Анисимов О.С.

**Образование: сущность и актуальные проблемы**

История человечества демонстрирует зависимость успешности, благосостояния, качества решения возникающих перед ним задач и проблем от особенностей реализации образовательной функции, полноты соответствия действий образовательной сферы объективному заказу на деятельность сферы образования, от развитости самого механизма образования и внутренней гармонии моментов обучения и воспитания. Специфика механизма образования зависела от состояния и уровня развитости самого общества, потенциала снабжения образования всем необходимым для выполнения заказа на образование, а также возникших в это время притязаний самой сферы образования. В то же время реагирование образования на заказы и свое самовыражение, притязания зависело от понимания сущности, реального состояния, уровня развитости механизма, его возможностей, перспективы изменений и вписанности в динамику бытия общества.

Функцией образования выступает подготовка к адекватной и эффективной жизни в сложившемся и имеющем определенную перспективу обществе со стороны приобретения способностей к реализации типовых норм, всех типов, характерных для механизма общества. Поэтому изменение ее механизма общества отражается изменением содержания типовых норм, обеспечивающих воспроизводства жизни общества, изменением стандартов необходимых способностей. В то же время обретение способностей в сфере образования опирается на механизм организации порождения способностей, осуществляемой профессионалами-педагогами/ 4;5 /. В зависимости от содержания норм, к реализации которых готовят в образовательном механизме, оформляется и способ «выращивания» способностей. Содержание способа во многом зависит от специфики учебно-воспитательных целей и задач, характерных для той или иной эпохи, в которой осуществляется образовательное действие. Однако в содержании способа выращивания способностей есть универсальное «ядро», учитывающее субъективную природу человека как объекта преобразования. Степень осознанного учета этой природы зависела от ряда особенностей устройства общества и изменений механизма общества. Существенно отличаются особенности общества в доиндустриальную и постиндустриальную эпоху. Ряд особенностей выделяется при учете механизма политического, экономического, идеологического управления обществом. Тем самым учитывание всех этих особенностей отражается на модификациях способов организации выращивания необходимых способностей, обретающих статус образовательных стандартов.

Универсальная часть способов опирается на учет закономерностей преобразовательного воздействия на первоначальные формы процессов изменения способностей при устремленности «учеников» («воспитуемых») к обретению новых или более совершенных, с более высоким потенциалом, способностей. В отличии от преобразования «вещей», которые не имеют механизма самоорганизации и реагирования на преобразующее воздействие происходит «естественно», в зависимости от естественной и несубъективной природы, преобразование в рамках образования включает воздействие на самоорганизацию «ученика» («воспитуемого»), зависящей от типа психики, типа нервной системы, генотипа и т.п. Основное воздействие локализуется не столько в слое действия, поведения «ученика» («воспитуемого»), сколько в слое его рефлексивного сопровождения действия. При фиксированности нормы («учебно-воспитательной задачи») внешнее воздействие, регулирование сосредоточивается во внесении изменений в рефлексивную самоорганизацию и придание определенности в содержание и форму рефлексии «ученика» («воспитуемого»). Только корректируя рефлексивный процесс у него можно добиться сознательной коррекции действия и этим нужного изменения способности в соответствии с нормой. Поскольку в образовательном действии выделяются стандарты решаемых задач, подчинение заказам общества и наличию специальных, «научных» знаний, типовых ориентиров и т.п., то к рефлексии добавляется специальная критериальная база по теме, осваиваемому предмету, компоненту «учебной программы». Эта база оформляется в «теоретическую основу» осваиваемого действия, становящуюся содержанием критериального обеспечения рефлексии в самоорганизации «ученика» («воспитуемого»). Тем самым преобразовательное воздействие педагога состоит в построении учебных действий и их корректировании через корректирование рефлексивной самоорганизации «ученика» («воспитуемого»). При всех различиях в содержании учебных действий (вещных, интеллектуальных, мотивационных, духовных и т.п.) содержание рефлексивных процессов и их оформление носит универсальный характер. Для максимального использования рефлексивного потенциала в образовательном процессе выделяется необходимость формирования «рефлексивной культуры» с применением высших критериев, прежде всего философии, логики, методологии.

