.* Бог и обратная связь в сетевой парадигме Грегори Бейтсона // Вопросы философии. – 2004. – № 6. – С. 148–159.

111. *Платон.* Тезтет / Платон. – М. : Мысль, 1999.

112. *Платэ, Н. А.* Некоторые мысли по поводу стратегии и путей развития России в XXI веке / Н. А. Платэ, М. Л. Титаренко // Вестник РАН. – 1999. – Т. 69. – № 10. – С.907.

113. *Повель, Л.* Какому богу поклонялся Гитлер? / Л. Повель, Ж. Бержье // Наука и религия. – 1966. – № 11. – С. 82–89.

114. *Полани, М.* Личностное знание / М. Полани. – М. : Редакция литературы по психологии и педагогике, 1985. – 344 с.

115. *Поппер, К. Р.* Эволюционная эпистемология / К. Р. Поппер // <http://history.tuad.nsk.ru/Author/Engl/P/PopperK/epis.html>

116. *Поппер, К. Р.* Эволюционная эпистемология / К. Р. Поппер // Эволюционная эпистемология и логика социальных наук. – М. : Эдиториал УРСС, 2000.

117. *Поппер, К. Р.* Что такое диалектика? / К. Р. Поппер / Вопросы философии. – 1995. – № 1. – С. 118–138.

118. *Порус, В. Н.* Рыцарь RATIO / Порус В. Н. // http://www.philosophy.nsc.ru/BIBLIOTECA_PHILOSOPHY_OF_SCIENCE/LACATOS/1/0_VVED.htm

119. *Порус, В. Н.* Рациональность. Наука. Культура / В. Н. Порус. – М. : Ун-т Рос. Акад. образования, 2002. – 723 с.

120. *Радионова, С. А.* Модель / С. А. Родионова // Всемирная энциклопедия: философия: – М. : АСТ ; Мн. : Харвест ; Современный литератор, 2001. – С. 650.

121. *Рузавин, Г. И.* Научная теория: Логико-методологический анализ / Г. И. Рузавин. – М. : Мысль, 1978.

122. *Разумовский, О. С.* Концепция и становление оптимологии / Разумовский О. С. // <http://www.philosophy.nsc.ru/PUBLICATION/RAZUMOVSKY/OPTIMOLOGY/optimology.htm>

123. *Разумовский, О. С.* Концепция оптимизации в теории человеческой деятельности / О. С. Разумовский // Человеческий фактор в ускорении социального и научно-технического прогресса - Новосибирск, 1989. – С. 3–12.

124. *Рассел, Б.* История западной философии : В 3 кн. / Б. Рассел. – СПб. : Азбука, 2001. – Т. 1. - С. 20.

125. *Рассел, Б.* Математическая логика, основанная на теории типов. / Рассел Б. // American Journal of Mathematics. – 1908. – V.30. – P. 222 - 262. // <http://bbi-math.narod.ru/russell/>

126. *Розов, М. А.* Рефлектирующие системы, ценности и цели // Идеал, утопия и критическая рефлексия. – М., 1996.

127. *Семрадова, И.* Коммуникативная парадигма / И. Семрадова // Глобалистика: энциклопедия. – М. : Радуга, 2003. – С. 451.

128. *Сергеев, В. М.* Когнитивные методы в социальных исследованиях / В. М. Сергеев // Язык и моделирование социального взаимодействия. – Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. — 464 с.

129. *Смирнов, И.* Психотехнологии. Компьютерный психо-семантический анализ и психокоррекция на неосознаваемом

уровне / И. Смирнов, Е. Безносюк, А. Журавлев. – М. : Прогресс – Культура, 1995. – 416 с.

130. *Современная философия науки* / Под ред. А. Печеникина. – М., 1996.

131. *Создание общеевропейского пространства высшего образования*. Коммюнике Конференции Министров, ответственных за Высшее образование, в Берлине 19 сентября 2003г. // <http://www.umo.msu.ru/conf/berlin.htm>

132. *Соколов, В. В.* Подход к оценке сложности систем / Соколов В. В. // <http://www.ait.org.ua/>

133. *Степин, В. С.* *Культура* / В. С. Степин // *Всемирная энциклопедия: философия*: – М. : АСТ ; Мн. : Харвест ; Современный литератор, 2001. – С. 524.

