

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ –  
МСХА ИМ. К. А. ТИМИРЯЗЕВА

С. Л. Григорьев

**ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:  
ОТ ПАЙДЕЙИ К ЭКРАНУ**

Монография

Волгоград 2021

УДК 37.013

ББК 74

Г83

Научный редактор

доктор философских наук, доцент *Н. Р. Саенко*

Рецензенты:

доктор философских наук, профессор *В. В. Кортунюв*;

доктор философских наук, профессор *Е. В. Хлыщёва*

**Григорьев, С. Л.**

**Г83** **Философия образования: от пайдеи к экрану:** монография / С. Л. Григорьев. – Волгоград: Изд-во «Сфера», 2021. – 244 с.

В монографии исследуется природа процесса обучения. Обосновывается необходимость целостного подхода и исследования современной учебной деятельности средствами философского анализа. Автор стремится показать в первую очередь философское обоснование различных современных концепций обучения, их значение в формировании современного субъекта культуры.

В книге исследованы проблемы получения нового знания в историко-философской традиции; выявлены единство и различия познания и обучения; проанализирована проблемная ситуация в учебной деятельности; раскрыты особенности концептуального методологического социокультурного подхода к психике человека в теории социальных представлений С. Московичи и его последователей для понимания особенностей современного обучения; проведён анализ философского обоснования новых концепций обучения – информационной эпистемологии, системного анализа.

Книга адресована не только специалистам по философии, но и всей читающей и мыслящей аудитории, интересующейся перспективами развития образования.

ISBN 978-5-00186-055-6

© Григорьев С. Л., 2021

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	5
<b>Глава 1. Получение нового знания как проблема философии</b> .....	19
1.1. Историко-философские традиции исследования познания и обучения .....	19
1.2. Проблемная ситуация как основа получения нового знания.....	38
1.3. Социокультурный генезис психических функций человека. Теория социальных представлений.....	63
<b>Глава 2. Философские предпосылки новых концепций обучения</b> .....	89
2.1. Учебная деятельность и ее содержательные параметры .....	89
2.2. Цифровизация обучения как новая педагогическая технология и ее философский анализ ..	107
2.3. Системный подход и его значение для формирования современного мышления обучающихся ..	124

2.4. Искусственный интеллект, информационная эпистемология и их роль в развитии современных представлений о познания и учебной деятельности...	141
<b>Глава 3. Экранное обучение</b> .....	154
3.1. Сinema-технологии в контексте преподавания гуманитарных дисциплин в современной высшей школе.....	154
3.2. Образовательные интернет-технологии в вузе ....	177
3.3. Дистанционное образование: потери и приобретения .....	187
<b>Заключение</b> .....	203
<b>Библиографический список</b> .....	206
<b>Приложение</b> .....	236

## Введение

Проблема *образования* – одна из злободневнейших, особенно для России, проблем цивилизации, требующая своего безотлагательного практического разрешения. Метаморфозы образования в настоящее время настолько масштабны, что нуждаются в самостоятельном рассмотрении. Философия образования независимо от концепций, целей, приемов, методов обучения изначально предполагала его бесспорное социальное значение, так как без подготовки индивидов к деятельности общество не эволюционирует.

Философское знание в XXI в. переживает возрастающую роль интеллектуального потенциала каждого человека, его нравственных качеств, гуманистической ориентации. Особую важность данные характеристики личности приобретают в период заметной экспансии техницизма, размывания идентификационных процессов при переходе к новым ориентирам бытия.

Сегодня образование призвано создать условия для оптимального вхождения человека в гармоничные отношения с природой, обществом, другими людьми, самим собой. В связи с этим оно должно ставить своей целью не просто

обеспечение «человеческим фактором» материального производства, что превалирует у современных трансформаторов системы образования в нашей стране, и, соответственно, быть ориентированным не только на трансляцию материальной культуры, формирующей общество потребления, интересы которого сводятся к удовлетворению потребностей в «хлебе и зрелищах», ограничиваются гедонистическими ценностями. Главное с учетом наработок предшествующих поколений – образование должно быть направлено на сохранение и приумножение духовной культуры, трансляцию именно ее в рамках образовательной системы, поскольку лишь *духовная культура* может обеспечить субъектам образования их эффективную адаптацию во всех сферах жизни общества.

Смена целей образования, ценностных ориентаций и мотиваций в учебной деятельности, произошедшая во всем мире, безусловно, касается и современного российского общества. Предпринимаемый философский анализ учебной деятельности направлен на выявление особенностей происходящих социокультурных изменений, влекущих за собой глобальную цифровизацию учебного процесса и необходимость обращения к экранным технологиям, часто агрессивно вытесняющим педагогический диалог наставника и ученика, что, в свою очередь, обуславливает рождение новых виртуальных мифологем, столь же далеких от реальностей общественной практики России, как и провозглашаемые в прежние времена научно-техническая революция,

ускорение научно-технического прогресса, формирование всесторонней и гармонично развитой личности.

На современном этапе развития России особо остро встают проблемы радикальных изменений в области образования как главного условия и предпосылки других трансформаций в обществе. Поскольку реальная практика в сфере образования не может быть охарактеризована как удовлетворительная, необходимым становится содержательный философский анализ учебной деятельности; обнаружение эвристических возможностей разных философских подходов к нему и направлений наиболее существенных его модификаций, имеющих своей целью создание новой модели образования, которая в состоянии обеспечить потребности человека и всего общества и соответствует культурным традициям России.

Учебная деятельность как объект философского анализа являлась традиционной философской темой. Проблемами образования в теоретическом и практическом плане занимались известные философы мира, начиная с Конфуция. В отечественной литературе, правда, еще в советский период и с диалектико-материалистических позиций были в целом обстоятельно разработаны общие теории воспитания, образования и обучения (Б. А. Воронович, Б. Т. Григорьян, М. В. Демин, И. С. Кон, Г. Л. Смирнов, И. Т. Фролов). Многие авторы достаточно успешно исследовали сущность, закономерности развития духовной сферы общества и ее влияния на формирование духовной культуры личности

и учебную деятельность, хотя, безусловно, с идеологическим налетом. Однако это не лишает их труды научной ценности и значимости, тем более что советская система образования, несмотря на всю критику в ее адрес, с нашей точки зрения, аккуратно выражаясь, была не худшей в мире, а наоборот, одной из лучших. (В. С. Барулин, В. В. Журавлев, Ж. Т. Тощенко, А. К. Уледов, Р. Г. Яновский). Опираясь на *деятельностную концепцию обучения*, ряд исследователей рассматривает различные аспекты духовного развития человека, его творческой активности в широком культурологическом аспекте (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Н. С. Злобин, М. С. Каган, А. Н. Леонтьев, Э. В. Маркарян, А. В. Петровский).

Уже в середине XX в. философский анализ обучения и воспитания чаще всего проводился на базе методов деятельностной концепции человека с использованием эмпирических и лабораторных работ педагогике и психологии, а затем с помощью методов и средств теории информации, которые успешно применяются и сегодня при решении проблем цифровизации обучения.

В трудах отечественных философов В. А. Лекторского, Л. П. Бугевои, Г. С. Батищева и др. рассмотрены общепедагогические позиции концепции деятельности, выявлены специфические черты субъекта деятельности и общения (коммуникаций), показана связь познания и обучения. В 1960–70-е гг. философы в тесном контакте с методоло-



гами, психологами и педагогами (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Ф. Т. Михайлов, Г. П. Щедровицкий) разрабатывали общефилософские основы новой дидактики, повторяя вслед за Э. В. Ильенковым «Школа должна учить мыслить!» (1946 г.). Кроме того, был проведен ряд плодотворных дискуссий, посвященных анализу логики науки и логики обучения, соотношению науки и учебного предмета, определению наиболее эффективных методов обучения, пониманию процесса *обучения как главного способа овладения культурой*. В этот период складывается направление педагогической социологии и успешно проводятся многочисленные исследования педагогической деятельности, особенно в высшей школе (В. И. Добрынина, Т. Н. Кухтевич, Ю. И. Леонавичус, Е. А. Якуба), которые способствовали разработке социально-философских проблем воспитания, образования и обучения на основе выявления новых тенденций, возникающих в практике учебной деятельности.

В трудах В. В. Репкина, А. Н. Орловой раскрываются содержательные параметры учебной деятельности, показывается специфика субъектно-субъектных отношений в обучении, разрабатываются практические рекомендации обучения, базирующиеся на новой дидактике. Исследования 1970–1980-х гг. в области функционирования культуры (А. И. Арнольдов, Э. А. Баллер, Э. А. Орлова, С. А. Эфиров), ее исторических особенностей и тенденций, имеющих в России, как правило, велись в русле общей культурологической теории и не осмысливали учебный процесс

как процесс вхождения подрастающих поколений в культуру.

В современной философской литературе существует широкий спектр точек зрения на учебную и обучающую деятельность, предложено немало интересных теорий обучения, основывающихся на достижениях педагогической, психологической, социологической наук, культурологическом, информативном и компаративистском подходе к обучению.

Материалы всех названных исследований имеют несомненную ценность, хотя в ряде случаев необходимо учитывать время и условия их создания. При этом большое число литературных источников по изучаемой нами проблеме не означает ее окончательной проработанности. Безусловно, она требует проведения более глубоких и всесторонних изысканий, нацеленных на исследование роли социальных и личностных детерминант в обучении в нынешних условиях; выявление философских предпосылок новых концепций обучения, опирающихся на понимание обучения как процесса овладения культурой; более строгое актуализированное философское обоснование социокультурных детерминант *цифровизации* обучения; обнаружение эвристических возможностей таких общенаучных методов познания, как моделирование, структурно-функциональный анализ, системный подход и др.

Для более глубокого понимания современной учебной деятельности представляется необходимым провести

экскурс в историко-философские традиции анализа познания и обучения как процессов, неразрывно связанных друг с другом, равно как и обратиться к существующим сегодня наиболее значимым концепциям обучения и новым педагогическим технологиям. Такой широкий диапазон исследуемых материалов, на взгляд автора, позволит в максимальной степени избежать тенденциозности в аргументации, и, по возможности, отойти от наиболее расхожих мифологем обыденного понимания обучения, не отвечающих принципам строгого философского анализа.

Особенность настоящей монографии состоит в том, что здесь учебная деятельность исследуется в единстве с гносеологией и одновременно в социально-философском, а не эпистемологическом контексте преимущественно как проблема деятельности и общения субъектов обучения, причем сама учебная деятельность рассматривается как вхождение в культуру, овладение ее знаниями, нормами и ценностями.

Воспитание и образование всегда вызывали в обществе большой теоретический и практический интерес не только как науки, но и как сфера непосредственной многообразной деятельности. Однако в XX в. советские ученые долгие годы не решались исследовать реальное содержание современного для них воспитания и образования методами социально-философского анализа в свете *принципов деятельности и общения*, что определенным образом сказа-

лось как на самой образовательной практике, так и на развитии философской науки, в частности на ее методологических подходах к осмыслению процессов воспитания, обучения и образования.

По сути, образование в условиях господства административно-командной системы играло роль своеобразного средства закрепления идеологических мифологем в сознании подрастающего поколения, формирования их догматичного мышления, несмотря на большое количество неплохих научных разработок в этой сфере. Данное противоречие как нельзя лучше доказывает решающее значение социального запроса, который устанавливается государством и не декларативно, а реально проводимой им политикой в определении содержания образования и его конечных целей.

С конца 1980-х гг. наряду с другими изменениями в социальной жизни страны наступило время переосмысления традиционных подходов к учебной и образовательной деятельности. Вместе с тем нужно констатировать, что, хотя данный процесс длится уже более 30 лет, градус проблем (но в противоположном векторе) не снижается. По мнению автора, без прояснения задач, которые современное общество ставит перед системой образования, определение его содержания как системы знаний остается и будет оставаться проблемой. Это, с нашей точки зрения, основа построения всей образовательной системы. Как было показано, решение

данной проблемы полностью зависит от той политики, которую государство реально ведет в сфере образования, и тех задач, какие не декларативно, а реально ставит перед ним.

Образование, воспитание и обучение занимают особое место в развитии общества с первых дней его возникновения. Они детерминируют прежде всего уровень культуры и общего развития человека, человечества в целом. Образование, обучение людей нельзя сводить лишь к передаче знаний и какой-либо степени их усвоения. Обучение в итоге означает не только накопление определенного запаса знаний, но и умение правильно распоряжаться ими, соединять их с поведением и стремлением к реализации человека как субъекта труда, общения и познания. Исходя из сказанного, целесообразно проанализировать современные проблемы обучения, образования как такового, лежащего в основе формирования и воспроизводства социального человека, с учетом многовековых традиций и функционирования закона преемственности, при этом акцентировать внимание на проблемах становления новых поколений и в первую очередь рассмотреть факторы, связанные с непосредственной адаптацией молодежи в сегодняшнем мире и влияющие на овладения ею материальной и, прежде всего, духовной культурой

В нынешних условиях, когда все стремится к изменению, изменяется и сам человек. Это, в свою очередь, предъявляет совсем иные требования к сложившимся

в нашей стране традициям воспитательной и образовательной деятельности.

Особая роль образования в современном общественном развитии проявляется не только через осуществление таких важнейших его функций, как общеобразовательная подготовка членов общества, подготовка и повышение квалификации трудовых кадров и специалистов. Образование, будучи источником получения научных знаний, является выступает сегодня необходимой предпосылкой развития науки и техники. Оно должно концентрировать в себе высшие достижения человеческого знания и опыта.

Очевидно, что чем выше экономический и научно-технический потенциал общества, тем более совершенны все формы и ступени образования в нем. Безусловно, выход российского общества из критического состояния, характеризующего сегодня все сферы его жизни – социально-политическую, финансово-экономическую, материально-техническую, духовную – невозможен без серьезного обновления и всей философской базы, отхода от устаревших представлений о мире, социуме и его законах, человеке во всей полноте его человеческих качеств и свойств.

В условиях внедрения в производство высоких технологий и автоматизации производственных процессов возрастает потребность социума в квалифицированных специалистах. При этом возникает проблема высвобождения трудовых ресурсов, которая обостряет проблему занятости

населения. Это безусловный вызов всей системе образования. Общество (обычно это государства с тоталитарными режимами) становится не заинтересованным в творческом потенциале своих членов, тем более в их свободном волеизъявлении, ответственности и достоинстве, соответственно, системы образования в таких государствах, как правило, ориентированы преимущественно на формирование квалифицированной рабочей силы, того «человеческого фактора», который отличается пассивностью, послушанием и мифологизированным мышлением. Это было выявлено еще Н. К. Крупской в книге «Народное образование и демократия» (1916 г.), а затем и другими советскими историками и педагогами.