Механизм образования как совмещение рефлексивной самоорганизации «ученика» («воспитуемого») с направленностью на самоизменение при возникновении новых притязаний в практической деятельности и рефлексивной организации самоизменения со стороны «педагога» и рассматриваемый в качестве сущностной базы содержит в себе три исходных акцента. Это акценты на действия образуемого, на рефлексивное его самосопровождения и на используемую им критериальную базу. В зависимости от типа и уровня развитости общества, соответствующего типа «заказа» на образование актуализируется тот или иной акцент. Так в эпоху индустриализации и придания особой роли соответствию способностей требованиям строго оформленных деятельностных коопераций предпочтение уделялось акценту на действия, «умения и навыки», надежной «рутине» в деловой самореализации. При резком увеличении управленческой практики и выделении инновационных процессов акцентировка на действия дополнилась акцентировкой на рефлексивную самоорганизацию, играющую ведущую роль в разработке решений и в инноватике. В частности, именно в России (СССР) во второй половине XX в. возникла «методология», подчеркивающая рефлексивный слой в самоорганизации в создании технологии на фоне роста инновационных процессов и порождения ценности развития социокультурных систем. Это отразилось на переакцентировках в пользу рефлексивного механизма и оттеснения действий в подчиненное положение/ 25;36 /. Методологическое движение привело интеллектуально-деловую практику в соответствие с новыми условиями, насыщенными рефлексивностью и устремлениями к субъективному самосознанию, включенному в инноватику. Однако усложнение управленческой деятельности, распространение управленческих иерархий вне государственного управления, быстрый рост стратегических форм принятия решений и аналитического обеспечения разработки решений вызывали необходимость в придании решениям все более высокой неслучайности. Рефлексивно-методологическое сопровождение разработки решений и анализ сюжетов управления макросистемами приняли, благодаря методологическому звену аналитики, форму игромоделирования, в котором вырастала роль критериального обеспечения и этим внесения вопросов культуры мышления. В конце XX в. внутри методологического движения возникла фракция, интерес которой сосредотачивался именно на инструментально-критериальной стороне применение критериев с особым предпочтением метода мышления, привнесенного Гегелем. Технологическое раскрытие «абсолютного» метода Гегеля позволило вывести способы методологического мышления на принципиально более высокий уровень и обеспечить критериальный акцент в парадигме образования той технологической определенностью, которая стала адекватной полноте сущности механизма управляемого совершенствования и развития способностей, соответствующего потребностям общества. Совершенствование парадигмы критериев привлекло онтологические различения, позволило ввести различение между «структурами», «системами» и «метасистемами», создать парадигму средств цивилизационного анализа, в том числе анализа типов цивилизации, типов стран, ввести унификацию в разнообразие средств анализа разнородных функциональных блоков «страны», включая социум, экономику, мир деятельности и его индустриальную форму, культуру и сферу духовности. В начале 2000-х гг. эта фракция создала полноту технологического поля стратегического управления. Все это позволило предложить парадигму образования, в центре механизма которого лежит развивающее игромоделирование, обеспечивающее формирование универсальных способностей с их типологической конкретизацией. Опираясь на новую практику игромоделирования была разработана парадигма профессионализма «управленца» и «педагога», соответствующая стратегия подготовки кадров стратегического управления, стратегической аналитики и педагогического корпуса для всех типов образования/ 1;2;12 /. Особое внимание, уделяемое управленческой деятельности, обусловлено не только значимостью управленческой позиции в социокультурных кооперациях, но и тем, что большое число сложившихся специальностей, которым посвящены вузы, выводимы из управленческой деятельности, ее нормативной формы при введении соответствующих акцентировок. Это доказуемо на основе преодоления рефлексивного эмпиризма, использовании теории деятельности и логической формы дедукции. Именно порождение социотехнической теории деятельности в методологии позволило выявить такие возможности в сущностном анализе и сопоставлении типов деятельности. Опираясь на такие результаты стало осознанной перспектива кооперативной согласованности в рамках использования единой для всех языковой базы, в середине которой выступила теория деятельности, существенно отличающаяся от «теории деятельности» в психологии и адекватной аналитики больших систем, индустриальных и надиндустриальных, раскрывающих бытие общества в целом. В начале XXI в. в методологии, в России, социотехническая теория деятельности была превзойдена при создании теории цивилизаций и конструктивном учете онтологии универсума. Это качественно усилило парадигму как систему критериев анализа общества в его исторической динамике. Вместе с созданием средств цивилизационного подхода к анализу общества возникла коррекция образовательной парадигмы, ее онтологического и логического обеспечения с общей акцентировкой на критериальность в учебной самоорганизации и внешнего педагогического управления самоизменением и саморазвитием «ученика» («воспитуемого»), коррекция и игромодельных технологий. Именно такая коррекция стала адекватной идеям «космизма», возникшим в начале XX в. и укрепившимся в период начального освоения космоса.

Реальная динамика образовательных систем, их технологических оформлений, соответствующих моделей предопределялась и продолжает определяться конкуренцией интеллектуальных и ценностно-духовных движений, ведущими акцентировками, учитывающими изменения содержания теорий и рефлексивно-аналитических результатов. Включенность в изменения, возникающих в ходе совершенствования и развития различных механизмов общества, ситуационная рефлексия изменений приводят к инноватике в сфере образования. Чаще всего эта инноватика ограничивается конкретной избирательностью факторов, относительно которых определяется перспективность образовательных новаций и внесение принципиальности, фундаментализации трактовок и проектов, технологий, моделей остается «факультативным», сохраняющим высокую случайность выводов, соотнесенности отдельных выводов, не переходя к использованию возможностей высоких мыслительных оснований в раскрытии содержания новых перспективных версий. Тем самым парадигматическая слабость выводов из массива инноватики непосредственно связана с легковесным отношением к высшей логике и онтологиям, поверхностным применением логико-методологического потенциала аналитики.

Осознание недостаточности дифференциального разделения воззрений, их атомизированного теоретического потенциала привела к установкам на межпредметный синтез, полипредметность, транспредметность. Вместе с совершенствованием действий в направленность на транспредметность в аналитике практической деятельности и использование критерия транспредметности в конструировании учебных программ стала расти потребность в выделении фактора мировоззрения, а затем и мироотношения. С одной стороны, акцент на мировоззрение и мироотношение, особенно в среде приверженцев идеи космизма и ноосферного подхода, стимулировал повышение значимости такого фактора, как нравственность. С другой стороны, учет технической и технологической среды в аналитическом пространстве ведет к формалистичности в реализации возможностей нравственной акцентировки. Это касается и религиозной духовности. Индустриализация стимулировала резкое повышение роли технических и технологических знаний, умений, формализации аналитики, использования потенциала языков, языковых парадигм, парадигматических форм и вовлечения компонентов формальной логики. Технические и технологические расчеты опираются на потенциал рассудка, организованности мыслительных процедур. Объем подобного использования интеллекта часто способствует разделению функций ума и чувств и сокращения влияния чувств и интуиции, что ведет к усилению формалистичности интеллектуальной работы. В целом оформляется техногенных характер субъективности, дисгармонизирующий психическую активность и качества личности. Данная тенденция проявляется в оперировании с информацией, особенно в условиях резкого роста объема информации, зависимости многих обычных в доиндустриальную эпоху процедур от решения информационных задач и проблем. Стихийность и формалистичность информационных процедур при использовании информационной инженерии формируют стереотипы интеллектуальной работы вне требований интеллектуальной культуры и, в частности, культуры мышления, не создают напряжения потребности в неслучайных формах мышления высшего уровня. Неизбежно возникает явление отчужденности в интеллектуальных процедурах, что влияет и на характер, интеллектуального взаимодействия в коммуникациях, в том числе и в ходе дискуссий, снижая мыслительную эффективность в этих процессах. Это тем более значимо при оценке и организации процессов выработки коллективных решений, тем более тех, которые обретают стратегическую значимость.