134. *Степин, В. С.* *Научное познание и ценности техногенной цивилизации* / В. С. Степин // *Вопросы философии*. – 1989. – № 10.

135. *Степин, В. С.* *Теоретическое знание*. Глава III. Основания науки / В. С. Степин // <http://www.philosophy.ru/library/stepin/03.html>

136. *Степин, В. С.* *Философия науки и техники* / Степин В.С., Горохов В. Г., Розов М. А. // <http://www.biometrica.tomsk.ru/10.html>

137. *Сторожук, А. Ю.* *Пределы науки*. / А. Ю. Сторожук. – Новосибирск: НГУ, 2005.

138. *Тарский, А.* *Об обосновании научной семантики* / Тарский А. // <http://www.philosophy.ru/library/tarski/sema.html>

139. *Теория познания* : в 4 т. Т.2. *Социально-культурная природа познания* / АН СССР. Ин-т философии: под ред. В. А. Лекторского, Т.И. Ойзермана. – М.: Мысль, 1991.

140. *Теория познания*. В 4 т. Т.3. *Познание как исторический процесс* / АН СССР : Ин-т философии: под ред. В. А. Лекторского, Т. И. Ойзермана. – М. : Мысль, 1993.

141. *Теория типов* // <http://culture.niv.ru/doc/philosophy/philosophy-analytic/014.htm>

142. *Тейяр де Шарден П.* *Феномен человека* / Тейяр де Шарден. – М. : Наука, 1987. – 240с.

143. *Турченко, В. Н.* *Понятие «духовность»: сущность и структура* / В. Н. Турченко // *Новые образовательные технологии, стратегия духовного развития общества : материалы международного конф.* – Новосибирск : Изд-во ГЦРО, 2000. – Т. 6. – Ч. 1. – С. 26-40.

144. Турчин, В. Ф. Феномен науки: кибернетический подход к эволюции / В. Ф. Турчин. – М. : ЭСТ, 2000. – 368 с.
145. Фейгенберг, И. М. Активность и заполнение информационного дефицита / И. М. Фейгенберг // Вопросы философии. – 2005. – № 4. – С. 86–92.
146. Фейерабенд, П. Против методологического принуждения / Фейерабенд П. // http://www.philosophy.nsc.ru/BIBLIOTECA/PHILOSOPHY_OF_SCIENCE/FEYERABEND/00_sod.htm
147. Филиппович, А. В. Интенциональность / А. В. Филиппович // Всемирная энциклопедия: философия: – М. : АСТ ; Мн. : Харвест ; Современный литератор, 2001. – С. 419.
148. Философия образования: круглый стол // Педагогика. – 1995. – № 4.
149. Философия образования: состояние, проблемы, перспективы (Материалы заочного круглого стола) // Вопросы философии. – 1995. – № 8.
150. Фок, В. А. Начала квантовой механики / В. А. Фок. – 1932. – 376с.
151. Франкл, В. Наука о личности / В. Франкл // Феникс. – М. : Региональный Центр переподготовки работников образования “Развитие личности”. – 1994. – № 3. – С. 5–8.
152. Фролов, И. Т. Гносеологические проблемы моделирования / И. Т. Фролов. – М. : Наука, 1961.
153. Фролов, И. Т. Философия и этика науки: итоги и перспективы / И. Т. Фролов // Вопросы философии. – 1995. – № 7.
154. Фурс, В. Н. Архетип / В. Н. Фурс // Всемирная энциклопедия: философия: – М. : АСТ; Мн. : Харвест ; Современный литератор, 2001. – С.75.
155. Хахлвег, К. Эволюционная эпистемология и философия науки / К. Хахлвег, К. Хукер // Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада. – М. : Логос, 1996. – 400 с.
156. Хилько Н. Ф. Духовно-нравственный смысл русской народной культуры в пространстве образовательной и досуговой деятельности школьников / Н. Ф. Хилько // Новые образовательные технологии в стратегии духовного развития общества. – Новосибирск : Изд-во ГЦРО, 2000. – С. 134.