В начале 60-х гг. XX в., когда Россия пыталась провести радикальную школьную реформу, советские обществоведы выступили с серией работ, посвященных философским проблемам обучения и учебной деятельности. Наибольшей известностью пользовались труды Э. В. Ильенкова «Школа должна учить мыслить!», «Об идолах и идеалах» (1964–1967 гг.) и В. В. Давыдова «Виды обобщения в обучении» (1972 г.), на базе которых развернулись педагогические системы целой плеяды исследователей, разрабатывающих деятельностный подход к обучению.

В серии статей А. Н. Шиминой анализировался учебный процесс как деятельность по передаче знания и овладению им и рассматривались практические рекомендации, радикально изменяющие сложившиеся традиции обучения,

оставшиеся в наследство русской школе от прусской педагогики XIX в. Однако этот философский прорыв, представляющий собой несомненный шаг вперед в философском анализе обучения, не был претворен в жизнь, и заскорузлые педагогические технологии старого времени не утратили своих позиций.

Можно сказать, что новейшие веяния в философской литературе в анализе учебной деятельности 1960–80-х гг. были вызваны особенностями имманентно присущих духовному производству законов развития теоретического знания вопреки практике советской школы. Отсутствие социального заказа на новые педагогические технологии и новое видение процесса обучения привело к тому, что исследования данного направления были известны лишь небольшому кругу специалистов-философов, а не практическим работникам системы народного образования. Именно это (равно как администрирование, сокращение расходов на образование, непродуманное экспериментирование с обязательным средним образованием и пр.) постоянно ухудшало образовательную деятельность, несмотря на ряд блестящих педагогических разработок учителей-энтузиастов (В. Ф. Шаталов, Ш. Амонашвили и др.) данного периода. Не проводя никаких сравнений и аналогий, автор сознательно акцентирует внимание на этих эпизодах нашей истории, лишней раз подчеркивая справедливость и оправданность выбранного исторического подхода: «Все новое – это хорошо, а может и не очень, забытое старое!»



Характеризуя современное состояние «глобальной» цифровизации, вспомним, что уже в СССР создание новых концепций обучения, связанных с переходом в информационное общество, вызвало к жизни стремление к всеобщей цифровизации образования без необходимого для того технико-экономического обеспечения и материальной базы. Это скомпрометировало в глазах педагогической общест­венности саму идею цифровизации, равно как и ряд дру­гих новаций в области учебной деятельности – педагогику сотрудничества, диалоговый метод обучения, эвристику и др. новшества.

Современная ситуация пандемии стремительно сформировала новый мир, в котором наиболее заметные метаморфозы произошли с образованием. Необходимость осуществлять обучающие процессы в дистанционном режиме спровоцировала колоссальное ускорение цифровизации, компьютеризации и внедрения экранных технологий.

Образование, воспитание и обучение справедливо называют глобальной проблемой современности, они влияют на все происходящие в мире социокультурные процессы и на самого человека, меняя его стиль мышления, образ жизни, всю его судьбу. Наблюдающаяся сегодня интеграция особенно ощутима в этой сфере, которая существенно воздействует на жизнь народов и государств, специфику протекания политических, правовых, религиозных и моральных процессов в обществе, творческий потенциал его членов, личную судьбу каждого человека.

Автор не стремился привести четкие дефиниции исходных понятий исследования, он солидаризируется с толкованием деятельности, представленным в трудах Л. П. Буревой и А. Н. Леонтьева; с развернутым определением учебной деятельности, которое дается в работах В. В. Репкина, А. Н. Шиминой; с рядом понятий, позволяющих в философских терминах анализировать педагогическую деятельность, приведенных в трудах Г. С. Батищева, В. В. Давыдова, Э. В. Ильенкова, Г. П. Щедровицкого.

Ввиду того что современный философ-исследователь, как правило, является преподавателем высшей школы, в педагогический процесс он включен как творящий субъект, поэтому содержательной структурой монографии является установление не линейных (строго хронологических), а прагматических связей принципов и приемов образования, обусловленных и даже ангажированных социокультурными, социополитическими изменениями.

## Глава 1

# ПОЛУЧЕНИЕ НОВОГО ЗНАНИЯ КАК ПРОБЛЕМА ФИЛОСОФИИ

### **1.1. Историко-философские традиции исследования познания и обучения**

Сегодня большое значение приобретают решение фундаментальных научных проблем, достижение новых теоретических успехов. На наш взгляд, на одно из центральных мест в современной философии выходит изучение механизма получения нового знания, что позволит в комплексе с другими специальными исследованиями повысить эффективность труда ученых и педагогов, преодолеть ряд организационных и иных трудностей, сопряженных с трансляцией знания и обучением подрастающего поколения.

Проблема получения нового знания входит в число традиционных философских проблем. Ее содержание составляют вопросы, связанные с методами получения нового

знания, рационального объяснения этого процесса, определения характера и роли различных факторов в процессе открытия. Важность данных вопросов для философии не вызывает сомнений.

История многих научных открытий, свидетельства самих авторов говорят о том, что, на первый взгляд, новая идея возникает как бы «вдруг», неожиданно. Это обстоятельство дает повод для разного рода теоретических спекуляций вульгарно-материалистического, агностического или крайне солипсического плана. В действительности же, чем крупнее научное открытие, тем яснее то обстоятельство, что оно возникает не на пустом месте, а как закономерное завершение предшествующей подготовительной работы мышления ученых, создавшей в момент совершения открытия новое знание. Выяснение механизмов и характера детерминации научного открытия имеет, таким образом, и теоретическое, и утилитарное, прикладное значение.

Со второй половины XIX в. начался период бурного развития науки. Внимание философов и методологов науки было привлечено к тем моментам в развитии научного знания, когда совершается коренная ломка привычных представлений, создается новая теория, часто противоречащая ранее сложившимся. Однако новая теория выглядит не связанной с предшествующим развитием науки, возникшей достаточно неожиданно и не в русле *традиционного* знания. Все это породило целый комплекс методологических проблем и потребовало философского поиска закономерностей

становления нового знания, выявления специфики *соотношения* между предшествующим опытом и творческим воображением исследователя в данном процессе, определения роли методологических соображений в процессе изменения научных традиций, степени воздействия социокультурных и других факторов на них. Поиск ответов на эти вопросы и способствует формированию методологических подходов к проблеме возникновения нового научного знания и передачи его другим в ходе обучения. Данная проблема представляется важной и с гносеологической точки зрения. Анализ приращения знания, открытия новых истин является одним из наиболее важных для определения сущности и закономерностей познания. Генезис научного открытия позволяет проследить диалектику субъектно-объектных отношений. Выдвижение новой гипотезы характеризуется творческой активностью ученого, но в то же время создание новых идей детерминировано совокупностью факторов различного характера, специфическими свойствами исследуемого объекта. Необходимо подчеркнуть, что во время научных революций, создания новых теоретических систем активность познающего субъекта проявляется наиболее ярко. Изучение этих периодов позволяет осуществлять развитие гносеологии, важнейшим положением которой выступает тезис об активной роли субъекта в процессе познания.

Приращение нового знания предполагает его адаптацию, а также переосмысление предыдущего знания в аспекте новых открытий, здесь немаловажную роль призваны

сыграть специфические общественные учреждения, профессиональная деятельность которых связана с трансляцией знания от старших поколений к младшим с помощью определенных психолого-педагогических средств и методов передачи знания на основе учебной деятельности. Эта связь науки и обучения возникла еще в античности и существует в современном мире.

Наука как особая форма теоретического сознания возникает, как известно, в Древней Греции. Сравнительно высокий уровень науки, достигнутый к этому периоду, позволил Аристотелю поставить и разрешить ряд вопросов, связанных с пониманием самой специфики научного познания. У Аристотеля мышление как орудие познания впервые становится предметом специального изучения. Создание им основ логики, названной «органомом», несомненно, было одной из попыток построения учения о методах правильного мышления. При этом такой метод, с точки зрения Аристотеля, давал возможность получить и доказать не всякое знание вообще, а лишь научное, которое характеризуется философом как знание, необходимо обладающее свойством доказательности. Аристотель осознает обусловленное истинностью и доказательностью качественное отличие научного знания от обыденного. Истины науки, по Аристотелю, значимы прежде всего потому, что они базируются на посылах, истинность которых имеет необходимый характер. «Предмет» знания и знание отличаются от предмета мнения и мнения о предметах, ибо знание направлено на общее

и основывается на необходимых положениях. Необходимое же есть то, что не может быть иначе<sup>1</sup>.

Научные положения, по Аристотелю, необходимо истинны и в том смысле, что вывод их, доказательство, построенное на строгих правилах силлогистики, не зависит от субъекта и носит необходимо истинный характер. Осознание этих фактов явилось логической и исторической предпосылкой для дальнейшей постановки ряда вопросов познания. Одним из них стал вопрос об источнике нового научного знания, о путях и методах его получения.

Следует отметить, что в античном мире были разработаны и высокоэффективные методы обучения, которые создавались великими философами античной Греции – Сократом и Платоном. Первому из них принадлежит метод, который заложил основы диалектики как спора человека с самим собой, второй теоретически и на практике разработал такую специфическую форму передачи знания, как диалог. Примечательно, что большинство античных философов вели многообразную педагогическую деятельность, создавая «гимназии» и «ликееи», «академии» и другие общественно значимые формы трансляции знания, сохранившиеся в течение веков.

Естествознание Нового времени, которое характеризуется пристальным вниманием ученых и философов к методологическим проблемам научного познания, не могло

---

<sup>1</sup> См.: Аристотель. Соч.: в 4 т. М., 1978. Т. 2. С. 312.

довольствоваться аристотелевской силлогистикой, рассматриваемой средневековыми теологами в качестве основного орудия познания. Поиски новых методов исследования природы, получения новых истин приводят в этот период к формированию двух, во многих своих чертах противоположных, концепций. С одной стороны, это эмпирико-индуктивистская программа познания и обучения, с другой – рационалистически-дедуктивистская философская традиция. Такое деление философских направлений по своему характеру близко делению философских направлений на эмпиризм и рационализм, однако не полностью совпадает с ним. Эмпиризм и рационализм расходились в понимании источника необходимого научного знания. Взгляды же на методы его получения и передачи другим, вообще говоря, чаще всего могли и совпадать.

Особенностями эмпирико-индуктивистской концепции были, прежде всего, утверждение о том, что все знание о мире проистекает из личного опыта, а источником существующих истин науки являются в итоге ощущения, а также вывод, что путь к достоверному знанию (аксиомам) лежит через индукцию, которая носит демонстративный характер. В отличие от нее рационалистически-дедуктивистская линия в познании опиралась на то, что фундаментом полученных истин выступает разум, а путь к аксиомам – это интуиция и дедукция.

Основоположником первой из названных программ следует считать Ф. Бекона. В XIX в., по существу, на тех же



позициях стояли Дж. С. Милль и Дж. Ф. Гершель. Сторонниками второй программы были Р. Декарт, Г. В. Лейбниц. Необходимо отметить главное: представители обоих направлений верили в возможность создания логики, которая бы помогала открывать новые истины. Ф. Бэкон считает основным методом получения нового научного знания индукцию через элиминацию. Он был убежден, что, «пользуясь этим методом, ученый сможет делать научные открытия с той же легкостью, с какой человек научился чертить окружности и прямые линии, когда изобрел циркуль и линейку»<sup>1</sup>.

Согласно Ф. Бэкону, элиминативная индукция представляет собой своеобразную универсальную логическую машину, способную при правильном применении давать исследователю новые научные открытия. Аналогичным образом о новой логике, которая помогла бы науке делать открытия, грезил и Г. В. Лейбниц. Он верил, что благодаря ей можно свести всякое рассуждение и спор к вычислению. «В случае возникновения споров, – писал он, – двум философам не придется больше прибегать к спору, как не прибегают к нему счетчики. Вместо спора они возьмут перья в руки, сядут за доски и скажут друг другу: будем вычислять»<sup>2</sup>.

При всем различии эмпирико-индуктивистской и рационалистически-дедуктивистской программ для цели

---

<sup>1</sup> Бэкон Ф. Соч.: в 2 т. М., 1972, Т. 2. С. 77.

<sup>2</sup> Философия и наука. М., 1973. С. 89

нашего анализа это не столь значимо. Гораздо важнее общие черты, свойственные не только им, но и большинству философских концепций XVII в. – второй половины XIX в. Господствовавшие в это время представления о методах получения нового научного знания базировались на некоторых общих основаниях, которые были разрушены лишь в результате бурного развития науки во второй половине XIX в. Разумеется, такое объединение различных, во многом полярных, философских течений носит ретроспективный и достаточно абстрактный характер. Однако оно кажется оправданным с той точки зрения, что указанный подход, далеко не претендуя на полноту изложения, дает возможность проанализировать большой исторический период и тем самым выделить итоги, полученные к его окончанию, т. е. ко второй половине XIX в. Речь идет о господствующих представлениях, которые пользовались наибольшим влиянием в среде философов. К общим чертам преобладающих в это время концепций можно отнести:

- убеждение в том, что все научное знание должно носить достоверный, необходимо истинный характер;
- вера в возможность построения универсального метода получения необходимого научного знания;
- рассмотрение процесса научного познания как чисто теоретического вопроса без обращения к социальной практике;
- уверенность в абсолютном характере необходимых научных истин;

– рассмотрение процесса получения новых истин как простого прибавления нового материала к уже имеющейся сумме знаний;

– вера в наличие лишь определенно однозначного пути к новым истинам.

Среди философов, которые придерживались данных характеристик, можно назвать таких выдающихся мыслителей, как Г. В. Ф. Гегель, Ф. Бэкон, Р. Декарт, Г. Лейбниц, Ф. Шеллинг, а также философов позитивистского толка – Дж. Ф. Гершеля, Дж. С. Милля. Разумеется, не все они разделяли по всем пунктам эту теорию. Лейбниц, например, в своем различии истин разума и истин факта выходит за рамки предложенной схемы. Не все научное знание, согласно Лейбницу, носит необходимо истинный характер. Например, так называемые феноменологические науки, имеющие своим основанием опыт, обладают лишь истинами факта. Истины факта суть суждения, в которых связь между идеями устанавливается путем опыта и наблюдения над чувственными вещами.

Истины разума – необходимые истины, действительные в любом возможном мире, ибо они зависят только от непротиворечивого соединения идей. Все истины, по Лейбницу, обладают аналитичностью. Истины факта, в отличие от истин разума, обладают бесконечной аналитичностью. Для их приведения к тождеству нужно раскрыть все содержание субъекта суждения, которое есть в его полном инди-

видуальном понятии. Оно же содержит бесчисленное множество предикатов, поэтому результат анализа будет иметь лишь вероятностный характер. Бесспорной заслугой Лейбница является осознание важности вероятности для эмпирической науки<sup>1</sup>.