Все эти особенности отражаются и на моделировании тех форм мыслительных и коммуникативных взаимодействий в рамках внесения удачных результатов в учебный процесс. Случайность порождаемых технологий мышления влияет на качество формируемых мыслительных способностей в общей линии порождения профессиональных качеств специалистов. Определенность форм постановки и решения задач и проблем в деловых взаимодействиях остается низкой и она не способствует обретению надежных стереотипов в направленности на доказательство предлагаемых результатов и оправданность способов их получения. Проявление талантливости и получение значимых и выдающихся результатов не усиливаются возможностями культуры мышления, не дают гарантии воспроизводства успехов. Тем самым значимость момента сущности, вечности в высшей неслучайности культурно-мыслительных форм мышления остается в рамках «возможного», но вне «действительного» и «необходимого». В данных обстоятельствах теряется потенциал личностного смысла, обретаемого в рефлексии субъективных проявлениях, не используется потенциал творческой мотивации в тех притязаниях, которые предопределяются культурой мышления, а также и иных типов культур, например, мотивационной культуры, культуры самокорректирования, культуры общения и т.п. Обращенность к наличию своего мнения, к его защите, в том числе и за счет некорректности, невнимательности в отношениях с партнером, допущение резких противопоставлений без достаточной и глубокой аргументации, проявление неорганизованной «свободы» самовыражения придают личностному смыслу отрицательные деформации и неприемлемость в групповом взаимодействии. Они стимулируют и внесение манипулятивного момента в общение и мышление, в рост отчужденности в межсубъектных отношениях. Снижается и значимость, влияние атмосферы коллективного поиска, проявления совместности, сплочения и солидарности в рамка «школ» профессионального типа, например, научных, инженерных, аналитических, управленческих и т.п.

Тем самым усложнение действий, рефлексии, взаимодействий при их технологическом оформлении ставит перед специалистами и теми, кто приобретает специальность, перед желающими достигать уровни профессионализма, идти к высшим уровням и гарантиям достижения успехов вполне определенную альтернативу/ 3;7 /. Либо ограничиться стихийными проявлениями личностного потенциала, своей талантливости в реализации норм общественной или профессиональной деятельности, либо проходить путь опознавания, овладения нормами культуры мышления, деятельности, общения и т.п. и достигать принципиально более высоких результатов и субъективных качеств взаимодействия в решении задач и проблем, адекватно вписываться в особо перспективные проекты и стратегии, придавая притязаниям высшую неслучайность реализации.

Если обратиться к решению актуальных проблем общества и цивилизационного планетарного сообщества, включая такие насущные, как экологические, продовольственные, экстремистско-террористические, идеологические, духовно-нравственные и др., то их решение, часто сводящиеся лишь к попыткам решения, может опираться на любой тип образовательной поддержки. Однако, если учесть зависимость реагирования на проблемы, разработки решений, выдвижения платформ, стратегических перспектив от качества субъективных способностей участников анализа, то разные образовательные парадигмы обладают отличающимися потенциалами обеспечения качества принимаемых решений в силу различий в потенциале порождаемых в образовании потенциалов субъективности как ведущего условия успешности интеллектуальной деятельности. Максимальный потенциал имеют те специалисты, которые опираются на адекватное мировоззрение, мироотношение, на высшие формы организации мыслительных процессов, на адекватные рефлексивные технологии в самоорганизации, включающие оперирование высшей критериальной базой, в которой воплощено многообразие неслучайных, «научных» знаний о всех типах бытия. Неслучайно в древние времена непререкаемым авторитетом пользовались жрецы, волхвы, владевшие высшими знаниями о бытии и способами их применения к конкретным историческим сюжетам в ходе разработки управленческих решений. Развитие цивилизации привело к такому уровню сложности устройства общества и сюжетов организации и управления, что для достижения адекватности реагирования на проблемные ситуации требуются высшие онтологии, как интегральные выражения совокупности накопленных знаний, и высшие формы рефлексивного мышления с поддержкой со стороны высшей мотивации, нравственного отношения к бытию, духовной чистоты. Актуально реализуемая образовательная парадигма не обеспечивает выращивание необходимых для современной аналитики способностей. Инерция такой парадигмы воспроизводится несмотря на имеющиеся у человечества предпосылки обретения требуемых временем способностей как в содержательном плане знаний, так и в плане способов оперирования всеми типами знаний.

Появление в начале XX в. космического самоопределения, в том числе как явление русского космизма и в рамках космической деятельности, запуска спутников, пилотируемых полетов в окрестностях Земли, поставило человечество перед необходимостью понять космические перспективы, оценить их как с точки зрения «земных интересов», так и ресурсного обеспечения полетной практики, включая ресурсы индустрии и потенциала субъективности, устремленности людей к освоению космоса и корректного пребывания в нем. Для адекватного самоопределения, самоорганизации, успешного решения задач и проблем в космической деятельности необходима опора на подготовленность людей, следовательно, и соответствующее образование. Оно должно учесть сложившиеся инерции бытия на Земле, инерции самоопределения и самоорганизации, но внести то новое, которое связано с особенностями «вторжения» во внеземное пространство. В последнее время появилась концепция «Универсалогии», вводящая принципиальность в использование мирокартин во все звенья анализа и практической деятельности, демонстрирующая учет накопленных воззрений и стремящаяся придать применению мировоззренческих представлений доступную технологичность. С такой же всеохватываемостью предлагают свои версии мироздания Б.А. Астафьев, М.И. Беляев, В.А. Поляков, А.И. Субетто и др /14;16;.30;38;44 / При всей оправданности таких усилий они в недостаточной мере опираются на логические формы движения мысли, на современную мыслетехнику, что затрудняет возможность доказательства содержания и конструктивности их версий. Преимущество учения Гегеля состоит в том, что он сопрягает содержательно-онтологическую сторону мысли и формно-логическую, показывая их гармоническую взаимозависимость /23 /. Следуя принципам Гегеля, мы разработали аппарат онтологической аналитики, снимая ограниченность многообразия научных парадигм и философских версий. Придание логико-семиотической определенности воззрениям и систематическое применение схемотехники, прежде всего языка схематических изображений играет решающую роль в конструировании учебных парадигм и разработке педагогических технологий в трансляции мировоззрения.