157. *Хомский, Н.* Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М. : Изд-во МГУ. – 1972.
158. *Целищев, В. В.* Будущее философии XXI века: аналитическая или континентальная философия? / В. В. Целищев // http://www.philosophy.nsc.ru/journals/philscience/8_00/02_zelis.htm
159. *Целищев, В. В.* Философия математики / В. В. Целищев. – Новосибирск: Наука, 2002. – Ч.1. – 212 с.
160. *Целищев, В. В.* Эпистемология / В. В. Целищев // <http://www.philosophy.nsc.ru/PUBLICATION/Tselishchev/Epistem.htm>
161. *Чумаков, А. Н.* Проблема / А. Н. Чумаков // Глобалистика: энциклопедия. – М. : Радуга, 2003. – С. 854 – 855.
162. *Чуринов, Н. М.* Совершенство слова и свобода слова / Н. М. Чуринов // Теория и история. – Красноярск: СИБУП. – 2005. – № 2. – С.11 – 18.
163. *Чуринов, Н. М.* Совершенство и свобода / Н. М. Чуринов. – Новосибирск: изд-во СО РАН, 2005. – 710 с.
164. *Шварц, П.* Великий подъем: история будущего, 1980-2020. Часть первая. / Шварц П., Лейден П. // <http://www.futura.ru/index.php3?idart=68>
165. *Шестаков, А. А.* Познавательная деятельность: пути преодоления натурализма / Шестаков А. А. // <http://www.ssu.samara.ru/~vestnik/2003web1/phil/200310501.html>
166. *Штофф, В. А.* Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. : Наука, 1966.
167. *Шутценбергер, А.* Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы / А. Шутценбергер. – М. : Изд-во инс-та психотерапии, 2001. – 240 с.
168. *Щедровицкий, Г. П.* Знание и объект в содержательно-генетической логике и СМД-методологии / Щедровицкий Г. П., Щедровицкий П. Г. // <http://www.circle.ru/archive/s1994/tezis/0/znanie/text>
169. *Щедровицкий, Г. П.* / Г. П. Щедровицкий. - Избранные труды. – М., 1995.
170. *Эпштейн, М.* Масса знания, энергия мысли: как одно превратить в другое? / Эпштейн М. // http://veer.info/57/EPST_KNO.htm

171. Эриксон, М. Стратегия психотерапии / М. Эриксон. – СПб. : ИТД Летний сад, 1999. – 512 с.
172. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978.
173. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М., 1997.
174. Юнг, К. Г. Сознание и бессознательное / К. Г. Юнг. – СПб. – М. : Университетская книга ; АСТ, 1999. – 538 с.
175. Юхвид, А. В. Виртуальная реальность / А. В. Юхвид // Глобалистика: энциклопедия. – М. : Радуга, 2003. – С. 114–115.
176. Abelson, R. Theories of Cognitive Consistency Theory / R. Abelson. – Chicago : Rand McNally, 1968.
177. Adams, J. Human Memory. / J. Adams. – New York : McGraw-Hill, 1967.
178. Amabile, T. The Social Psychology of Creativity / T. Amabile. – New York : Springer-Verlag, 1983.
179. Ames, C. Research in Motivation in Education / C. Ames, R. Ames. – San Diego : Academic Press. – 1989. – V. 3.
180. Ashcraft, M. Human Memory and Cognition / M. Ashcraft. – Glenview, IL : Scott Foresman, 1989.
181. Bartlett, F. C. Remembering: An Experimental and Social Study / F. C. Bartlett. – Cambridge : Cambridge University Press, 1932.
182. Bartlett, F. C. Thinking. / F. C. Bartlett. – New York : Basic Books, 1958.
183. Bateson, G. Steps to an Ecology of Mind. – New York : Ballantine, 1972.
184. Bateson, G. Mind and Nature. A Necessary Unity / Bateson, G. // <http://www.oikos.org/mind&nature.htm>
185. Bendler, R. // <http://www.nlpukraine.com.ua/bendler.html>
186. Berlyne, D. Conflict, Arousal, and Curiosity / D. Berlyne. – New York : McGraw-Hill, 1960.
187. Bloom, B.S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain / Benjamin S. Bloom, David R. Krathwohl. – New York : Longman, Green, 1956.