На базе философии Нового времени созревают не только философия и идеология Просвещения, но и новые подходы к тому, как осуществлять сам процесс обучения. Параллельно ведется длительный спор о том, что представляет собой познающий субъект как объект обучения. Главная противоположная точка зрения основывалась на следующих суждениях: сознание человека от рождения есть «*tabula rasa*» (чистая доска), с самого начала оно имеет «врожденные идеи» или «априорные категории рассудка». Первое мнение шло от философии Ф. Бэкона и Дж. Локка, второе связано с именами И. Канта и Р. Декарта.

С точки зрения эмпирического материализма Дж. Локка возможны интуитивное (самоочевидное для субъекта), демонстративное (доказательное) и сенситивное познание. Главный путь передачи знания – демонстративный, поскольку интуитивный и сенситивный наименее ясны и достоверны.

Философы эпохи Просвещения придавали большое значение образованию, рассматривая просвещение в широ-

---

<sup>1</sup> См.: Майоров Г. Г. Лейбниц. М., 1974.

ком смысле этого слова основой для социального переустройства всего феодального общества. Именно просвещенный человеческий разум является ведущей силой в реализации прогрессивного развития человечества. Некоторыми особенностями здесь обладает и позиция Гегеля. Исходное понятие его философии – абсолютная идея. Одной из своих главных задач Гегель считал обоснование деятельной природы субстанции, абсолютной идеи. При этом он определяет абсолютную идею как единство познания и жизни или единство теории и практики. «Абсолютная идея есть прежде всего единство практической и теоретической идеи и, следовательно, вместе с тем единство идеи жизни и идеи познания»<sup>1</sup>.

Мысль о деятельной природе абсолютной идеи пронизывает всю философию Гегеля и является одним из ее несомненных достижений. Вместе с тем, привнося в процесс познания практическую целеполагающую деятельность людей, Гегель трактует ее как духовную даже тогда, когда речь идет о ее материальных элементах – об орудиях труда. Он исключает, таким образом, из своего анализа материальную практическую деятельность, оставаясь в рамках чисто теоретического рассмотрения процесса познания.

Гегель, подобно своему предшественнику Шеллингу, исходил из возможности решения большинства есте-

---

<sup>1</sup> Гегель. Соч. Энциклопедия философских наук. М.: Мысль, 1975. Т. 2. С. 419.

ственно-научных проблем не столько посредством обобщения эмпирического материала, полученного естествознанием, сколько путем построения философии природы, осуществленной чисто спекулятивным, умозрительным способом. Диалектический метод признается им как метод решения не только философских, но и естественно-научных проблем. По мнению Гегеля, он универсален для духовного производства.

Гегель принимает классический образ науки, основы которого, как отмечалось, были заложены еще Аристотелем. Он исходит из того, что в научной системе речь может идти лишь об истинном, всеобщем и необходимом знании, а не о знании вероятном, и утверждает мысль о том, что в естественных науках «<...> большая часть их содержания носит характер прочных истин и сохранилась неизменной, и возникшее новое не представляет собою изменения приобретенного раньше, а прирост и умножение его. Эти науки прогрессируют посредством нарастания, добавления»<sup>1</sup>. В приведенном высказывании Гегеля отчетливо выражена мысль о признании им абсолютного характера необходимых научных истин, которые не подлежат изменению в ходе исторического развития. Рост же знания происходит путем простого прибавления нового материала к уже накопленному.

Рассматриваемая программа, найдя свое выражение в трудах многих философов, достаточно успешно могла

---

<sup>1</sup> Гегель. Соч. Т. 9. Лекции по истории философии. Кн. 1. М.: Партийное издательство, 1932. С. 13.

объяснять научную практику вплоть до середины XIX в. Однако бурное развитие естествознания и новые результаты, полученные в данный период, выявили несостоятельность этой платформы. Реальная научная практика опровергла господствующие философские взгляды на процесс получения достоверного знания. Здесь заслуживает внимания вопрос о создании неевклидовых геометрий Н. И. Лобачевским, Я. Больяи, К. Ф. Гауссом.

Напомним, что со времен Аристотеля исходные положения евклидовой геометрии считались образцом самоочевидности истинных положений математики. Казалось, что постулаты Евклида носят незыблемый характер. Возникновение неевклидовых геометрий, построенных на других, отличных от евклидовых, аксиомах, заставило усомниться в этих, казавшихся проверенными, положениях геометрии, что поставило под вопрос постулат о существовании в науке неизменных истин.

Процесс становления таких естественно-научных теорий, как термодинамика, электродинамика, молекулярно-кинетическая теория газов, теория эволюции Ч. Дарвина, показал, что при создании новых теорий ученый пользуется разнообразным арсеналом методов и средств познания. Ни дедукция, ни метод элиминативной индукции, ни спекулятивное рассуждение сам по себе недостаточны для получения нового научного знания и не могут претендовать на роль универсального. Кроме того, в науку

входит и упрочивает свои позиции вероятностно-статистический метод. На его «основе в XIX веке были разработаны такие блестящие завоевания человеческой мысли, как молекулярно-кинетическая теория газов и статистическая физика»<sup>1</sup>. Проникновение вероятностно-статистических идей обнаруживает неправомерность рассмотрения научного знания лишь как достоверного, негипотетического. Знание вероятностное входит составным элементом в научное.

Довольно часто встречающиеся в этот период случаи одновременного открытия различными учеными одних и тех же законов свидетельствовали о том, что каждый из них шел к результату по объективной необходимости и в то же время своим оригинальным путем, отличным от пути коллеги. Так, закон сохранения энергии был открыт почти одновременно Р. Ю. Майером, Дж. Джоулем, Г. Гельмгольцем. У Майера идея нового закона возникла во время наблюдения над изменением цвета крови у людей в тропиках. У Джоуля – при изучении выделения тепла электрическим током. Майер шел к открытию, исходя в значительной мере из достаточно общих соображений, Джоуль же – путем эксперимента. У Гельмгольца идея появилась во время его раздумий о применении понятия вечного двигателя к живому существу<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Философия и наука, М., 1973. С. 89.

<sup>2</sup> См.: Кудрявцев П. С. Курс истории физики. М., 1974. С. 141–151.



Само собой разумеется, что случаи одновременности открытия наблюдались и до XIX в. Тем не менее только с середины этого столетия, когда совершается одна из революций в естествознании, характеризующая зрелость науки, они становятся частым явлением и, следовательно, не могут не оказывать влияния на методологию науки и философию в целом. Результатом такого влияния было осознание того факта, что путь открытия новых истин хотя и детерминирован, но в то же время неоднозначен. В связи с этим достижением возникает вопрос о признании фундаментальной роли гипотезы в процессе открытия. На ее важность указывают многие ученые-естествоиспытатели. В частности, один из основоположников кинетической теории газов Р. Клаузиус признает, что его исследования «не были свободны от мысли о некоторой гипотезе» и он «уже в начале своих работ, относящихся к теплоте, попытался разобраться во внутреннем состоянии движения нагретого тела и составил себе об этом некоторое представление...»<sup>1</sup>.

Развитие науки убеждало, что процесс выдвижения научной гипотезы предполагает активную творческую работу ученого, сопряженную с поиском новой идеи, созданием новых понятий, которые невозможно логически вывести из данных опыта. Многие ученые-естествоиспытатели приходят к выводу о значительной роли акта творчества в процессе научного открытия.

---

<sup>1</sup> Кудрявцев П. С. Курс истории физики. М., 1974. С. 158–159.

Подводя итог сказанному, нельзя не признать верности следующего положения. Реальная научная практика второй половины XIX в., связанная с появлением и созданием новых фундаментальных естественно-научных теорий, открытием ряда важнейших законов природы, бурным развитием науки в целом, поставила под серьезное сомнение многие философские и методологические концепции, базировавшиеся на принципах, которые господствовали в течение долгого времени.

Осознание отсутствия однозначного пути перехода от эмпирического уровня к теоретическому, неимение между ними формально-логического «моста» привело к пониманию того обстоятельства, что нереально построить логическую машину, с помощью которой можно было бы получать новые теоретические открытия. Этот факт, однако, по-разному истолковали представители разных школ.

Продолжатели традиций эмпиризма, будучи вынужденными признать выдающуюся роль гипотезы в познании, сосредоточили свое внимание не на изучении процесса выдвижения гипотезы, а лишь на этапе ее подтверждения. Согласно точке зрения таких ведущих современных представителей названных концепций, как Р. Карнап, К. Поппер, методологического рассмотрения заслуживают лишь поиски критерия подтверждаемости теории, но никак не поиски критериев, детерминирующих процесс ее выдвижения. Обозначенная позиция при признании ими творческого характера построения теории есть следствие присущего

всякому эмпиризму взгляда, согласно которому основание теории можно искать непосредственно в опыте и только в нем. Вместе с тем игнорируются звенья, опосредующие связи теории с опытными данными, в том числе все многообразие социальных, философских и конкретно-научных факторов. Сторонники этого направления познания сохраняют тот подход, который был присущ указанным выше господствующим концепциям XVII–XIX вв.: рассмотрение процесса познания как чисто теоретического вопроса без обращения к социальной практике и социокультурной традиции<sup>1</sup>.

Второй особенностью анализа современными исследователями концепций прошлого является поиск одного, решающего критерия, подтверждающего истинность теории. Различие состоит только в том, что если раньше внимание сосредоточивалось на поисках однозначного пути, ведущего от опыта к теории, то теперь оно концентрируется на поисках обратного и опять-таки однозначного пути. Этап выдвижения гипотезы, по мнению, например К. Поппера, иррационален и принадлежит исключительно к области изучения эмпирической психологии. В результате такой трактовки складывается концепция, в рамках которой этап выдвижения гипотезы не поддается рациональному объяснению, а этап подтверждения, наоборот, жестко логически регламентирован. Они находятся в резком противоречии, противопоставляются друг другу.

---

<sup>1</sup> См.: Поппер К. Логика и рост научного знания. М., 1983.

В завершение рассмотрения исторической эволюции проблемы получения нового знания сделаем определенные выводы, обозначив ряд методологических принципов и понятий, которые будут исходными для дальнейшего исследования.

1. Постичь природу получения научного знания можно лишь в тесной связи со всей материальной и духовной культурой общества. Именно этот методологический принцип является ведущим при изучении данного процесса. Исторический характер познания и передачи полученного знания предполагает сложную диалектику.

2. Социальная обусловленность познания актуальна на всем процессе научного открытия: от этапа складывания проблемной ситуации до завершения, т. е. до признания его в качестве открытия. Решающее значение здесь приобретает общественно-историческая практика, в которой находят свои основания факторы, детерминирующие открытие. В то же время вполне очевидно, что характер детерминации имеет свое качественное своеобразие на различных этапах научного открытия и большую роль в нем играет культурная традиция.

3. Значительный интерес представляет рассмотрение факторов, определяющих процесс выдвижения гипотезы, имеющий наиболее творческий характер, требующий от ученого напряжения всех его творческих способностей. Такое рассмотрение предполагает в качестве своего условия наличие у познающего субъекта конкретного представления об общем ходе развития проблемной ситуации, ее структуре, типах, связях.

4. Различные философские концепции познания<sup>1</sup>, как правило, были связаны не только с отвлеченно философскими спорами в области чистой гносеологии, отражая определенные социокультурные и идеологические особенности развития тех или иных стран и европейских народов, но и с утилитарными целями передачи знания от поколения к поколению. Потому в любой философской гносеологии существует множество праксиологических моментов, показывающих специфику различных педагогических технологий: воспитание и обучение по Локку или Руссо, Декарту или Лейбницу, Канту или Гегелю принципиально отличаются друг от друга и опираются на разные методологические посылки и социокультурные традиции. Вместе с тем любая созданная на основе философского знания педагогическая концепция имеет достаточно высокую практическую эффективность в отличие от волюнтаристических и грубо идеологизированных посылок создания систем народного образования в тех или иных странах, четко отражающих волю и желания экономически и политически господствующих классов, их взгляды на просвещение народа<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: Икренникова Ю., Коржув А., Кулиев З. Индуктивное содержание методологии педагогических исследований: философская классика и современное теоретико-прикладное прочтение темы // Вопросы философии. 2020. № 7. С. 124–135.

<sup>2</sup> См. более подробно работу Крупской Н. К. «Народное образование и демократия», а для раскрытия связи типа обучения с требованиями материального производства большое значение имеет работа Давыдова В. В. «Виды обобщения в обучении».

## **1.2. Проблемная ситуация как основа получения нового знания**

Новое знание – одно из центральных понятий проблемы научного открытия. Исторический характер познания, осознанный на уроках предшествующего развития науки и философии и получивший свое яркое отражение в философских концепциях познания в XX в., предъявляет к определению данного понятия соответствующие требования. Каждая новая ступень в эволюции науки прибавляет новые крупинки к сумме абсолютных истин, проверенных практикой. Новые истины устанавливаются в науке и эмпирическим путем, и путем построения теории, способной проникнуть в сущность изучаемого объекта. Теоретическое знание, качественно отличное от эмпирических фактов, на которых оно основывается, включается в копилку знаний как новое знание. Данное понимание противоположно точке зрения, сводящейся к утверждению, что новым может быть лишь знание, получаемое эмпирическим путем.

Указанным требованиям отвечает так называемый списочный критерий новизны знания, предложенный А. И. Ракиным. Он опирается на те факты, что научное познание имеет начало во времени и положения, впервые дедуцированные из теории, тоже обладают свойством новизны. Приведенный критерий формулируется следующим образом: «... та или иная единица научного знания считается новой, если она отвечает требованиям научности,

и к моменту ее создания отсутствует в списке ранее установленных научных знаний»<sup>1</sup>. А. В. Славин конкретизирует этот критерий по способу получения нового знания, выделяя три значимых параметра второго:

- открытие эмпирического факта;
- дедуцирование из системы исходных положений таких понятий и суждений определенной теории, которые эмпирическим путем не были установлены;
- образование новых понятий и суждений, которые не только не вытекают логически из имеющихся знаний, но и, во-первых, не укладываются в рамки существующих теорий, во-вторых, входят в противоречие с ними<sup>2</sup>.

Естественно, предложенная классификация будет несколько условной, поскольку определенные факты, например, могут быть получены как бы сразу двумя путями: посредством дедукции и эмпирического открытия. Так, на основе законов Ньютона и изучения реальной орбиты Урана Леверье предсказал орбиту Нептуна, который затем открыли путем наблюдения; Лебедевым было измерено предсказанное Максвеллом давление света и т. д. В то же время «<...> при всей ее условности указанная классификация типов нового знания отражает не только способ (специ-

---

<sup>1</sup> Следует отметить, что этот базовый вывод был сделан автором еще в 1968 г. в статье «Природа научного исследования», а в последующих работах он лишь уточнялся и развивался.