Возникает вопрос: есть ли потребность в образовании, построенном в рамках третьей парадигмы у становящегося медика, инженера, технолога, педагога, социолога и т.п.? Так ли необходимы онтологии и формы логико-семиотического типа для решения типовых и оригинальных задач и проблем? Если ограничиться достаточно простыми и типовыми задачами, легко опознаваемыми проблемами, то высокие средства и ориентиры являются избыточными средствами и критериями в регулярной работе специалиста. Но пи включении в процессы деятельности с постоянными сюжетами инноватики, при повышении притязаний, включаемости в большие проекты, осознанности в реализации стратегий страны, в интересах которой фиксируется преодоление проблем повышенной сложности, вводятся интересы завоевания лидерства в развитии, участия в существенной модернизации механизма цивилизации, адекватного реагирования на проблемы планетарного уровня и т.п. резко возрастает потребность в тех специалистах, профессиональный потенциал которых достаточен для реагирования на высокие трудности и введения версий, обладающих доказательной силой. Наиболее надежное доказательство возможно лишь при использовании фундамента культуры мышления, при корректном оперировании онтологическими конструктами и движении мысли в формах диалектической дедукции. Тот уровень ответственности, который требуется при разрешении подобных проблем, обеспечивается лишь полнотой потенциала высшей мыслетехники. Именно она, при наличии большого таланта, при высокой самоорганизации становится гарантом доказательства или своевременного обнаружения ошибок. Тем самым в любой специальности уровень стереотипов, типизированного реагирования на заказ, уровень рутинной адекватности дополняется, если это необходимо, уровнем высоких технологий и техники с опорой на культуру мышления и своевременное ее ситуационно адекватное применение. Постиндустриальное бытие общества быстро обогащается теми механизмами, которые включают интеллект, порождают многочисленные и разнородные проблемные ситуации. Специалист в этих условиях может проявлять устойчивую эффективность лишь обладая вышеуказанными способностями, используя сформированные в образовании способности и пребывая в готовности их применить в любой момент времени и в любых ситуациях, как самостоятельно, так и в соответствующей группе других специалистов. Совместимость и совместная эффективность определяется тогда однородной высшей критериальной базой и общекультурно-духовными способностями.

В частности, экологические проблемы вызывают к необходимости обладать одинаково понимаемым мировидением и одинаково выстроенным мироотношением, ценностным самоопределением, которые преодолевают ограниченность частных, монопредметных научных знаний, ориентиров, методов, создают условия взаимопонимаемого партнерства в поисках решения проблем, наличия единых и надежных оснований, доказательных утверждений, практикозначимых предложений /8;9 /. Если рассматривать проблемы индустрии, инженерной деятельности, создания эффективных технологий, то естественно возникающая выделенность и отстраненность инженерного мышления, опирающаяся на мир вещей, их изменяемости в жесткой «логике» досубъективной необходимости, преодолевается за счет введения в процесс поиска инженерных решений рефлексивного сопровождения и привлечения в рефлексию всего арсенала разнородных знаний, процедур, принципов, форм культуры мышления и духовных самоопределений, что и стимулирует появление принципиально более адекватных и перспективных решений. Тем более, что при внесении рефлексивного слоя в дискуссии участников инженерных поисков мировоззренческая надстройка в критериальном слое резко ограничивает случайность и произвол вводимых версий и их корректирования, придает мышлению дискутантов арбитражную форму, а затем и метаарбитражность. К такому осуществлению инженерного, а также любого другого специализированного мышления, подготавливает образование.

Согласование образовательных действий, в рамках третьей образовательной парадигмы, которые соответствуют разным этапам цикла исходит из разноуровневой объектно-онтологический конструкции и принципа развития, «псевдогенеза». Этот принцип предполагает переход от «действия» к «рефлексии» действия и от нее – к критериальному обеспечению. Такие переходы «естественны» и для субъективности, сознания и самосознания. Действие несет с собой исходную содержательность, которая фиксируется и препарируется в рефлексии и рефлексивные процессы, как реконструктивные, так и конструктивные, а также коррекционно-конструктивные в проблематизации и проектировании, подвергаются формоконструированию в придании содержаниям и процессам повышенной неслучайности благодаря привнесению зависимости от критериальных содержаний привлекаемой парадигмы. Поэтому учебные действия дополняются учебной рефлексией и учебно-надпредметными критериями. В действиях опознаются особенности учебного предмета и базиса представлений о специальности, тогда как в рефлексии фиксируется надпредметный и универсальный механизм перехода от действия к действию, от первоначальной попытки решения типовой учебной задачи к скорректированному действию под измененную технологическую, на базе метода, форму действования. Критериальная база стимулирует обращение внимания на мыслительный механизм абстрактного конструирования надрефлексивного типа, подчиненного логической форме. Следовательно, «ученик» («воспитуемый») неизбежно проходит этапы, несущие признаки оснований предшествующих типов образовательных парадигм, которые предстают как подготовительные для основного этапа, в котором ведущим мотивом становится стремление к доказательности предлагаемой коррекции, ее «единственности» за счет реализации идеи «логичности» и применения формы мышления – «диалектической дедукции» /7 /. Ценность базисной содержательности учебного предмета, модификации научного предмета и выраженности конкретной специальности сохраняется и она «готовится» к синтезу с содержательностью иных предметов в рамках единой онтологии бытия или фрагментов бытия. В центре внимания учебной работы для интересов любой специальности предстают универсальная предпосылка изменяемости действий, т.е. рефлексия, и универсальный или приближающийся к этому, арсенал критериальной базы, применимый к любым сюжетам деятельности. «Ученик» («воспитуемый») становится универсально подготовленным к сюжетам жизни как самоорганизованный совместитель конкретности сюжета или объекта оперирования, конкретности действий и универсальных опор в построении действий через универсальный механизм рефлексии. Обретая подобный опыт на любом учебном предмете, он повышает потенциал «всеобщего решателя задач и проблем». Завершенность содержания учебного предмета определяется конструктором предмета, конфигурирующего накопленные знания и процедуры, вводящего стандарт всей конструкции предмета, соотнося с стандартами иных предметов в общем синтезе предметов по базисной специальности. В механизме конструирования предмета предусматривается вся культурно-духовная надстройка, используемая и в согласовании предметов в учебной программе.