188. *Bloom, B.S.* All Our Children Learning. / B. S. Bloom. – New York : McGraw-Hill, 1981.
189. *Block, J. H.* Building Effective Mastery Learning Schools / J. H. Block, H. E. Eftim, R.B. Burns. – New York : Longman, 1989.
190. *Bransford, J.D.* The abstraction of linguistic ideas / J. D. Bransford, J. J. Franks //Cognitive Psychology. – 1971. – V. 2. – P. 331–350.
191. *Broadbent, D.* Perception and Communication / D. Broadbent – London : Pergamon Press, 1958.
192. *Carroll, J. B.* A model of school learning / J. B. Carroll / Teachers College Record. – 1963. – V. 64. – P. 723–733.
193. *Deutsch, J.* Attention: Some theoretical considerations / J. Deutsch, D. Deutsch // Psychological Review. – 1963. – V. 70. – P. 80-90.
194. *Erickson, M.* Hypnotic Realities. The Introduction of Clinical Hypnosis and Forms of Indirect Suggestion. /M. Erickson – New York : Irvington Publishers, Inc., 1976.
195. *Erickson, M.* Hypnoterapy. /M. Erickson. – New York : Irvington Publishers, Inc., 1979.
196. *Eysenck, M.* Attention and Arousal. / M. Eysenck. – New York : Springer-Verlag, 1982.
197. *Finke, R. A.* Creative Cognition. / R. A. Finke, T. B. Ward, S. M. Smith. - Cambridge, MA : Bradford/MIT Press, 1992.
198. *Flavell, J.* Metacognitive aspects of problem-solving / J. Flavell. – In L. – 1976.
199. *Gentner, D.* Mental Models / D. Gentner, A. Stevens. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1983.
200. *Chi, M.* The Nature of Expertise. / M. Chi, R. Glaser, M. Farr. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1988.
201. *Glynn, S. M.* / S. M. Glynn, F. J. DiVesta // Outline and hierarchical organization for study and retrieval. Journal of Educational Psychology. – 1977. – V. 69(1). – P. 69–95.
202. *Guilford, J. P.* Creative Talents: Their Nature, Uses and Development. / J. P. Guilford. – Buffalo, NY : Bearly Ltd, 1986.
203. *Harrow, A.* A Taxonomy of the Psychomotor Domain. A guide for Developing Behavioral Objectives / A. Harrow. – New York : McKay, 1972.
204. *Havens, R. A.* The Wisdom of Milton H. Erickson / R. A. Havens. – New York : Irvington Publishers, Inc., 1985. – P. 76–79.

205. *Heider, F.* The Psychology of Interpersonal Relations. / F. Heider. – New York : Wiley, 1959.
206. *Holland, J. H.* Induction: Processes of Inference, Learning and Discovery. / J. H. Holland, K. J. Holyoak, R. E. Nisbett, P. R. Thagard. – Cambridge, MA : MIT Press, 1986.
207. *Johnson-Laird, P.* Mental Models. / P. Johnson-Laird. – Cambridge, MA : Harvard University Press, 1983.
208. http://www.i-u.ru/biblio/archive/sozialnaja_ekologija/07.aspx
209. <http://tip.psychology.org/>
210. <http://www-static.cc.gatech.edu/~jimmyd/summaries/index>
211. <http://cogweb.ucla.edu/CogSci/index.html>
212. <http://www.aaai.org/AITopics/html/cogsci.html>
213. <http://transit-port.net/AI.CogSci.Robotics/index.html>
214. <http://tip.psychology.org/taxonomy.html>
215. <http://faculty.washington.edu/~krumme/guides/bloom.html>
216. <http://www.itee.uq.edu.au/~philip/Publications/sigcse-2001-talk/blooms.html>
217. <http://tip.psychology.org/styles.html>
218. <http://snow.utoronto.ca/Learn2/mod3/index.html>
219. <http://www.oswego.edu/~shindler/lstyle.htm>
220. http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Learning_Styles.html
221. <http://www.ldpride.net/learningstyles.MI.htm>
222. <http://tip.psychology.org/feedback.html>
223. <http://tip.psychology.org/miller.html>
224. <http://tip.psychology.org/hull.html>
225. <http://tip.psychology.org/thorn.html>
226. <http://tip.psychology.org/skinner.html>
227. <http://tip.psychology.org/anderson.html>
228. <http://tip.psychology.org/paivio.html>
229. <http://tip.psychology.org/guilford.html>
230. <http://tip.psychology.org/strategy.html>
231. <http://tip.psychology.org/argyris.html>
232. <http://tip.psychology.org/pask.html>
233. <http://tip.psychology.org/debono.html>
234. <http://tip.psychology.org/memory.html>
235. <http://tip.psychology.org/thorn.html>