<sup>2</sup> Славин А. В. Проблема возникновения нового знания. М., 1976. С. 51–52.

фику исследовательских приемов и процедур) их образования, но и объективную значимость их в развитии науки»<sup>1</sup>.

Важнейшим, несомненно, выступает третий вид знания в связи с тем, что его получение представляет собой не что иное, как переход на теоретический уровень, создание новой теории, образование новых понятий, конструирование идеализированных объектов. Из этого, конечно, не следует, что открытие эмпирического факта является каким-то «второсортным» знанием. Что это не так, свидетельствует сама история естествознания. Например, в значительной мере случайное и чисто эмпирическое открытие А. Беккерелем излучения радиевой соли, как известно, послужило первым толчком к совершившейся в дальнейшем величайшей революции в естествознании на рубеже XIX–XX вв. И все же, как справедливо замечает Б. М. Кедров, «эмпирические открытия сами по себе, как бы они ни были важны, революции в науке еще не вызывают»<sup>2</sup>.

Изучение теоретических открытий представляет наибольший интерес. Речь далее будет идти только о них.

Важнейшая роль при выдвижении гипотезы принадлежит новым фактам и эмпирическим данным. Названное обстоятельство подчеркивает М. Планк. «Первый повод

---

<sup>1</sup> Славин А. В. Проблема возникновения нового знания. М., 1976. С. 51–52.

<sup>2</sup> Кедров. Б. М. О диалектике научных открытий // Вопросы философии. 1966. № 12. С. 33.



к пересмотру или изменению физической теории почти всегда вызывается установлением одного или нескольких фактов, которые не укладываются в рамки прежней теории. Факт является той архимедовой точкой опоры, при помощи которой сдвигаются с места даже самые солидные теории. Поэтому для настоящего теоретика ничто не может быть интереснее, чем такой факт, который находится в прямом противоречии с общепризнанной теорией: ведь здесь, собственно, начинается его работа»<sup>1</sup>.

Подчеркивая большое значение фактов, М. Планк указывает, что отправной точкой творческого поиска теоретика является не само по себе обнаружение новых эмпирических данных, а особая гносеологическая ситуация, характеризующаяся наличием определенного конфликта между прежними теоретическими представлениями и новой информацией, полученной из эмпирических исследований. Назовем эту ситуацию проблемной.

Нужно сделать акцент на том, что такая трактовка проблемной ситуации в философии лишь частично совпадает с пониманием проблемной ситуации в обучении, когда она описывается на базе преимущественно педагогического или психологического знания. Здесь мы полностью солидаризируемся с той установкой, что даже в рамках одной науки (например, психологии) в зависимости от научной

---

<sup>1</sup> Планк М. Единство физической картины мира. М., 1966. С. 73.

*школы, к которой принадлежит автор, определения исходных понятий исследования оказываются нетождественными и противоречащими друг другу. На взгляд автора, причина сложившейся ситуации кроется не в научной недобросовестности ученых, а в сложности, динамичности, многоплановости самого объекта исследования, что с необходимостью приводит к его плюралистичному объяснению и пониманию. Именно поэтому при написании монографии практически не использовались четкие и однозначные определения. Более того, сама учебная деятельность, интерпретируемая в терминах коммуникации, системного подхода, семантики и т. д., открывается в настолько разных, совсем других характеристиках, что представляется как бы другим объектом познания.*

Указанный тип проблемной ситуации в науке является наиболее распространенным. Действительно, в истории естествознания выдвижение новой теории, работа над ее созданием начинались именно с осмысления новых фактов, не укладывающихся в старую концепцию. Проблемная ситуация здесь складывается в связи с обнаружением таких фактов. Вместе с тем известно, что новые теоретические построения могут возникать в результате решения чисто теоретических проблем вследствие саморазвития теоретического знания.

Названные два типа проблемных ситуаций являются как бы двумя крайними, предельными случаями. Между

ними можно расположить многообразные виды проблемных ситуаций, характеризующихся различной степенью участия теории и эмпирических фактов в их формировании. Необходимо подчеркнуть, что указанная типология проблемных ситуаций дана по основанию их происхождения. Однако в любом из названных случаев данная ситуация представляет собой конфликт между реальной практикой освоения действительности в специфическом для науки виде и прежними теоретическими формами ее осмысления лишь с одной оговоркой. В первом эта практика выступает в виде эксперимента, дающего новые факты, во втором в специфической форме одного из внутритеоретических моментов (например, обнаружение логического противоречия внутри теории), конфликта между двумя теориями, одинаково хорошо истолковывающими факты.

Таковы проблемные ситуации, сложившиеся в результате обнаружения парадоксов в основаниях математики, и ситуация, имевшая место в 70-х гг. прошлого века. Речь идет о ряде концепций, которые приблизительно с одинаковым успехом объясняли закономерности статических и квазистатических электрических и магнитных полей и взаимодействия замкнутых токов (теория А.-М. Ампера, В. Э. Вебера, К. Неймана, Ф. Неймана, Г. Грасмана и др.).

Можно сказать, что проблемная ситуация второго типа создается тогда, когда в существующей теоретической

системе (или в совокупности теоретических систем) обнаруживаются какие-либо «неполадки», когда она перестает отвечать неким новым методологическим, логическим, научным и другим требованиям. Установление происхождения таких новых нормативных требований, как и рассмотрение причин, приводящих к открытию нового эмпирического факта, даст возможность уяснить истоки, причины формирования проблемной ситуации.

Очевидно, что возникновение на эмпирическом уровне новых фактов зависит в огромной степени от арсенала средств наблюдения и эксперимента, которыми обладает наука на каждом этапе развития. Ее вооруженность данными средствами определяется общим уровнем развития техники, в том числе производительных сил исторически конкретного общества.

В свою очередь, нормативные требования, предъявляемые к теории, – это не внеисторические аргументы, необходимым и однозначным образом диктующие форму теории. Общественный идеал науки, т. е. представление широких кругов научной общественности о том, какой должна быть научная теория, – явление исторически конкретное, детерминированное совокупностью факторов социального характера<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: Мамчур Е. А. Проблема выбора теории. М., 1975. С. 228–229.

Социокультурная обусловленность открытия новых эмпирических фактов и нормативных требований определяют собой «социальный заказ» на формирование проблемной ситуации. Имеющийся в настоящее время материал, связанный с историей различных открытий, свидетельства их авторов и очевидцев указывают на тот факт, что открытие, как правило, происходит внезапно, идея будущей теории возникает неожиданно, словно «озарение», скачок в развитии мысли ученого. Данный момент почти всегда можно довольно точно зафиксировать. За этими чисто феноменологическими характеристиками вычленим некоторые существенные аспекты процесса открытия.

Прежде всего, открытие есть качественный скачок. Создание новой теории является скачкообразным переходом от совокупности новых фактов, старых теоретических воззрений к качественно новой теоретической концепции. Это свойство научного открытия органически вытекает из отсутствия между теорией и эмпирическим уровнем исследования формально-логического «моста». Кроме того, качественный скачок – следствие одной из особенностей проблемной ситуации, которую с данной точки зрения можно охарактеризовать как положение, когда для решения возникшей в ходе познания задачи средств сложившейся системы знаний недостаточно. Это относится к начальному периоду – периоду формирования проблемной ситуации. Ее развитие в дальнейшем приводит к новому этапу.

Второй период можно назвать этапом постановки проблемы. Переход к нему совершается в тот момент, когда найдены примерные пути ее решения. Прежде чем взяться за него и даже сформулировать проблему, нужно не только оценить ее значение в развитии науки, но и располагать методами и техническими средствами для ее решения. Нельзя не согласиться со словами К. Маркса о том, что познание «ставит себе всегда только такие задачи, которые оно может разрешить, так как при ближайшем рассмотрении всегда оказывается, что сама задача возникает лишь тогда, когда материальные условия ее решения уже имеются налицо или, по крайней мере, находятся в процессе становления»<sup>1</sup>.

Переход проблемной ситуации на стадию постановки проблемы в огромной степени зависит от уровня и состояния знаний той или иной отрасли науки, разработанности имеющейся теории, наличия специальной техники и методики исследования. Правильная постановка и ясная формулировка новых научных проблем нередко не менее значимы, чем их решение. Чтобы верно поставить проблему, необходимо не только видеть проблемную ситуацию, но и определить возможные пути и средства ее решения.

Указанные положения нельзя, конечно, понимать так, что исследователь ставит перед собой задачу лишь тогда, когда у него уже наличествует готовый метод решения. Приемы, методы совершенствуются на всех этапах

---

<sup>1</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 13. С. 7.

развития исследования, в том числе на более поздних – этапах выдвижения и подтверждения гипотез, причем между методом и предметом исследования обязательно имеется постоянная диалектическая взаимозависимость. Речь здесь идет о средствах познания в самом широком смысле. Знаменательно, что материальные условия или средства так же, как и духовные (метод мышления, способы построения теории и т. д.), в период постановки проблемы хотя и существуют, но, во-первых, находятся «далеко» от области, где имеет место данная проблема. В это время они могут принадлежать другим отраслям знания, более или менее связанным с проблемной ситуацией, а также иным явлениям культурного фона. Во-вторых, средства познания еще не приняли того специфического вида, благодаря которому они могли бы с достаточной степенью точности дать объяснение новой группе явлений, уподобляясь методу. С поиска адекватного метода и начинается новый этап в развитии проблемной ситуации – этап выдвижения гипотез. На нем продолжает производиться «подгонка» средств познания к объекту изучения.

Гипотеза представляет собой форму вероятного знания, ибо она есть такое высказывание или ряд высказываний, истинность или ложность которых не установлена. Как уже отмечалось, в совокупности научных теорий, существующих на каждом историческом этапе развития науки, могут содержаться элементы и абсолютной истины, и истины относительной. Последняя может быть подвергнута

пересмотру. В связи с этим отметим, что процесс функционирования науки не что иное, как борьба различных гипотез, их сопоставление с наблюдаемыми фактами и вытекающий отсюда всесторонний анализ, их критическая оценка.

Быстрое развитие научных знаний приводит к возникновению большого количества сменяющих друг друга гипотез. Вместе с тем вывод, будто все познание имеет только гипотетический, вероятностный характер, различаясь лишь по степени вероятности, видится не вполне верным. Гипотеза как форма человеческого познания может быть правильно понята только в связи с ее появлением из прежних знаний и переходом через практическую проверку в достоверную теорию, отражающую законы объективной действительности. Превращение гипотезы в достоверную теорию есть переход проблемной ситуации на этап подтверждения или выбора теории.

Специально подчеркнем, что критерии выбора теории достаточно подробно рассмотрены в отечественной литературе. При этом доказано, что попытки нахождения одного решающего критерия или совокупности формально-логических приемов, способных однозначно оценить приемлемость теории, вызывают большие трудности. Конечно, такие критерии играют свою роль в принятии теории. Тем не менее полагаем, что данный процесс не так прост, как пытаются его осветить многие представители «философии науки». Социальный характер человеческого познания,



*социальный* характер науки и вытекающее отсюда ее сплетение с другими элементами культуры позволяют утверждать наличие связи процесса принятия теории с тем культурным фоном, на котором она борется за самоутверждение.

Действительно, всякая крупная научная теория, наполненная богатым идейным содержанием, являясь достижением в развитии науки, вызывает реакцию в близлежащих к ней формах культуры. Она зависит от величины открытия, его масштабности, наличия революционных идей: чем весомее открытие, тем больший «всплеск» в культурном фоне оно порождает. Важную роль здесь играет философская проблема науки, которая служит ответной реакцией на выдвижение и функционирование теории. К ее решению привлекаются многообразные результаты общественной практики. Именно через него происходит утверждение новой теории. Такое решение опосредует практику. Выравнивание «всплеска», связанное с философским, т. е. отражающим всю общественно-историческую практику осмыслением происшедшего научного открытия, знаменует собой прочное вхождение его в культуру общества, а это означает принятие открытия, принятие теории.

Этап выдвижения новой плодотворной гипотезы является центральным в возникновении научного открытия. Именно здесь формируется ведущая идея будущей теории, наиболее ярко демонстрируются творческие потенции ученого. Если завершение проблемной ситуации вхождением

нового теоретического знания в общий культурный фон эпохи, апробацией его практикой можно назвать научным открытием в широком смысле, то создание гипотезы есть научное открытие в узком смысле. Ядром всякой гипотезы первоначально выступает догадка, которая возникает у ученого, как правило, на основе долгих размышлений, кропотливой работы по изучению проблем. Понятие догадки по своему смыслу находится в сложном отношении к логико-дискурсивным методам мышления, поэтому представляется важным вопрос о статусе этих методов в формировании нового знания.

Невозможность построить «логическую машину» для производства научных открытий обусловлена тем фактом, что между теорией и ее эмпирическим базисом не существует однозначного формально-логического «моста», т. е. открытия новой совокупности эмпирических фактов еще недостаточно, чтобы создать теорию, объясняющую их. Связь теории с эмпирическим уровнем проходит через процедуру идентификации базисных теоретических терминов с соответствующими эмпирическими терминами. Эта процедура носит содержательный характер, который определяется зависимостью от знания содержания теории. Отсюда следует, что без знания особенностей теории (это имеет место, когда ученый стоит перед проблемой объяснения новых фактов) невозможно никакими формально-логическими приемами осуществить подобную идентификацию и тем самым сделать один из главных шагов к обоснованию

теории. Новые теоретические понятия прямо не вытекают из совокупности эмпирических данных, которые она призвана истолковать. Таковую ситуацию фиксирует В. С. Швырев: «Теоретические понятия имеют, конечно, известные эмпирические признаки-индикаторы, однако основное содержание их раскрывается в теории»<sup>1</sup>.

В реальной научной практике ученый, сталкиваясь с проблемной ситуацией, всегда имеет перед собой старую теорию, которая ранее удачно объясняла факты. Поводом для пересмотра фундаментальных положений теоретической системы может быть лишь осознание пределов ее развития. Такой момент наступает тогда, когда теория не в состоянии даже при определенных модификациях справиться с новой эмпирической ситуацией. В процессе создания новой теоретической концепции, новых фундаментальных понятий исследователь опирается на различные элементы наличной системы знания, в том числе на старую теорию. Другими словами, создание новой теоретической системы не есть плавный логический переход от понятий и идеализаций старой теории к системе понятий, идеализаций и законов новой теории. Ограниченность логических средств познания свидетельствует о том, что проблема открытия не является чисто логической. В реальной научной практике ученый пользуется многообразным арсеналом средств

---

<sup>1</sup> Швырев В. С. Об отношении теоретического и эмпирического уровней научного знания и методологические проблемы современной науки. М., 1970. С. 30.