Сочетание учебных предметов, последовательностей прохождения пути их освоения с учебными процедурами, в которых участвуют отдельные предметы, а соучастие предопределяется требованиями стандартов профессиональной деятельности, осуществляется в ходе порождения моделей учебно-профессиональных стандартов для выделенной профессиональной подготовки. Появляется необходимость в рамках той же образовательной парадигмы создавать образцы и эталоны игромоделирования развивающего типа (организационно-деятельностные и организационно-мыслительные игры). При этом для целей мотивации к постижению специальности в учебных условиях программа обучения (и воспитания) должна включать игры, целью которых выступает профессиональное и учебное самоопределение, вводящее в будущий учебный процесс. Для обеспечения учебного процесса необходимо выделить содержание учебных предметов и сконструировать на их базе типовые наборы учебных задач, соответствующие типовые модели как для дифференциальных, так и интегральных учебных предметов, создающих основу для моделирования учебно-профессиональных комплексов. В отличие от учебных программ вузовского образования в школьном образовании моделирование обращено на выращивание общих способностей к самоорганизации во всех типах сред, прежде всего, в природе и цивилизации.

Для неслучайно ориентации образовательными средствами в том цивилизационном состоянии, в котором находится человечество и в достаточно далекой перспективе, на которую указывали русские космисты [41], необходимо учесть дискуссии о динамике развития человечества в последние столетия. Удобной точкой отсчета выступает эпоха индустриализации. Сравнивается эпоха доиндустриальная и современная, постиндустриальная [35; 45 ]. В доиндустриальную эпоху человечество соотносилось с природой и проявляло потребительское отношение. Но оно не было вызывающим настороженность и проблематизацию, так как имело ограниченные масштабы воздействия на природу. Индустриализация постепенно вызвала настороженность, особенно в связи с распространением индустриализации по всему миру и быстрым развитием средств производства, появлением техносферы. Но в постиндустриальном обществе индустрия утрачивает ведущую роль при росте технологизации и научных разработок. Наука превращается в основную производительную силу. Особую роль обретает сотрудничество между людьми, а субъективный ресурс превращается в потенциал развития. Совмещение информатизации с интеллектом человечества обеспечивает инноватику и развитие. Растет роль и теоретических представлений, в том числе в решении инновационных проблем и в принятии решений. Параллельно растет отчуждение от эмпирического слоя знаний. Внимание уделяется не столько действиям, сколько текстам и отвлеченной мысли. Оперирование языковыми средствами приобретает часто формальный и манипулятивный характер, например, в рекламе, пропаганде идей, выгодных для внутреннего и международного спекулятивного воздействия на население, в особенности через СМИ. Это порождает сомнение в традиционных критериях «истины – лжи», согласия на использование иллюзий в обычной и политической средах. Вытесняется анализ причин по неслучайным основаниям. Осуществляется деонтологизация человека, что способствует неприемлемой раскрепощенности поведения и инфантилизму, псевдотворчеству и внутренней безответственности. Теряется и связь с культурой за счет семиотического формализма, размывающего границы между реальным и воображаемым. Нередко возникает ненависть к реальному. Растет объем высказываний без опоры на реальность и содержательность. Экономическая информация подгоняется под рекламируемый товар, навязываемый населению. Идеологическая информация усиливает социализацию без разумных и реалистических барьеров, ослабляя роль морали, религии. Сетевые структуры функционализируются в отношении исторической динамики с помощью СМИ, растворяя различия прошлого, настоящего, будущего, создавая вымышленные мифы вне привычного подчинения устоям порядка. Конструируются искусственные образы и даже категории и ценности. Такая социальная инженерия стимулирует укрепление зачатков притворства. Тотальный рынок подчиняет интересам «накопленной прибыли», игнорируя естественные стремления к обеспечению воспроизводства жизни и разумных социальных отношений. Творческий потенциал служит не столько обществу, сколько спекулятивным корпорациям, разрушающих необходимые социальные идентификации и сплочение сообществ, направляющих активность людей на достижение псевдоцелей.

В этих условиях снижается возможность реалистической постановки планетарных и региональных проблем, выращивания образования адекватными ориентирами, выращивания аналитиков, могущих раскрывать причины проблемных ситуаций, выращивать потенциал разумного самоопределения человечества и противостояния спекулятивной мысли манипуляторов в социальных системах. Снижение интеллектуального трезвомыслия и духовной крепости ведет к кризису мышления [30; 32;42]. Качественные изменения в цивилизации остаются недостаточно раскрытыми, прогнозы обладают большой субъективностью, неопределенностью, стратегии опираются на случайные основания, слабо развит методологический аппарат как базисное средство раскрытия проблем и конструирования перспективы и критики неоправданных и не доказанных технологических систем и научных конструктов. Это отражается на понимании экологических проблем и путей их преодоления даже при формальном принятии ноосферного подхода и идей космизма. Неслучайно Н.Н. Моисеев считал, что человечество подошло к порогу, требующему новой нравственности, знания, менталитет, ценности в понимании растущей экологической катастрофы [33]. Становится очевидным, что космизация, экологизация, гуманизация, усилия по коррекции мировоззрения, учитывающего совершенное состояние цивилизации, порождают сложности адаптации людей к современной реальности и адаптации культур к изменениям, стимулируют изменения в устройстве общества, внося критерий «открытости», возможность созидания новых качеств человека. В связи с этим растет тенденция к согласованиям, к конвергенции, толерантности, гармонизации мира, включении фактора онтологизации, движения к «большому синтезу» культур, науки, религии, искусства, философии. Переосмысливаются соотношения между верой и истинностью, самовыражением и доказательством, совмещения материального и духовного творений. Усиливается тенденция совмещения и взаимопроникновения сущностей, полюсов диалектического целого.