236. <http://tip.psychology.org/tolman.html>
237. <http://tip.psychology.org/miller.html>
238. <http://tip.psychology.org/paivio.html>
239. <http://tip.psychology.org/craik.html>
240. <http://tip.psychology.org/norman.html>
241. <http://tip.psychology.org/anderson.html>
242. <http://tip.psychology.org/merrill.html>
243. <http://tip.psychology.org/newell.html>
244. <http://tip.psychology.org/pask.html>
245. <http://tip.psychology.org/models.html>
246. <http://tip.psychology.org/simon.html>
247. <http://tip.psychology.org/schoen.html>
248. <http://snow.utoronto.ca/Learn2/mod2/index.html>
249. <http://tip.psychology.org/motivate.htm>
250. <http://tip.psychology.org/rogers.html>
251. <http://tip.psychology.org/sequence.html>
252. <http://tip.psychology.org/bruner.html>
253. <http://tip.psychology.org/reigelut.html>
254. <http://tip.psychology.org/scandura.html>
255. <http://tip.psychology.org/landa.html>
256. <http://tip.psychology.org/gagne.html>
257. <http://tip.psychology.org/mager.html>
258. <http://tip.psychology.org/merrill.html>
259. <http://tip.psychology.org/wertheim.html>
260. <http://tip.psychology.org/knowles.html>
261. <http://tip.psychology.org/carroll.html>
262. <http://tip.psychology.org/cronbach.html>
263. <http://tip.psychology.org/stern.html>
264. <http://tip.psychology.org/attitude.html>
265. <http://tip.psychology.org/product.html>
266. <http://tip.psychology.org/schema.html>
267. <http://nordic.com.ua/site/dict/41?action=word&id=80>
268. <http://softacademy.lgpu.lg.ua/Programs/Dictionaries/>

Kubryakova_Preface.htm

269. http://bspu.secna.ru/Journal/pedagog/pedagog_7/all.html
270. <http://www.newlocalhistory.com/bookshelf/>
271. <http://www.krugosvet.ru/articles/82/1008261/1008261a1.htm>

272. http://www.e-xecutive.ru/publications/aspects/article_1975/
273. <http://www.scienceandapologetics.org/text/195.htm>
274. <http://www-static.cc.gatech.edu/~jimmysd/summaries/index.html>
275. http://www.philosophy.ru/library/konf/conf_knw.html
276. http://msk.treko.ru/show_dict_679
277. <http://ru.wikipedia.org/wiki>
278. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/NT0003DC5E>
279. <http://filosof.historic.ru/enc/item/f00/s09/a000980.shtml>
280. <http://www.bookap.by.ru/genpsy/dicpracpsy/gl17.shtml>
281. <http://www.msuee.ru/science/Voc%20OND/SLOVA/18.htm>
282. *Kahneman, D.* Attention and Effort. / D. Kahneman. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1973.
283. *Kintsch, W.* The Representation of Meaning in Memory. / W. Kintsch. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1974.
284. *Klatzky, R. L.* Human Memory: Structures and Processes. / R. L. Klatzky. - San Francisco: Freeman, 1980.
285. *Kolb, D. A.* Experiential Learning. / D. A. Kolb. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1984.
286. *Kosslyn, S.* Image and Mind. Cambridge. / S. Kosslyn. – MA : Harvrd University Press, 1980.
287. *Krathwohl, David R.* Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain. / David R. Krathwohl, Benjamin S. Bloom, and Bertram B. Masia . – New York : David McKay Co., Inc, 1964.
288. *Levine, D.* Improving Student Achievement Through Mastery Learning Programs. / D. Levine. - San Francisco : Jossey-Bass, 1985.
289. *Lorch, R. F. Jr.* Topic structure representation and text recall. / R. F. Jr. Lorch, E. P. Lorch // Journal of Educational Psychology. –1985. – V.77 (2). – P.137–148.
290. *Lumsden, C. J.* Promethean Fire: Reflections on the Origin of Mind. / C. J. Lumsden, E. O. Wilson. – Cambridge. – 1983. – P. 84.
291. *Malone, T.* Towards a theory of intrinsically motivating instruction / T. Malone // Cognitive Science. – 1981. – V. 4. – P. 333 –369.