познания. К ним можно отнести материальные, математические, языковые, логические.

Указанная ограниченность логических средств, вообще говоря, не означает их неспособности справиться с какой-либо проблемой. Этап выдвижения гипотезы имеет своей отправной точкой этап постановки проблемы. В этот период многие элементы, пригодные для решения возникшей в ходе познания задачи, уже наличествуют. Прежде всего, здесь стоит назвать материальные условия. Однако в то же время в большинстве случаев в различных элементах культурного фона могут содержаться в той или иной степени подходящие для решения именно данной проблемы, необходимые средства познания, в том числе логические. Их использование предполагает творческую работу исследователя.

В связи со сказанным представляется целесообразным уточнить понятие «фон», употреблявшееся и ранее. Его вводит при анализе проблемной ситуации Д. Пойя<sup>1</sup>. Оно служит ему отправным пунктом для оценки степени подтверждения гипотезы. Поскольку субъективная оценка достоверности гипотезы зависит в большей степени от особенностей конкретных обстоятельств, в которых находится в момент такой оценки оценивающий субъект, постольку на нее влияет индивидуальный фон субъекта. Социальный фон складывается из совокупности непосредственно социально

---

<sup>1</sup> См.: Пойя Д. Математика и правдоподобные рассуждения. М., 1957.

обусловленных обстоятельств.

При анализе научного открытия в стадии выдвижения гипотезы можно вычленить три основных уровня фона. Во-первых, исторически конкретный общекультурный фон, включающий в себя совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики и характеризующих исторически достигнутую степень развития общества. Одним из главных интегрирующих факторов этого уровня является философия. Во-вторых, естественно-научный (общенаучный) уровень, состоящий из материальных и духовных ценностей, охватывающих круг вопросов, общий для всех естественных (или всех) наук на исторически определенном этапе их развития. К духовным элементам данного уровня можно отнести такие достаточно общие естественно-научные принципы, как принцип соответствия, принцип дополнительности и др., кроме того, логические, математические средства, имеющие значительную применимость во многих естественных науках. В-третьих, специально-научный уровень фона, который включает в себя материальные и духовные ценности, являющиеся достоянием конкретной научной дисциплины и служащие для специфических нужд именно этой науки на рассматриваемом исторически обусловленном этапе. Сюда входят материальные (разнообразные приборы для измерения, наблюдения, специальные экспериментальные установки и др.) и духовные средства (теории,

методы, системы понятий, и др.). Одним из элементов такого фона, взятого в контексте научного открытия, выступает старая теория.

Научное открытие, эволюционируя как относительно самостоятельный процесс, вместе с тем осуществляется в непрерывном взаимодействии с историческими и социальными условиями, имеющимися в исторически конкретном обществе. При этом детерминированность феномена открытия проявляется как в плане его обусловленности имманентным развитием той специально-научной области, к которой он принадлежит, так и в плане его обусловленности развитием всей науки и всей культуры общества. Понятие фона отражает, с одной стороны, относительную самостоятельность, независимость процесса открытия, с другой – его обусловленность, взаимосвязь с многообразным комплексом факторов «внешнего» характера.

Важная роль в процессе открытия различных факторов культурного фона (философия, математика и др.) достаточно хорошо исследована в литературе. Как справедливо отмечает А. В. Панин, значение философии на этапе выдвижения гипотезы, прежде всего, состоит в «ограничении зоны поиска», в том, что применение философских принципов позволяет отказаться от ведения поисков там, где они не могут быть плодотворными.

Аналогичную, по существу, точку зрения высказывает В. П. Бранский<sup>1</sup>, когда утверждает, что селективный характер эвристической роли философских принципов заключается в осуществлении с их помощью операции выбора, что является позитивным выражением того же тезиса. Для выполнения философией своей позитивной функции в ходе создания новой теории необходимо, чтобы ее положения и принципы были привлечены к участию в решении проблемной ситуации. Это же касается и других элементов фона. Вместе с тем здесь важна творческая деятельность ученого. Степень и характер участия различных уровней фона в процессе открытия зависят от различных факторов. Во-первых, от его глубины и масштабности. Открытие выдающегося значения, производящее революционный переворот в той или иной области знания, как правило, требует многообразия средств всех уровней фона. Так, создание теории относительности А. Эйнштейном стало возможным лишь в результате большой творческой работы по анализу смысла фундаментальных понятий теории И. Ньютона, их философского рассмотрения. Широко известна роль математических построений, а также некоторых представлений, навеянных А. Эйнштейну произведениями искусства, например, музыкальными образами<sup>2</sup>. Во-вторых, степень участия различных уровней фона при выдвижении новой

---

<sup>1</sup> См.: Бранский В. П. Эвристическая роль философских принципов в создании естественнонаучных теорий. М., 1973. С. 314.

<sup>2</sup> См.: Чудинов Э. М. Теория относительности и философия. М., 1974.

гипотезы определяется тем уровнем проблемной ситуации, который достигнут на данный период. Средства для решения проблемы могут находиться в элементах специально-научного уровня фона, т. е. близко от проблемы, и быть расфокусированными во всем поле общекультурного уровня. В первом случае можно сказать, что открытие уже полностью созрело, во втором – необходима достаточно трудоемкая работа, чтобы совершить его. В обеих ситуациях речь идет о проявлении «социального заказа» открытия.

Возникновение открытия предполагает борьбу со старыми воззрениями, с множеством ставших привычными представлений. Объективно перед ученым, создающим новую теорию, имеются некоторые познавательные препятствия на пути к открытию истины, требующие своего преодоления. Как отмечает Б. М. Кедров: «... на пути к истине в сознании людей возникает определенный „барьер“, мешающий им подняться на более высокую ступень, хотя достижение ее стало не только возможным, но и необходимым с точки зрения общего развития науки. Таким познавательным барьером как раз и служит система сложившихся в науке и ставших традиционными воззрений на предмет исследования»<sup>1</sup>. Например, в истории возникновения квантовой механики барьером служила господствовавшая ранее концепция, приписывающая признак прерывности только веществу (атомы), а признак непрерывности лишь свету.

---

<sup>1</sup> Кедров Б. М. О диалектике научных открытий // Вопросы философии. 1966. № 12. С. 35.



Для создания квантовой теории М. Планку пришлось преодолеть эти представления, распространив принцип прерывности на область световых явлений. История открытия периодического закона элементов также свидетельствует о наличии аналогичного барьера. До конца 60-х гг. XIX в. традиционным был такой взгляд на классификацию химических элементов, согласно которому сближению между собой подлежали только химически сходные элементы. Д. И. Менделеев одним из первых подверг сомнению существовавшие мнения, что и послужило шагом к созданию периодического закона.

Охарактеризованные явления барьера, гносеологические по своим функциональным свойствам и выступающие в процессе открытия в качестве феномена движения познания, могут различаться по природе возникновения, источнику. С этой точки зрения можно выделить барьеры, имеющие собственно гносеологическую природу, и барьеры, по природе социокультурные. Корни познавательных препятствий первых лежат в самом процессе познания. Группа факторов, служащих источником данного вида барьера, связана непосредственно с предметом исследования. Центральными из них являются старая теория и совокупность новых эмпирических данных. Как было показано выше, ни старая теория, ни совокупность эмпирических данных сами по себе не могут быть источником создания новой теоретической гипотезы. Логический путь от них, взятый изолированно от других элементов фона, не ведет к

открытию истинных теоретических положений. Более того, если бы исследователь ограничивался в своей деятельности формально-логическими операциями по обобщению эмпирических фактов и логической трансформацией существующей теории, научные открытия вообще не могли бы совершаться. Наступил бы своего рода «паралич познания».

Примером препятствия гносеологического порядка может быть явление, имевшее место в уже упоминавшемся случае создания основ квантовой теории М. Планком. Существовавшая до того времени волновая теория света не только не могла послужить подсказкой к возникновению идеи кванта действия, но и прямо мешала ему. Эмпирические данные об изучении абсолютно черного тела (как и всякие другие) не могли дать всех необходимых средств для образования исходных идеализаций квантовой теории.

В реальной практике науки исследователь встречается не только со старой теорией и эмпирическими данными, логически обрабатывая их. Подход, основывающийся на противоположном утверждении, есть абстракция, в рамках которой нельзя объяснить процесс поступательного движения познания. Об этом еще раз свидетельствует существование барьеров гносеологической природы. Барьеры социокультурной природы не имеют такой тесной связи с предметом исследования, как барьеры первого вида. Их источником являются различные элементы духовных факторов общекультурного фона: фрагменты социально обусловленных наличных идеологий философских теорий;

взгляды естествоиспытателя на предмет исследования, детерминированные его воспитанием, средой, господствующими в обществе предпочтениями и др.

Широко известно, например, что к созданию теории относительности довольно близко подошел А. Пуанкаре. Он раньше А. Эйнштейна получил многие фундаментальные результаты, легшие затем в основу теории. Однако традиционные философские установки, которых придерживался А. Пуанкаре и которые были связаны с наиболее распространенными философскими течениями Запада, не позволили ему сделать решающих шагов для ее создания. Ярким примером барьера социального характера является случай, наблюдавшийся во время открытия периодического закона элементов. В конце 60-х гг. XIX в. к нему подошли сразу несколько исследователей. Так, в Англии это был Д. А. Ньюлендс. Изложив на заседании Лондонского химического общества свой закон «октав», где в зародыше уже имелась правильная идея периодичности элементов, он услышал в свой адрес скептические насмешливые замечания со стороны членов общества. Это послужило поводом для того, что ученый прекратил свою деятельность в данном направлении.

Анализ истории многих научных открытий показывает, что исследователь в период их совершения упорно работает над постижением всех условий, различных фактов, понятий, связанных с предметом исследования. Его мысль движется по определенному вектору, ищет решение задачи,

стремясь понять, в чем состоит трудность, и увидеть способ ее преодоления. В то же время в «этот момент другая мысль, развивающаяся независимо от первой, внезапно пересекается с этой первой и как бы „подсказывает“ ученому решение задачи посредством наведения на определенную ассоциацию, аналогию и т. д. Такую „подсказку“ можно назвать „трамплином для исследовательской мысли“» (понятие «трамплин» отвечает психологической стороне совершения открытия. Тем не менее имеет смысл рассматривать его и в гносеологическом плане. В этом случае речь будет идти не о механизме действия подсказки в индивидуальной деятельности исследователя, а об источниках возникновения «трамплина» и о характеристике его корней.)

Из факта невозможности с помощью логической дедукции вывести непосредственно из старой теории и совокупности имеющихся эмпирических данных новое теоретическое построение вытекает, что такой «трамплин» не содержится в самом предмете исследования. Источником его возникновения могут быть лишь различные элементы того культурного фона, на котором разворачивается открытие. Об этом свидетельствуют многочисленные факты, показывающие, что чаще всего подсказка имеет первооснову в областях, весьма далеких от предмета исследования. Б. М. Кедров в монографии о Д. И. Менделееве отмечает, что во время работы над периодическим законом у Менделеева роль «трамплина» играл своеобразный химический пасьянс,

когда ученый раскладывал карточки с обозначениями химических элементов по аналогии с раскладкой карт при пасьянсе. У Ньюлендса – акустические ассоциации, у Шанкуртуа – геометрические.

Понятно, что сами по себе факторы фона являются нейтральными по отношению к научному исследованию. Их превращение в подсказку обуславливается некоторыми особенностями познания. Сознание специалиста в какой-либо области науки аккумулирует в себе колоссальное количество знаний, объективных, проверенных, четко организованных. Они есть результат всего предшествующего развития данной отрасли науки. Наличие у ученого таких знаний обеспечивает его способность и готовность воспринимать любой объект, событие определенным образом в определенном свете под определенным углом зрения. Для исследователя какой-либо факт, мимо которого большинство людей проходят огромное количество раз, не обращая внимания, может послужить толчком к выдающемуся открытию. Это и превращает элементы культурного фона в «трамплин», помогающий создавать новые теории.

Привлечение в ходе открытия некоторых средств, методов, приемов исследования, принципов из различных элементов фона в каждом отдельном случае носит сугубо индивидуальный характер, зависит от творческой индивидуальности ученого. Как уже отмечалось, оно сопровождается творческой переработкой имеющихся в наличии средств познания, их переосмыслением, обусловленным

особенностями объекта исследования, что также носит неповторимо индивидуальный характер. Вместе с тем общий культурный фон со всем присущим ему богатством факторов (и материальных, и духовных) является продуктом всеобщего труда многих предшествующих поколений людей, а также современников открытия.

В существующих условиях можно отметить некоторые особенности процесса получения нового знания. Это возрастающая роль общенаучного и общекультурного уровней фона в производстве научных открытий, которая объясняется доминированием интегрального характера научного знания, присущего науке сегодня. Такие моменты интеграции, их обобщение и уплотнение научной информации, происходящее в результате формирования в отдельных областях обобщающих научных теорий, рост межнаучных теорий, а также выработка общих теоретических методов исследования (моделирования, идеализации, статистического, аксиоматического, системно-структурного, количественно-функционального) требуют от ученого при решении многих проблем широкого кругозора. Возникает необходимость ведения поиска не только в русле специальной области исследования, но и на стыке различных областей знания, соответственно, фундаментальные открытия под силу лишь исследователям, обладающим не только узкоспециальными знаниями, но и разносторонними познаниями в общенаучной области.

Процессы интеграции науки выражаются в ее диалектизации, укреплении взаимосвязи философии и конкретных наук, поэтому усиливаются логико-методологическая, гносеологическая и социологическая функции универсальной научной концепции единства бытия и познания. Данные факторы обуславливают возрастание роли философии в процессе получения нового знания в науке.

### **1.3. Социокультурный генезис психических функций человека. Теория социальных представлений**

Во всем гуманитарном знании XX в. все более значимой проблемой становится приобщение человека к миру социума. Свое особое место эта проблема занимает в психологии естественно-научного и гуманитарного знания. Характерно, что за последние десятилетия в научной психологии наряду с физиологическим подходом приобрели право на существование социологический, а также культурологический принципы объяснения. Действительно, именно общество определяет не только социально-психологические явления (взаимоотношения в малых группах, социальные мотивы поведения, установки и т. д.), но и сами познавательные психические функции человека, его культуру мышления.

Мышление, происходящее с помощью языка, память, восприятие формируются под влиянием социальной среды, тех «генов» культуры, которые называются мемами

(memis). Для исследования взаимодействия физиологических и социальных факторов при становлении психики человека чаще всего обращаются к данным о развитии психики, анализирующимся в сравнительной и генетической психологии. Факт существования важных различий в психике людей, живущих в обществах с разной культурой и разными направлениями развития, говорит о том, что в течение 50 000 лет, отделяющих нас от момента, к которому был практически завершен процесс формирования человеческого мозга в современном (или, по крайней мере, без заметных отличий от современного) виде, психика человека проделала большой путь. Соответственно, без изучения социокультурной, а значит исторической, эволюции человеческой психики нельзя объяснить поведение современного человека.