Все эти сведения должны быть представлены в образовательном процессе с учетом уровня образования и возрастных особенностей. Но эти сведения должны быть так предъявлены, чтобы они были восприняты осознанно и с глубиной проникновения в содержание. Условием такого транслирования выступает использование культурной формы, тем более для усвоения роли культуры в современных условиях множества проблем /10; 24 /. В обретении человечеством своих исходных черт оно с неизбежностью погружается в субъективность [19;42;46;50]. Это связано с такой субъективной трансформацией, которая опирается на идеальной и ее предпосылку, рефлексивность. При анализе идей ноосферы именно идеальность лежит в основе «разумности» во взаимоотношениях с природой. Факторы разумности в науке, религии, философии, искусстве зависят от применяемого языка, его знаково-символической и семантической базы. Помимо научно ориентированных знаний язык обеспечивает появление мифом, былин, сказок, несущих в себе универсумально значимые смыслы, «коды бытия», топологию Вселенной, модель универсума. Углубление видения мира в рамках требований культуры, несущей непротиворечивость картины в ее диалектической многосложности, а также основу доказательности утверждений, что выражено в логике, во многом противостоит исторической, социокультурной случайности воззрений и отношений к миру. Оно приближает к пониманию «непостижимого», сущностного базиса бытия, гармонизации моментов субъективности, веры и истины.

Неоднозначность языка в его как информационно-рассудочном и разумном аспектах, так и в мотивационно-потребностном аспекте подчеркивает его роль в выращивании разнородных психических механизмов [20;21;26;34;39;40;48 ]. Использование языка предполагает решение проблем понимания текстов, конструкций языковых единиц. Сама герменевтика трактуется как понимание всего, что может быть понято на основе использования языка. В то же время язык предлагает и способствует появлению иной реальности, чем за счет созерцания. Опираясь на язык, человек выражает любой смысл. Носителем и порождающим смысл остается человек, как личность и он в своей рефлексии осознает, что, имея смысл, он не знает реального мира. В каждой культуре создается своей миф о личности человека. От наличия мифов зависят и столкновения в истории, если они сталкиваются. На этом фоне развивается и культура. В определенной мере метафизика тоже является субъективной конструкцией, типом мифа. Но как онтология, она рассматривает мир, человека, Бога как целое в бытии в едином упорядочивании знаний. В постнаучной философии метафизику рассматривают как полет свободной научной фантазии. Но многие считают необходимым соединить возможности рационализма мысли и иррациональности чувств, преодолевая жесткость рациональности для постижения вселенского бытия. Предлагается отказ от школы мышления и институционализацию веры. Этому способствует двоякость языка при дискретности знаков и непрерывности семантики. Считается, что исключение субъективного момента ведет к извращенной форме использования рациональности. Сохранение субъективности в языке увеличивает в нем потенциал мифологичности. Но этим усложняется удовлетворение потребности в истине и уверенности в бытии.

Мы видим, что непосредственное заимствование таких представлений порождает сложности в мироконструировании и в самоорганизации на основе мирокартин. Акцентирование на моменте недостаточной определенности содержания мысли в средствах языка и на моменте излишней конструктивности содержаний в средствах языка сохраняет неопределенность в самом механизме как порождения версий, так и в процессах понимания языковых утверждений. В субъективной самоорганизации неизбежно возникает потребность во внутренней устойчивости и достаточной определенности, тем более в сюжетах дискуссионного типа и принятия судьбоносных решений. Человек в субъективной рефлексии ищет опоры, в частности «смысл своего существования» [20;34;47;49;51]. Он хочет опираться на судьбоносные мотивы на фоне противостояния конкретных потребностных устремлений, придавать определенность своему самовыражению. Смыслы соразмерны их значимости для человека, уравновешивая качественное и количественное в нужной пропорции, в мере. Это воплощается и в самом высказывании, в котором объединяются семантические потенциалы отдельных слов, что порождает возможность противоречий, несоблюдения жестких разделений на истинное и ложное. Подчеркивается, что только в идеальной знаковой системе, по Фреге, всякому выражению должен быть соответствующим лишь один смысл. Проанализировать смыслы нельзя, опираясь лишь на формальную логику, слабо заботящейся о смыслах и значениях. Само понимание является творческой акцией, в которой участвует как сознание, так и неосознаваемые процессы, выносящие смыслы на верхние слои с их исходными содержательными предпосылками в форме логических высказываний по Аристотелю. Интеллект связывается с телесным состоянием организма. Поэтому в философии мысль становится нескончаемым процессом реинтерпретаций сказанного. С другой стороны, наука рассматривается как попытка овеществления личностных инструкций в средствах общезначимых понятий, как помощь партнерам в совместной деятельности в составлении индивидуальных картин мира, объективизировать общезначимое ядро [17;18;52]. Сами понятийные схемы выступают в функции орудий соединения островков истины с формализованными знаниями. А категории являются концептуальными координатами в пространстве культуры, обеспечивающие наличие классов понятий в этих координатах. Характерно, что в логической системе Гегеля работа в системе понятий является абсолютной культурой мысли на фоне дисциплины сознания, не допускающая случайных суждений и произвола [22]. Эти понятия свободны от чувственной конкретности и зависимы от случайных факторов. В свою очередь, Э.В. Ильенков идеальные формы рассматривал вне контекста вещности, которыми может оперировать человек на определенной ступени своего внутреннего развития [28].