292. *Mandler, J.* Stories, Scripts, and Scenes: Aspects of Schema Theory / J. Mandler. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1984.
293. *Messick, S.* Individuality in Learning. / S. Messick. – San Francisco : Jossey-Bass, 1976.
294. *Neisser, U.* Cognitive Psychology. / U. Neisser. – New York : Appleton-Century-Croft, 1967.
295. *Norman, D.* Memory and Attention. / D. Norman. – New York : Wiley, 1967.
296. *Piaget, J.* Genetic epistemology. / J. Piaget. – New York : Columbia Univ. Press, 1970. - P.1.
297. *Piaget, J.* Mental Imagery and the Child / J. Piaget, B. Inhelder. – New York : Basic Books, 1971.
298. *Quinn, N.* Cultural Models of Language and Thought / N. Quinn, D. Holland. – New York : Cambridge University Press, 1987.
299. *Rumelhart, D. E.* Schemata: The building blocks of cognition / D. E. Rumelhart. // R.J. Spiro, B. Bruce, & W.F. Brewer (eds.), Theoretical Issues in Reading and Comprehension. Hillsdale, NJ : Erlbaum. – 1980.
300. *Shepard, R.* Mental Images and Their Transformations / R. Shepard, L. Cooper. – Cambridge, MA : MIT Press, 1982.
301. *Shermis, S.* Philosophic Foundations Education / S. Shermis. – New York, 1969.
302. *Slavin, R. E.* Mastery learning reconsidered / R. E. Slavin. // Review of Educational Research. - 1987. – V.57 (2). – P. 175–214.
303. *Sternberg, R. J.* The Nature of Creativity / R. J. Sternberg. – New York : Cambridge University Press, 1988.
304. *Torrance, E.* The Search for Satori and Creativity / E. Torrance. – Buffalo, NY : Bearly Ltd, 1979.
305. *Triandis, H.* Attitude and Attitude Change / H. Triandis. – New York : Wiley, 1971.
306. *VanGundy, A. B.* Creative Problem Solving / A. B. VanGundy. – New York : Quorum, 1987.
307. *Van Patten, J.* A review of strategies for sequencing and synthesizing instruction / J. Van Patten, C. I Chao, C. M. Reigeluth. - //Review of Educational Research. – 1986. – V. 56 (4). – P.437–471.
308. *Weiner, B.* History of motivational research in education. / B. Weiner // Journal of Educational Psychology. – 1990. – V. 82 (4). – P. 616–622.

309. *Weinstein, C. S.* The classroom as a social context for learning / C. S. Weinstein // *Annual Review of Psychology*. – 1991. – V. 42. – P. 493–525.

310. *Zolberg, A. P.* The Structure of political conflict in the New States of Tropical Africa // *The American Political Science Review*. – 1968. – V. 65.

Научное издание

Майер Борис Олегович

**КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ
СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ
ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Второе издание

В авторской редакции

Подписано в печать 18.12.2014. Формат бумаги 60×84/16.
Печать цифровая. Уч.-изд. л. 11,7. Усл. печ. л. 15,0. Тираж 500 экз.
Заказ № 242.

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»
630126, Новосибирск, Вилюйская, 28
Отпечатано: ФГБОУ ВПО «НГПУ»