Если биологическое развитие психики сравнительно хорошо изучено, равно как и ее онтогенез, то развитие ее в течение социальной истории человечества исследовано крайне слабо. Это отметил еще Л. С. Выготский, но с тех пор картина мало изменилась<sup>1</sup>. Такая отсталость объясняется тем, что, во-первых, исторический подход как методологический принцип еще не нашел в психологии общего признания; во-вторых, относительно собственно исторического развития человеческой психики наука располагает гораздо меньшим объемом материала, чем относительно ее онтогенеза и биологической эволюции.

---

<sup>1</sup> См.: Выготский Л. С. Этюды по истории поведения. М.: Л.: ГИЗ, 1930.



Психологи считают, что они имеют возможность экспериментировать, изучая психику детей и приматов, но они не могут сделать объектом своего анализа психику наших предков. Ныне живущие «примитивные народы» нельзя считать тождественными им, поскольку они прошли длинный путь развития и ни один из них не живет так, как жили их или наши предки<sup>1</sup>. Материалом для психологии примитивного человека «служат данные о доисторическом человеке, народах, стоящих на низших ступенях культурного развития, сравнительной психологии народов различной культуры»<sup>2</sup>.

История современной науки сложилась так, что «отсталыми» народами и сравнением народов различной культуры занимались представители главным образом этнографической науки, культурологии и социальной антропологии. Пытаясь описать культуру, поведение и т. д. в этих обществах, они вошли в область психологии, причем именно в те ее части, в которых научная психология достигла наименьших успехов (проблемы личностных взаимоотношений между людьми и т. д.)<sup>3</sup>. Тем не менее полевые исследования антропологов дали материал о двух названных Л. С. Выготским источниках и привлекли психологов к

---

<sup>1</sup> См.: Herskovits M., Man and his works. The science of cultural anthropology. New York, 1949.

<sup>2</sup> Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения. Обезьяна, примитив, ребенок. М.; Л, 1930. С. 58.

<sup>3</sup> См.: French D. The relationship of anthropology to studies in perception and cognition. Psychology a study of science. New York, 1963. Vol. 6.

сравнительному изучению психики людей, живущих в разных культурах. Эта совместная деятельность социологов, культурологов и психологов живо развивается в последние десятилетия.

На различия между мышлением и поведением европейцев и «примитивных людей» среди ученых первыми обратили внимание философы-антропологи, пользовавшиеся сообщениями миссионеров, путешественников и т. д. Э. Тэйлор, Д. Фрезер и другие представители английской антропологической школы считали, что исторически изменчивой величиной являются знания. «Примитивный человек» все более полно осмысливает мир, создавая в результате своих размышлений общественные институты, верования, обычаи и т. д. Прогресс психики состоит в количественном росте ассоциаций (знаний), причем в силу психического единства человечества все народы проходят одинаковые стадии развития<sup>1</sup>.

Французский философ и этнограф Л. Леви-Брюль первым указал, что в ходе истории эволюционируют не только знания и содержание психики, но и сами психические функции<sup>2</sup>. Каждый член примитивного общества не сам додумывается до понимания мира (как предполагали Э. Тэйлор и др.), а усваивает навязываемые ему коллективные представления (см. М. Мид, Э. Дюркгейма и др.).

---

<sup>1</sup> См.: Тейлор Э. Первобытная культура. М., 1939.

<sup>2</sup> См.: Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М., 1922.

Л. Леви-Брюль утверждал, что различным социально-историческим структурам соответствуют определенные типы мышления. На этой основе он создал теорию первобытного мышления, которое, по мнению ученого, по способу организации не чувствительно к противоречиям и не пронцаемо для опыта. Оно не ориентировано на установление логических противоречий, а подчиняется закону партиципации: объединение предметов происходит не по объективным, существующим свойствам, а по приписываемым им мистическим качествам.

Терминами «пралогическое» и «логическое» Л. Леви-Брюль обозначал не сменяющие друг друга стадии мыслительной деятельности, но существующие одновременно типы мышления. У цивилизованных людей, несмотря на преобладание логического типа мышления, существуют и оказывают свое воздействие на жизнь следы пралогического мышления в религии, морали, традициях и обрядах. Работы Л. Леви-Брюля послужили мощным стимулом для развития культурно-исторического подхода к анализу человеческой психики.

Большое значение для современного научного понимания психики человека имели труды Ж. Пиаже и Л. С. Выготского, признанного всей мировой общественностью первооткрывателем когнитивных возможностей исторического метода в анализе психики. Действительно, Л. С. Выготский стал наряду с Ж. Пиаже одним из первых психологов, со-

знательно сделавшим исторический подход основным методологическим принципом своих исследований. «Историческое исследование поведения не есть дополнительное или вспомогательное к изучению теоретическому, но составляет основу этого последнего»<sup>1</sup>, – писал ученый.

Подавляющее большинство работ Л. С. Выготского посвящено изучению онтогенеза, но он занимался и собственно исторической психологией. В «Этюдах по истории поведения» и других произведениях ученый дает критический разбор литературы по этому вопросу, анализируя труды Л. Леви-Брюля, Турнвальда и др., основываясь на описанных фактах, он выводит некоторые закономерности становления психики. Идея Л. С. Выготского заключается в следующем: общий путь исторического развития поведения и психики человека состоит в совершенствовании не его естественных органов, «...а внешних знаков, внешних приемов и способов, вырабатываемых в определенной социальной среде под давлением технических и экономических потребностей. Под этим влиянием перестраиваются и все естественные психологические операции человека <...> самым важным, самым решающим, самым характерным для всего процесса является то, что он совершенствуется извне и определяется в конечном счете общественной жизнью той группы или того народа, к которому принадлежит индивид»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960. С. 89.

<sup>2</sup> Там же. С. 113–114.

Итак, общественное развитие обуславливает развитие психики посредством знаков. Эти знаки сначала выступают как орудия во внешней деятельности, в межличностном общении, они являются интерпсихической категорией, а затем интериоризируются – превращаются в интрапсихические категории, вызывая коренную перестройку в психике человека, что приводит к возникновению высших, специфически человеческих и по происхождению социальных психических функций. С помощью развивающихся знаков человек овладевает и управляет все более совершенно как внешним миром, так и своими низшими, естественными психическими функциями. В процессе исторического развития поведения меняется как структура самих психических функций, так и межфункциональные связи и отношения, возникает специфически человеческая опосредствованная память, развивается абстрактное мышление, проходя следующие три стадии:

- слово употребляется как имя собственное;
- слово является знаком комплекса;
- слово является орудием для выработки понятия.

Приведем пример применения Л. С. Выготским знакового, орудийного подхода к пониманию особенностей комплексного мышления: «... ключ к пониманию партиципации и мышления примитивных народов надо видеть в том, что это примитивное мышление не совершается в понятиях, что оно носит комплексный характер... анализируя

значение утверждения бороро, что они суть красные попугаи, Леви-Брюль оперирует все время понятиями нашей логики, полагая, что такое утверждение означает в примитивном мышлении идентичность или тождество существ. Нельзя... сделать более глубокой ошибки в толковании этого явления. ... для бороро слова не являются носителями понятий, а являются только формальными обозначениями конкретных предметов... Слово араара, которым они обозначают красных попугаев, к которым относят они себя, является общим именем для известного комплекса, к которому относятся и птицы, и люди»<sup>1</sup>. На этом примере четко видна плодотворность подхода Л. С. Выготского. Он дает возможность описывать и объяснять развитие операций мышления через развитие знаков, которыми эти операции опосредствованы, и через развитие способов пользования этими знаками.

Несмотря на то что Л. С. Выготский сам не проводил экспериментальных исследований по исторической психологии, его идеи получили развитие в раннем творчестве другого известного психолога А. Р. Лурия. Примечательно, что мысли Л. С. Выготского о знаках как опосредствующем звене между общественным развитием и развитием психики в советской психологии надолго оставались забытыми. Работы в этом методологическом ключе осуществляли не советские, а западные психологи. В последнее время

---

<sup>1</sup> Выготский Л. С. Этюды по истории поведения. М., 1934. С. 141–142.

о Л. С. Выготском вспоминают во всем мире психологи, философы, педагоги и семиотики, специально занимающиеся знаковыми системами и их опосредующей ролью между культурой и человеком.

«Идеи, сформулированные Выготским в 30-х годах, – пишет В. В. Иванов, – созвучны современным представлениям о роли семиотических (знаковых) систем в человеческой культуре. Но и в современной семиотике и кибернетике, несмотря на специфическое для кибернетики внимание к проблемам управления, никто еще не подчеркивал управляющей роли знаковых систем с такой отчетливостью, как Л. С. Выготский»<sup>1</sup>. В настоящее время семиотика предлагает психологу, исследующему развитие психики на основе положений Л. С. Выготского, труды о развитии знаковых систем: «...естественных языков, искусственных языков, языков жестов, этикета, ...культовых обрядов, ...которые используются в данном коллективе»<sup>2</sup>.

Анализ развития современных научных представлений о социальном генезисе и социокультурной обусловленности психики человека был бы неполным без обращения к теории социальных представлений, продуктивно разрабатываемой как психологами, так культурологами и социологами. Идеи социальной обусловленности всех психических

---

<sup>1</sup> Иванов В. В. Комментарии к книге Л. С. Выготского «Психология искусства». М., 1968. С. 17.

<sup>2</sup> Иванов В. В. Роль семиотики коллектива // Логическая структура научного знания. М., 1965. С. 83.

функций человека и рассмотрение процесса эволюции сознания ребенка как результата усвоения им социального опыта развиваются сейчас во многих социологических, философских и психологических школах. Среди них теория социальных представлений является большим шагом вперед, поскольку она, с одной стороны, выступает рядом хорошо разработанных экспериментальных трудов, с другой – в ней получили дальнейшее развитие философские взгляды на проблему социокультурного генеза психики человека. Философское обоснование теории социальных представлений было положено на рубеже XIX–XX веков.

Впервые термин «коллективные представления» употребил Э. Дюркгейм и пытался сделать его объектом отдельных социальных исследований. Проводя четкое различие между индивидуальным и коллективным сознанием, ученый утверждал: «Группа думает, чувствует, действует совершенно иначе, чем сделали бы ее члены, если бы они были разъединены, если, следовательно, отправляться от этих последних, то мы не поймем ничего из того, что происходит в группе».

Коллективное (или общее) *сознание* французский социолог называл психическим типом общества, имеющим свой способ развития, не сводимый к материальной основе, свои свойства, свои условия существования. Стремясь выразить динамический аспект коллективного сознания, его спонтанный, нерегулируемый характер, Э. Дюркгейм ввел термин «коллективные представления» для обозначения



эмоционально окрашенных общих идей и верований. И по своему происхождению, и по своему содержанию они являются общеизвестными, коллективными.

Э. Дюркгейм хотел подчеркнуть специфику коллективного разума по отношению к индивидуальному. Коллективные представления – один из способов, с помощью которого утверждается первичность социального над индивидуальным. Для Э. Дюркгейма задача социальной психологии состоит в том, чтобы изучать, «каким образом эти представления называть, как они соединяются, сливаются одни в другие и как их различать». Если до последнего времени вопрос о коллективных представлениях не встречал поддержки у психологов, то в социальной антропологии достаточно заметна тенденция к изучению и тщательному анализу феноменов данного типа. Это чаще всего мифы, лингвистический материал и различные теоретические системы тех обществ, которые традиционно названы «примитивными». Их исследование позволяет понять истоки религиозного разума этносов, а также проследить биологическую или медицинскую таксономию этнического сознания.

Теоретическое направление, которое создает благоприятную почву для изучения такого типа социальных представлений дает символический интеракционизм. Его сторонники, отвергая идею строго социального определения мышления, характерного для понимания Э. Дюркгейма, выступают за первичность социальных процессов

в индивидуальном поведении. Они стремятся изучать «имплицитные» аспекты поведения и обращают внимание на символические процессы, язык и его роль в определении социальной действительности. Индивид меньше имеет дело со стимулами, чем с объектами и ситуациями, социально созданными.

Сегодня многие исследователи делают акцент на том, что нужно изучать имплицитные аспекты поведения. В частности, в социальной психологии можно отметить возрастающий интерес к когнитивным процессам, выявлению формирования в мышлении индивидуальных социальных представлений, что предполагает новый психосоциологический подход. Внимание, придаваемое современными учеными понятию «социальные представления», обусловлено желанием изучать способы познания, символические процессы и выявлять их соотношение с поведением индивида. В общепhilософском плане понятие социальных представлений позволяет ставить исследовательскую задачу раскрытия особенностей связи психологического и социального полей. Для психосоциологов, которые обратились к данной теме, исследование социальных представлений было связано с изучением свойств социального познания, а также с анализом специфического выражения социального мышления. Считается, что социальные представления включают в себя активность воспроизведения свойств объекта. Они осуществляются на конкретном уровне и часто выступают метафизическим отражением, организованным

вокруг какого-то центрального значения. Это воспроизведение не является отражением в сознании завершенной внешней действительности, это ремоделирование, настоящая психическая «конструкция» объекта, связанная с символической активностью субъекта.

При изучении представлений необходимо принимать во внимание и язык, и категории, и метафоры, которыми пользуется субъект, выражающий свое понимание. Отсюда именно в представлениях нужно искать принципы, объясняющие поведение людей. Представления, которые выступают конструкцией реальности, даны для восприятия. Им отведена роль посредника между перцептивной и когнитивной активностью, скорее, продукт представлений возникает у индивида как перцептивные «данные». Остается уточнить, в каком смысле представления являются для нас формой социального мышления? Для социологов, особенно для сторонников Э. Дюркгейма, эта задача соединяется с задачей детерминации социальных представлений через сеть объективных, социальных и экономических условий. Хотя и нет оснований сомневаться в продуктивности идеи такой детерминации, однако это слишком общее предположение не позволяет раскрыть специфики представлений по отношению к другим продуктам, также являющимся социальными – наука, искусство или религия.