Как мы видим, история культуры мышления, логики и философии наполнена контрастирующими версиями природы человека, его субъективности, мышления и роли языка в этом человеческом бытии. Различие взглядов является естественным в творениях человечества, как в науке, так и в философии, в аналитике и рефлексивных процессах в целом. Но образование реализует свою функцию лишь внося упорядоченность в массиве знаний, процедур и т.п. Оно не столько и не только отражает историческое преходящее, сколько предлагает в трансляции, подчиненной рамкам культуры, непреходящее, вечное, обеспечивает выращивание в сознании у «учеников» («воспитуемых») вечных оснований бытия и этим освобождает субъективность от случайного, несущественного и помогает связать вечное с изменяющимся для гармонизации существования в конкретных поступках. Поскольку версии вечного фиксировались в меняющихся концептах, то помогающим фактором удержания моментов вечного и укрепления их в более совершенных версиях было использование логики и принципа доказательности в мышлении. Но и сама логика проходила путь своей функциональной оправданности, устранения случайного в рассуждениях. Путь от Аристотеля до Гегеля стал путем прихода к методу мышления, который сам Гегель назвал «абсолютным», дав полное этому обоснование [23]. После него образование получило перспективу приведения своего механизма в соответствии со своей миссией. Однако тот уровень развитости субъективности, который для этого требовался, не порождался в условиях цивилизации «спекулятивного типа», базирующейся на растущем преобладании спекулятивной экономики в механизме цивилизации. Образование, как и все иные функциональные системы, становились или уже являлись заложниками спекулятивного капитализма [6;29]. Учитывая вышесказанное о культуре и прежде всего о культуре мышления, о методологии и возникновении мыслетехники, адекватной требованиям высшего уровня, с применением онтологических конструктов и логической формы диалектической дедукции, т.е. «метода Гегеля», мы можем сказать не только о первых шагах реализации третьего типа образовательной парадигмы, но и о начале действия инерции способа мышления, названного нами «абсолютное мышление», что соответствует зову цивилизации [7].

Если восприняты установки на универсумальность в подходе к реальности и всеобщность метода мышления о реальном в контексте трансляции мировидения и мироотношения в рамках механизма образования, то при реализации подходов неизбежна встреча с диалектичностью бытия и необходимостью ее учета в построении учебных программ, учета возникающих при этом проблем. Основу в проблемности составляет совмещение полярных моментов бытия как в «горизонтальном» слое диалектики, соотнесении противоположностей, так и в «вертикальном» слое, иерархии уровней бытия, переходов от уровня к уровню. Это касается бытия и универсума, его частей, и такой части как человек и человечество. Еще Аристотель в своей метафизике подчеркнул соотношение «формы» и «материи», где форма демонстрирует силу порядка, организации, а материя – подчиняемость субстанции, встраиваемость в требования формы и свою инерциальность самобытия [13]. Реальность двойственна и человек двойственен. Подчинение требования социальных и культурных норм происходит на фоне самопроявления «тела», сопротивления требованиям и в функционировании, и в развитии, и деградации. Гармонизация отношений предполагает совмещение моментов самореализации и адаптации, что касается и «материи», и «формы». Диалектической устройство цивилизации с представленностью противоположных сил, как «социума», так и «культуры и духовности» при регулирующей роли «управления», предопределяет гармонизацию, следовательно, учет и момента естественности, «природности», и момента искусственности, «культурности, духовности» [10]. Даже при акцентировке на «устойчивое развитие» и адаптации учебных программ к этой идее [27], очевидна необходимость достижения диалектической гармонизации действия противоположностей. Выделение фактора транспредметности учебных программ, применение лингвокультурологического подхода наряду с субъектно-деятельностным подходом в конструировании содержания учебных предметов в целостности экологического образования, с культурной концептуальной смысловой «сшивкой» учебных предметов, не отменяет критерия диалектической совместности начал. Сама направленность на здоровье сберегающий образ жизни осмыслен лишь при соблюдении требований критерия. Это опирается на диалектическую мирокартину и противостоит постмодернистскому основанию, состоящему в том, что человечество всегда будет жить при отсутствии целостной картины мира с сохранностью принципа относительности оппозиции «истина – ложь». Диалектической понимание здоровья соответствует гегелевскому принципу иерархического сопряжения уровней развитости и особой сохранности, «снятости» менее развитого в функционировании более развитого состояния [11;23]. В нем и воплощена гармонизация противоположностей в иерархическом целом. Конкретное и полноценное применение средств диалектического анализа является условием онтологически адекватного конструирования учебных программ в их интеллектуальном и мотивационном аспектах. В зависимости от типа жизненных ситуаций, предлагаемые модели поведения воплощают различные сочетания признаков «высшего» и «низшего» в самоорганизации человека, не сводя все разнообразие поведения лишь к состраданию, демонстрации совести и чести, применению оппозиции «добра – зла», честности, обращению к «истине», предназначению, верованию и т.п. Типология моделей поведения должна учитывать преобладания как самовыражения, так и прагматическую самоорганизацию с проектированием, моделированием, интерпретацией, а затем и собственно проявлением в действиях культурно-духовных оснований. На основе обоснованного выбора типа модели и строится эффективность поведения в целом. Но все типы моделей должны соответствовать законам бытия универсума, который предполагает разнообразие акцентировок в общем потоке изменений и встроенность потока в закон циклики бытия.

Конструирование учебных программ в рамках соответствия онтологическим и логико-мыслительным ориентирам должно избегать те недоразумения, проявления деформированной рациональности, которая выделяется в современной мысли. Так в периодизации типов научной рациональности [43]. Считается, что первым типом научной рациональности является «классический», определяемы спецификой объекта познания. Затем выделяется «неклассический» тип, в котором проявляется субъективность, бессознательное, воля, интуиция. На этой основе проявились позитивизм, психоанализ, феноменология, герменевтика. Затем актуализировался «постнеклассический» тип. Если неклассический тип подчеркивает не «почему», а «как», то в постнеклассике выделяется компьютеризация, деконструирование, семиотика, объяснения в условиях увеличенной неопределенности. Рассматривая переход к современной постнеклассической рациональност, важное значение придается интерпретации на фоне семиотики и в парадигматики относительности, зависимости от рефлексии в научных поисках и обычной аналитике (Ч. Пирс, Ф. Соссюр, Ч. Моррис, Э. Гуссерль, А. Шюц, Т.Лукман, Т.Кун, И. Лакастом, К. Поппер и др.). Рассматривается конструирование социальной реальности. Как отмечает Д.В. Пикалов, разработки технологий опережают их философское осмысливание, что способствует игнорированию опасности кибернетического будущего в цифровом обществе [15;33;37]. Вытесняется учет человеческого потенциала и его универсализма, планетарного разума в контексте взаимодействия с природой. Рассматривая модификации рациональности, авторы не соотносятся с аспектом различия вкладов человеческого рассудка и разума, в том их понимании, которое показано Кантом, Фихте, Шеллингом и Гегелем. Если учитывать такое различие, то можно прийти к выводу о принципиальной рассудочности по критерию структурности взглядов «неклассиков» и «постнеклассиков», отстранившихся от разумности и потому системности и метасистемности «классицизма», особенно в его развитом виде, прежде всего у Гегеля. Сохранение «объектного» подхода и его эффективность в любых сюжетах аналитики доказуемо при смене легковесной рефлексии современного аналитического корпуса на фундаментальную, обеспеченную онтологической и логической формами критериального обеспечения аналитики. Тем более, что, опираясь на гегелевское наследие, можно вывести все типы рациональности как частные случаи сущности мыслящего духа.

Подводя итоги рассмотрения сущности образования и проблемного поля реализации идеи образования, мы может сказать, что в основе неточностей, поверхностности воззрений на образование в современной общественной и цивилизационной динамике лежит упрощенная версия интеллектуального механизма в его индивидуальном и совместном проявлении, ограниченность потенциала аналитики в рамках первого и второго типа и уровня развитости образовательной парадигмы. В центре условий недостаточности качества аналитики проблем образования лежит несоответствие сущности содержания воззрений на механизмы мышления и рефлексивной коммуникации с приоритетом арбитражной и метаарбитражной позиции. Не осуществляя переакцентировок в механизмах рефлексии и мышления на более основательные и судьбоносные звенья существенный рост качества аналитики остается недоступным. Необходимо привлечение возможностей третьего типа парадигмы образования с полноценным использованием культуры мышления.

Литература

1. Анисимов О.С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. М., 1991
2. Анисимов О.С. Проблемы и пути формирования стратегического мышления в управленческой деятельности. М., 2000
3. Анисимов О.С. Культура принятия решений: диалоговые модели В 2х т. М., 2002
4. Анисимов О.С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая. Минск, 2002
5. Анисимов О.С. Педагогическая деятельность: игротехническая парадигма. В 2х т. М., 2009
6. Анисимов О.С. Псевдогенетический метод и экономическая онтология. М., 2009
7. Анисимов О.С. Абсолютное мышление и будущее России. // Мышление стратега: модельные сюжеты. Вып. 56. М., 2019
8. Анисимов О.С., Глазачев С.Н. Экологическая культура: сущность и пути формирования в рамках процесса образования. //Вестник Международной академии наук (русская секция). N2/2012
9. Анисимов О.С.; Глазачев С.Н.; Петерсон Л.Г. Образование как путь соотнесенности мышления и деятельности с универсальными законами бытия: опыт рефлексивного анализа(рецензия). // Вестник Международной академии наук (русская секция) N1/2012
10. Анисимов О.С. Культура и духовность в мышлении стратега. М., 2012
11. Анисимов О.С.; Глазачев О.С. Сущность понятия «здоровье» в рамках логико-методологического подхода. // Вестник международной академии наук (русская секция) N2/2012
12. Анисимов О.С. Управленческие решения и стратегическая аналитика. // Мышление стратега: модельные сюжеты. Вып.52. М., 2018
13. Аристотель Собрание сочинений в 4х томах. Т.1 М., 1976
14. Астафьев Б.А. Мироздание (открытия, теории, гипотезы). М., 2015
15. Барсова Э.В. Проблемы космизации человеческой деятельности в свете экофилософской парадигмы. // Россия в 21 веке: вызовы, риски, решения. М. ,2019
16. Беляев М.И. Основы миологии. Краснознаменск, 1999
17. Бердяев Н. Самосознание. М., 1990
18. Боулдинг Теория систем-скелет науки. М., 1969
19. Вернадский В.И. Научная мысль как космическое явление. М., 1991
20. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М., 1959
21. Гадамар Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. М., 1988
22. Гегель Наука логики.т.1 М. 1970; т.2 М.1971; т.3 М.1972
23. Гегель Энциклопедия философских наук. Т.3 Философия духа. М., 1977
24. Генисаретский О.И. Начала знаний о культуре. // Теория дизайна. Теоретические и методологические исследования по дизайну. М., 2004
25. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика. Минск, 2000
26. Гуссерль Э. Логические исследования.т.1СПб. 1909
27. Дзятковская Е.Н. Образование для устойчивого развития в школе. М., 2015
28. Ильенков Э.В. Идеальное. // Философская энциклопедия.т.2 М. 1962
29. Маркс К. Капитал т.1М.1955
30. Маслова Н.В. Периодическая система всеобщих законов мира. М., 2005
31. Маслова Н.В. Периодическая система законов образования. М., 2009
32. Моисеев Н.Н.Экология и образование. М., 1996
33. Моисеев Н.Н. Универсум. Информация. Общество. М., 2011
34. Налимов В.В. Спонтанность сознания. М., 1989
35. Панарин А.С. Православная цивилизация в глобальном мире. М., 2002
36. Педагогика и логика.М.1993
37. Пикалов Д.В. Глобальные вызовы и модели будущего. // Россия в 21 веке: вызовы, риски, решения. М., 2019
38. Поляков В.А., Колесник М.А. Универсалогия. Кировоград. 2015
39. Поппер К. Предположения и опровержения. М., 2008
40. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М., 1995
41. Русский космизм.М. 1993
42. Смирнов Г.С. Ноосферное сознание и ноосферная реальность. М., 1996
43. Степин В.С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации. // Вопросы философии. N10/1989
44. Субетто А.И. Ноосферный прорыв России в будущее в ХХI веке. СПб, 2010
45. Сулима Е.Н. Глобальный социальный порядок постиндустриализма и процессы деонтологизации человеческого бытия//Ценности и смыслы. N3/2018
46. Тейяр де Шарден Феномен человека. М., 1987
47. Тондл Л. Проблемы семантики. М. ,1975
48. Хайдеггер М. Что такое метафизика? М., 2013
49. Хомский Н. Язык и мышление. М., 1972
50. Флоренский П. Оправдание космоса. М., 1994
51. Франкл В. Поиск смысла жизни и логотерапия. // Психология личности. Тексты. М., 1982
52. Чернышев С. Смысл. Периодическая система его элементов. М., 1993