Для психосоциологов необходимо выяснить природу представления во время его актуализации, психологическую организацию и выполняемую специфическую

функцию. Психосоциологическая гипотеза объяснения представлений утверждает, что они, во-первых, имеют социальный характер, поскольку способствуют определению социальной группы в ее специфической жизнедеятельности и входят в число ее основных атрибутов. Во-вторых, представления – это один из инструментов, благодаря которому индивид или группа воспринимают и описывают окружающую среду, или иначе, один из уровней, где социальные структуры являются ему (или ей) доступными. В-третьих, социальные представления играют важную роль в формировании коммуникаций и социального поведения. Психосоциологов они интересуют именно в этом аспекте. Первые исследования в данной области были преимущественно описательными. На основе материалов анкет предлагалось изучать социальные представления как особый тип психологической организации. В теоретическом плане требовалось уточнить смысл теории, определить границы ее использования, установить ее недостатки и эвристические возможности. Главные положения и принципы теории социальных представлений наиболее четко отражены в работах американского исследователя С. Московичи. Он считает, что изучение социальных представлений есть не что иное, как изучение общих идей, поведения и человеческих отношений, которые приходят и уходят вместе со словами и составляют в какой-то промежуток времени наше культурное окружение, т. е. реальность. Со-

держание этого мира, однажды принятого нами, обуславливает наши отношения с другими людьми, становится частью нас самих, нашим способом оценивать данные отношения, руководствоваться ими вплоть до определения нашего места в системе социальной иерархии, т. е. наши социальные и индивидуальные ценности.

Чтобы увидеть общество как единое целое, а не цепочку из отдельных индивидов, по мнению автора, необходимо затронуть область идеологии. В самых простых действиях повседневной жизни наши политические, моральные и религиозные убеждения занимают большое место, когда судья выносит приговор заключенному, профессор оценивает ответ ученика, белый человек отказывается садиться рядом с чернокожим или, наоборот, – это все есть проявления социальных представлений, это созданная нами философия мира, а не местные, автономные действия субъекта<sup>1</sup>. Он утверждает, что социальные представления составляют самостоятельный предмет исследования. Им одарила нас реальность, благодаря ей наша наука может продвинуться вперед. Все отношения, имеющие место между двумя индивидами или двумя группами, предполагают такие представления. Всегда, везде, когда мы встречаемся с отношениями между людьми или вещами, входим в эти отношения, в нашем сознании есть некоторое содержание, которое со-

---

<sup>1</sup> См.: *Moscovici S. Communication presents au colloque sur les representations. Paris, 1979.*

ответствует нашему суждению, мнению, знанию о вещи, человеку или группе.

Социальные представления реально существуют, будучи опредмечены в материальной форме – продуктах наших действий и коммуникаций, являются автономными по отношению к сознанию, поскольку индивиды их не только производят, но и осознают в процессе обмена и кооперации, а не изолированно. Однажды произведенные, они живут своей жизнью, перемещаются, соединяются, рожают новые представления, в то время как старые исчезают. Представления должны быть поняты и объяснены, исходя из того или иного поведения или аспекта социальной структуры, и, наоборот, они обуславливают и объясняют поведение или социальную структуру. Исследователь высказывает убежденность в том, что основные формы социального и физического окружения даны нам с помощью социальных представлений точно так же, как мы сами реально живем и находимся среди них.

Не менее интересна позиция, которую занимают, по мнению С. Московичи, социальные представления. Они располагаются между понятием, имеющим своей целью абстрагирование смысла реальности, и образом вещей и явлений, воспроизводящим реальность весьма специфически, в первую очередь рассудительно. Социальные представления всегда раздвоены, дихотомичны, у них два лица, которые не могут быть разделены: иконическое и символическое. Социальное представление – это одновременно и об-

раз, и значение. Иначе говоря, представление ставит в соответствие каждому изображению смысл, и каждому смыслу – соответствующее изображение. Функция задействованных здесь процессов – это выделение образа и наделение его смыслом, вписывание объекта в наш мир, его натурализация и представление объекту понятного контекста, т. е. его интерпретация. Представляя себе индивида или какую-нибудь вещь, трудно понять, прибегают ли к некоторому реальному индексу или к некоторому конвенциональному, выраженному и с социальной точки зрения, и с эмоциональной. Эти положения теории социальных представлений имеют самое непосредственное отношение к проблемам обучения, учебной деятельности субъекта, поскольку позволяют, во-первых, понять, как собственно идет процесс усвоения нового знания; во-вторых, выстроить стратегию обучения и разработать эффективные педагогические технологии не умозрительно, а предметно, используя когнитивные возможности этой теории.

Если Э. Дюркгейм считал, что социальные представления имеют статическую природу, то С. Московичи придерживается иной точки зрения, когда говорит, что именно подвижный характер представлений, их способность сравнительно легко изменяться поражают наблюдателя. Благодаря им можно мыслить динамически. Любое представление есть структура, они составляют множество отношений, влияют на поведение и исчезают вместе с исчезновением этих отношений.

С. Московичи отмечает, что социальные представления не являются представлениями примитивного общества или отдельной эпохи, традициями, установившимися в недрах нашего коллективного сознания. Это представления нашей эпохи, политики и науки, которые не обладают еще достаточным временем, чтобы, сложившись, стать традицией. Исследователь также указывает на различие своей точки зрения и точки зрения социологии. Последняя, по его мнению, видит в социальных представлениях реальность, данную и самостоятельную. Для нас же, говорит С. Московичи, социальные представления – это способы социальной реконструкции реальности. Главная задача состоит в том, чтобы восстановить в памяти с помощью сознания реальность и вместе с тем создать концептуальные системы.

Реальность, в которой мы живем, во многом создана нами самими. Она может быть многозначной, существовать в согласии с нами или приводить к конфликтам. Если принять такую позицию, то из этого следует, что оценка какого-либо поведения должна принимать во внимание тот факт, что это поведение является ответом на одно из множества значений, а также вписывается в деятельность реконструкции в одно и то же время объектов и окружающей среды, с одной стороны, и коллективных отношений, с другой.

Таким образом, главный вопрос остается в силе: каким образом люди составляют вместе их реальность?

Изучая представления, мы изучаем людей тогда, ко-



гда они ставят себе вопросы и стараются найти ответы, когда они думают, т. е. когда у них стоит цель: понять или познать. Социальные представления управляют тем, что можно назвать текущим поведением индивида или группы; охватывают в одно и то же время прошлый опыт и корни того, что позволено и запрещено, корни хорошего и плохого; моделируют все наше внимание к внешнему миру.

Исследователь утверждает, что существует некоторое соответствие между позицией какого-либо представления на лестнице, которая идет от иконического к символическому, и позицией этого представления, которая идет от конкретного к абстрактному. «На мой взгляд, – говорит он, – намного более важное значение имеет качество представления, чем его количество»<sup>1</sup>.

Автор подчеркивает, что не существует социальной *tabula rasa*. Законным желанием каждого из нас является имитация бога, кумира, в этом случае мы пытаемся открыть общие законы. Они не зависят ни от культуры, ни от исторических обстоятельств, а только сами от себя. Однако позиция, которую занимает каждый из нас, установлена определенным образом в сети социальных отношений, и у любого из нас мало шансов избежать этого статуса. Можно утверждать, что при рождении ребенок является асоциальным существом, социальным он становится со временем. Но еще до рождения его место определено, т. е. он еще

---

<sup>1</sup> Moscovici S. Society and theory in social psychology // Pajfel Jn., Israel H. The context of social psychology. New York; London, 1972.

не родился, но уже существует. У него уже есть свое имя, свои связи, свои родители, которые его ждут, братья и сестры, дедушки и бабушки, точнее говоря, у него есть напряженная программа, и, чтобы ее выполнить, потребуется много энергии. От того момента, когда мы открываем глаза, мы не перестаем не только социализироваться, мы все время изменяем формы социализации, мы их изменяем вместе с годами и развитием общества, в котором живем. Асоциального индивида не существует так же, как и асоциального окружения. То, что является несоциальным, тоже определяется социальными категориями, влияющими и на нас самих, и на наш мир<sup>1</sup>. Большинство психологов интересуются именно этими двумя классами феноменов: социальными и несоциальными. Свою задачу они видят в том, чтобы найти законы, которые не зависят ни от одного из этих классов или, скорее, законы, которые являются общими для них. По мнению С. Московичи, задача социальной психологии состоит в том, чтобы найти различия в этих двух классах феноменов, аргументировать и объяснить их. Он прибегает к следующим гипотезам, ставя вопрос о необходимости социальных представлений:

– гипотеза интереса, в рамках которой речь идет об отдельных интеллектуальных наработках, предназначенных муссировать намерения и цели какой-нибудь группы во время конфликта;

– гипотеза неравновесия, с точки зрения которой все

---

<sup>1</sup> Moscovici S. Society and theory in social psychology // Pajfel Jn., Israel H. The context of social psychology. New York; London, 1972.

социальные представления – это ответ на последовательные психические напряжения как результат неудачи, ответ на плохое включение в общество. Благодаря образной компенсации целесообразнее обрести некоторое равновесие, чем добиваться правды о мире, в котором живешь;

– гипотеза контроля, следуя которой представления организуют поведение, фильтруют для каждого индивида необходимую ему информацию для того, чтобы он подчинял себе окружающую среду. Делая это, социальные представления упрощают и вносят когнитивную ясность в сложную и неизвестную область.

Приведенные гипотезы, считает ученый, без сомнения, частично правдивы. Но их общая посылка связана с тем, что социальные представления являются результатом неудачи или неравновесия и не являются ни специфическими, ни соответствующими наблюдению. Основываясь на своих исследованиях, С. Московичи утверждает, что социальные представления рождаются в соответствии и в ответ на изменения, происшедшие в группе или социальной среде. Для краткости он определяет данный аспект представлений как привыкание, усваивание необычного, странного. Объясняет он это так. Мир чувства – такой мир, где каждый хочет чувствовать себя у себя, под защитой расхождений и различий, окруженным похожими на себя, с которыми он поддерживает рутинные отношения. Все сказанное и сделанное стремится к тому, чтобы беспрестанно утверждать изученные предположения и значения и устранять,

отодвигать непредвиденное. То, чего ожидают всегда, это не изменение, а репродукция прошлых ситуаций, жестов и идей. Социальный процесс в целом – процесс усваивания, с помощью которого объект и индивиды становятся понятными и различимыми на основе прошлых моделей и прошлых встреч. Преобладание прошлого над настоящим, ответов над стимулами, образами над реальностью имеет своей целью сделать так, чтобы человек не нашел ничего нового в этом мире.

Таким образом, мы выучиваем не только то, что, например, характеризует парижанина или хорошего человека, или как себя вести в определенном окружении, данное знание служит нам критерием суждения или оценки других. Под этими разными аспектами все странное или чужое задевает нас и волнует не потому, что оно ново и неизвестно, не имеет к нам никакого отношения, а наоборот, в связи с тем, что это знакомо и привычно, и иногда мы это знакомое и привычное не можем вовлечь в наш мир, найти ему место, оно не соответствует в точности нашим правилам. Данный факт часто служит сигналом какого-нибудь недостатка или отсутствия чего-нибудь, через который мы определяем это странное и чужое. Когда первые путешественники встретили в Америке индейцев, они их описывали как людей «без религии» или «без культуры», признавая в то же время, что они являются такими же людьми, как и эти путешественники, иногда, правда, немного от них отличаясь, благодаря так называемым «недостаткам». Необходимо

было, чтобы наука в корне заменила старые социальные представления, чтобы признали других людей людьми, несмотря на недостатки, различия в религии или культуре. В итоге не новая реальность, а новые социальные представления лежат в основе изменения поведения людей. Эта ключевая идея имеет принципиальное значение для обучения.

Форма рассуждений, которая идет от выводов к посылкам, свойственная социальным представлениям, является общей. Мы всегда более или менее знаем, к чему хотим прийти, и, зная это, заботимся о том, чтобы наиболее убедительным образом найти оптимальные варианты для нас. С. Московичи утверждает, что наука и социальные представления в одно и то же время противоположны и дополняют друг друга. Наука – источник социальных представлений, она лежит в основе последующего изменения жизнедеятельности людей. Таким образом, можно говорить о том, что социальные представления играют важнейшую роль в анализе способов познания и коммуникаций, форм, отношений и поведения людей, в деятельностном отношении к миру.

Корреляция представления и поведения составляет процесс и способ изменения одного другим, свидетельствует о том, что речь идет о процессе реконструкции. Первый факт, который обнаруживает такой процесс, – это необходимость поставить в соответствие форму и содержание, механизмы и их социальный продукт, что весьма сложно.

Социальные представления так же, как научные и аксиологические теории, религии, мифологии, – представления чего-нибудь или кого-нибудь, которые имеют достаточно точное содержание. Но эта точность предполагает различие при переходе от одной области к другой или от одного общества к другому. Ценность данных знакомых нам механизмов состоит в том, что они позволяют учитывать генезис и колебания содержания. То, как мы думаем, утверждает исследователь, зависит и от того, о чем мы думаем.

Изучение социальных представлений охватывает и возвращение к методу наблюдения. Его применение становится возможным благодаря тому, что:

- социальные представления имеют место внутри социального организма или какого-нибудь социального отношения;

- социальные представления развертываются в течение длительного времени;

- социальные представления лишь частично закреплены в нашем языке, часто скрываясь за мемами культурной традиции.

Все эти условия делают невозможным изолированное исследование социальных представлений в лаборатории. Единственная лаборатория, где они могут изучаться, – само общество. Применяемый здесь метод наблюдения содержит часть преимуществ эксперимента и вместе с тем освобожден от его недостатков. Главное достоинство такого подхода, считает ученый, состоит в том,

что исследования, которые велись в русле этой теории дали толчок к разработке общего вопроса – социальной обусловленности индивидуальной психологии. Если в марксизме данный тезис имел чисто теоретическое значение, то в современной психологической науке и социологии он подтверждается множеством эмпирических и экспериментальных работ. Нельзя выводить коллективные представления из индивидуальных, как нельзя выводить общество из индивидов, целое – из части. При создании коллективных представлений множество умов соединяли и сближали свои идеи и чувства, длинные ряды поколений копили свой опыт и знания. Большую ценность здесь имеет тот факт, что индивид рассматривается всегда во взаимодействии с другими людьми, окружающей средой, а не изолированно, т. е. люди изучаются в ходе деятельности и общения, в коммуникации. С. Московичи говорит, что социальная психология должна повернуться к реальности, участвовать в социальных экспериментах и установлении новых социальных отношений. Интересна и значима попытка автора определить позицию, которую занимают социальные представления в сознании человека, а также раскрыть все процессы, участвующие в их формировании, и на этом фундаменте построить гипотезы необходимости существования социальных представлений.

Особого внимания заслуживают рассуждения ученого о непосредственном процессе закрепления полученного знания. Действительно, когда мы встречаемся с чем-то

новым и необычным, мы склонны исходить из имеющейся у нас сети основных категорий, в каждой новой вещи пытаюсь найти что-то привычное и знакомое. Важно и авторское мнение о динамике социальных представлений. Однажды сформированные, они живут своей жизнью, перемещаются, соединяются, рожают новые представления. Эти рассуждения отражают общую идею о невозможности выводить коллективные представления из индивидуальных или идею социокультурной обусловленности из индивидуальной психологии. В целом теория социальных представлений является одной из самых интересных и перспективных современных теорий, использование которой существенно обогатит психолого-педагогические и социально-философские основания концепций учебной деятельности.



## Глава 2

# ФИЛОСОФСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ НОВЫХ КОНЦЕПЦИЙ ОБУЧЕНИЯ

### 2.1. Учебная деятельность и ее содержательные параметры

На современном этапе развития общества непосредственно жизненное осмысление и переживание происходящих в стране экономических и социокультурных изменений все более отчетливо обнаруживает связь философии с жизнью и ее обратное воздействие на мир<sup>1</sup>. Особое внимание в философском анализе жизни сегодня уделяется проблемам человека и его жизнедеятельности. Человеческая деятельность понимается в марксистской философской традиции как «особый способ человеческого существования, как деятельность человека, которая призвана воспроизводить

---

<sup>1</sup> См.: Карпов А. Образование будущего: репродуктивно-продуктивный переход // Вопросы философии. 2020. № 1. С. 5–16.

сверхприродные условия его бытия – социальные отношения, культуру, наконец, его самого как биосоциальное, а не чисто биологическое существо»<sup>1</sup>. Примерно аналогично трактуют деятельность конкретные науки о человеке – психология, социология, педагогика. При таком понимании она выделяет человека как социальное существо из природы и создает особую сферу его обитания – культуру. Человеческая деятельность в культурологическом плане дифференцируется на материальную и духовную. В философском аспекте ее структуру можно представить в различии материальной и духовной сторон. Первая – это направленность на преобразование того, что существует вне человека. Вторая ориентирована на осмысление и оценку, а затем на преобразование природы, социума и самого человека. Любой продукт человеческой деятельности включает в себе единство материального и идеального, поскольку является в равной мере продуктом как материальной, так и духовной деятельности.

В анализе человека современными российскими философами выделяются три взаимосвязанные характеристики: человек есть биосоциальное существо; человек – деятельное существо; исторически родовая деятельностная сущность человека всегда находилась во взаимосвязи с характером общественного строя и определялась культур-

---

<sup>1</sup> Каган М. С. Человеческая деятельность. М., 1974. С. 35.

ными традициями. Отсюда вытекает, что становление человеческой индивидуальности происходит на стыке блока социальных противоречий, связанных с созданием материальных и духовных предпосылок, и индивидуально-личностных противоречий, сопряженных с внутренними процессами формирования способностей, потребностей и интересов, духовного мира человека.

Любое общество может существовать лишь тогда, когда его члены следуют принятым в нем ценностям, нормам и навыкам культуры, определяющей поведение, которое детерминировано конкретными природными и социально-историческими условиями. Каждый человек становится личностью в процессе обучения и воспитания, когда он обретает умение выполнять общественно значимые функции, играть социальные роли, творчески осмысливать свое призвание, способности, вступать в самостоятельные отношения с другими членами общества.

Педагогическая деятельность обладает огромными возможностями влиять на формирование личности, ее мировоззрение, ценностные ориентации, настроения и нравственность. Анализ категории «деятельность», которая выражает целенаправленное действие человека с помощью конкретных средств на объект (природный и социальный) для получения результата, удовлетворяющего цели, показывает, что структурно деятельность предполагает наличие субъекта и объекта и их определенное взаимоотношение. В любом виде деятельности есть материальные и идеальные

компоненты. Составляющими акта деятельности являются потребность, цель, предмет, средства, действия, результат и др. Их взаимодействие образует собственно механизм деятельности.

Что же касается самого механизма, он выражается понятием «процесс», в рамках которого деятельность предстает как переход от одного состояния к другому. Например, от этапа целеполагания к этапу целеосуществления. При таком понимании каждое состояние включает все отмеченные компоненты, вследствие чего процесс образует не взаимодействие их на каждом отдельном этапе, а их изменение от одного этапа к другому, что позволяет рассмотреть само развитие деятельности как процесс естественно-исторический. В то же время развитие общества как естественно-исторический процесс осуществляется на базе самих деятельностных механизмов. Взаимосвязь деятельности и объективного процесса развития имеет место во всех сферах общественной жизни. Различные виды деятельности определяются различными формами, и все они выражают активность субъекта. В системе деятельного отношения человека к миру, социуму и самому себе возможны три основных вида деятельности: преобразовательная, познавательная и ценностно-ориентационная. По мнению М. С. Кагана, каждый из них состоит из четырех групп разновидностей<sup>1</sup>. Первая группа обусловлена характером объекта и включает:

---

<sup>1</sup> Каган М. С. Человеческая деятельность. М., 1974. Несколько другая классификация предлагается В. Брудным и М. Кветным.

- деятельность, направленную на природный предмет;
- деятельность, направленную на социальный предмет (институт, учреждение, отношение и пр.);
- деятельность, направленную на другого человека;
- деятельность, направленную на самого субъекта (самопознание, самоизменение).

Вторая группа определяется тем, кто исполняет роль субъекта, и включает следующие разновидности: конкретный индивид, социальная группа или общество в целом. Третья группа состоит из двух разновидностей в соответствии с тем, осуществляется ли деятельность в форме производства или потребления. Четвертая группа включает творческие (продуктивные) и механические (репродуктивные) разновидности трех основных видов деятельности.

Деятельностный подход к человеку и деятельности нельзя рассматривать с позиций утилитарных, узкопрагматических установок, поскольку оптимизация деятельности на всех уровнях (от нижних этажей экономической сферы до верхних этажей духовного производства), а также повышение социального статуса так называемого делового человека не просто борьба со старой психологией социальной инертности, пассивности массового сознания. Задачи оптимизации неразделимы с гуманизацией деятельностного подхода к постановке и решению проблемы человека. Гуманистический, деятельностный подход есть осуществление принципа связи и взаимообусловленности целеполагания и средств, способов достижения цели.

Категория «деятельность» стала основной в анализе общественной природы человека. Производной от нее и тесно связанной с ней выступает категория «самодетельность», которую можно рассматривать как форму проявления общественной активности индивидов, специфический способ реализации их сущностных сил. В диалектическом взаимодействии общества и индивида категория «самодетельность» выражает особенность способа существования индивидуальной жизни, жизнедеятельности индивидов. В самодетельности активность человека (субъекта) направлена на себя, поэтому имеются понятия «самореализация» и «самоактуализация».

Характеризуя самодетельность как конкретную форму проявления деятельности индивидов, выделим ее главные черты: это акт творческий, свободный, самодетерминированный, т. е. результат личной инициативы, демонстрирующий внутреннюю потребность индивида к самоутверждению, выражению и раскрытию своей индивидуальности. Когда речь идет о преемственности в истории, связи поколений, то на первый план выходят задачи развития, самоопределения, самореализации личности. Они могут решаться как стихийно, так и целенаправленно, всем обществом, специально созданными для этого социальными институтами и самим человеком. Существующие сегодня системы образования призваны целенаправленно управлять процессами вхождения личности в культуру, ее профессионализации и адаптации к социуму.

Современная философия подразумевает под образованием усвоение человеком определенного объема знаний, превращение их в навыки и умения. Вполне правомерно рассматривать образование и как соответствующим образом организованный процесс обучения и развития личности. Вместе с тем образование, несомненно, есть своеобразная система деятельности, связанная с трансляцией эталонов культуры, передачей и усвоением знаний, норм и ценностей общества, а также социальный институт, подчиняющийся как подсистема всему обществу.

Как видим, образование чрезвычайно многосторонне, раскрывается в различных ипостасях (уровень, процесс, деятельность, институт). Однако всем им присуще нечто общее – свойство системности. Структура системы, содержание учебно-воспитательного процесса, деятельности педагогов и учащихся, результаты функционирования зависят от того, к какому историческому социокультурному типу общества эта система принадлежит. С учетом сказанного можно предложить следующую дефиницию образования. Образование – относительно самостоятельная система, функцией которой является систематическое обучение и воспитание членов общества, ориентированное на овладение знаниями, нормами и ценностями, а также умениями, навыками, содержание которых в конечном счете обуславливается социально-экономическим и политическим строем

данного общества и уровнем его материально-технического развития<sup>1</sup>.

Естественно, многое в системе образования определяют люди: те, кто учит, и те, кто учится. Их инициатива, творческая активность, нестандартность мышления, стремление к обновлению и новаторству – важные элементы, которые раскрывают жизнеспособность, направленность и эффективность этой системы. Говоря о функциях образования, выделим весь спектр его фактического влияния на общество. Рассмотрим данные функции более подробно.

*Профессионально-экономическая функция* образования определяет характер его взаимосвязи с развитием производительных сил общества, что находит выражение в обеспечении социума кадрами различной квалификации, исходя из потребностей в них народного хозяйства. Сейчас эта функция уходит из высшей школы<sup>2</sup>.

*Воспитательная функция* образования тесно связана с профессионально-экономической. В решении задач развития современного российского общества значимость воспитания чрезвычайно возрастает.

*Социальная функция* образования заключается в воздействии на социальную структуру общества, она связана с социальными последствиями получения образования

---

<sup>1</sup> См.: Эффективность образования / Л. Ф. Колесников [и др.]. М., 1991. С. 24.

<sup>2</sup> См.: Кооп А. В. Образование и социализм. Таллинн, 1983. С. 19.



и в значительной степени определяет интенсивность и направленность социальных перемещений, участие образования в формировании социальной структуры общества<sup>1</sup>.

*Гуманистическая функция* образования обеспечивает его рассмотрение в качестве самостоятельной ценности, в рамках которой важным для человека является результат учебы, совершенствование личности в процессе обучения. Данная функция образования довольно емка, связана с социальными последствиями его получения. Они определяются значимостью профессионального роста и ценностью образования как процесса деятельности. Отметим, что сегодня главной пропагандируемой Организацией Объединенных Наций ценностью в большинстве развитых стран мира становится привлекательность студенческой жизни.

Система образования выполняет и *демографическую функцию*, поскольку заметно влияет на демографические процессы в обществе. Связь уровня образования с такими характеристиками, как продолжительность жизни, брак, рождаемость и т. д., отмечается многими учеными. Как правило, особенностями демографического поведения выделяются лица с высшим образованием<sup>2</sup>.

Наконец, система образования выполняет *функцию расширенного воспроизводства интеллектуального потен-*

---

<sup>1</sup> См.: Кооп А. В. Образование и социализм. Таллинн, 1983. С. 24.

<sup>2</sup> См.: Томин В. П. Уровень образования населения СССР. М., 1981. С. 145–184.

*циала общества* – одну из значимых форм его нематериального богатства. Особенно велика здесь роль высшего образования. «Методологически важно в системном подходе вычленение того целого, по отношению к которому выполняется данная функция, так как ее характер определяется природой целого»<sup>1</sup>.

Политика нашего государства в области образования в течение длительного периода была ориентирована исключительно на реализацию его профессионально-экономической функции, удовлетворение потребностей народного хозяйства в специалистах. В современных условиях демократизации и гуманизации общества необходим новый подход к целям образования. На фоне усложнения социальных процессов, обусловленного увеличением масштабов производства, расширением демократии и подъемом общественной активности масс, возникает ряд новых, иногда острых проблем, связанных с формированием и развитием личности. Это происходит по той причине, что общество существует не в качестве некой самостоятельной реальности, а лишь как деятельность конкретных социальных носителей: этносов, классов, социальных групп, индивидов.

Большую роль в выполнении задач обновления российского общества призвана сыграть вся система образования, поскольку она дает возможность направлять и регулировать процесс воспитания личности, отношение

---

<sup>1</sup> Афанасьев В. Г. Функции социальных систем. // Социс. 1980. № 2. С. 44.

человека к общественным процессам, формировать у него конкретные социальные качества. В авангарде здесь находятся педагогические кадры. Таким образом, проблема изучения факторов и путей формирования личности самого педагога становится весьма актуальной, имеющей культурно-исторический и мировоззренческий, методологический аспекты.

Формирование определенного типа личности является главной целью духовного воспроизводства, которое, совершая «обработку людей людьми», последовательно осуществляет этот процесс через систему его элементов: производство, распределение, обмен и потребление продуктов духовного творчества социальным субъектом. Духовное производство создает продукты двоякого рода: объективированный продукт («вещь или предметная деятельность»), а также сознание субъекта, развивающееся в процессе этой деятельности. Особенность педагогической деятельности состоит в том, что она реализуется в сфере духовного воспроизводства не в «вещной», а в деятельностной форме. Производство духовных ценностей происходит при взаимодействии субъекта и объекта, вместе с тем акт потребления (например, знаний, принципов, методов науки или какой-либо практической деятельности) непосредственно сливается с актом их производства на ином межличностном уровне в процессе обучения.

Личность педагога должна формироваться еще во время его обучения в вузе. Ему следует ориентироваться

на то, что получаемые знания и навыки должны стать своеобразной стартовой площадкой как для самостоятельного производства духовных ценностей, так и для развития личности. С учетом того факта, что молодому поколению, вступающему в жизнь, обычно свойственна определенная критичность по отношению к наследию прошлых лет, будь то нормы морали, критерии прекрасного в искусстве или научные достижения, нельзя не признать верности приведенного далее утверждения. Целостный взгляд на культуру и ее ценности должен сочетать новаторство и преемственность. Обозначенный подход к проблеме формирования личности педагога требует, во-первых, исследования этого феномена как развивающегося процесса; во-вторых, раскрытия роли социокультурных условий в нем; в-третьих, учета активности самой личности, ее вовлеченности в общественные процессы.

Первоосновой авторитета преподавателя выступает его отношение к профессиональной деятельности. обстоятельное изучение своеобразия труда современного учителя свидетельствует о его емкости и многогранности. В связи с этим вполне естественен интерес к личностным характеристикам педагога, его деятельности. В поиске путей решения проблемы формирования творческой личности учителя на этапе его вузовской подготовки решающую роль играет педагогическая практика студентов, которая обеспечивает реальное непрерывное их включение в объективно существующие условия профессионального труда. Во-первых,

как ведущее звено обучения студентов основам педагогического творчества практика системно формирует у них самостоятельность в выборе решения конкретной педагогической задачи. Во-вторых, являясь существенным катализатором уровневой характеристики общепедагогических знаний (осознанности, мобильности, действительности, гибкости, полноты и т. п.), педпрактика позволяет специфическим, но развивающим образом влиять на достижение в них системы, формирование потребности у студентов в постоянном их обновлении. В-третьих, своеобразно сочетая в себе познавательную и практическую деятельность будущих учителей, практика обладает значительными возможностями воздействия на те личностные характеристики, благодаря которым вызревает педагогическое творчество (эрудиция, интеллект, развитое воображение, способность к анализу и самоанализу и др.). В-четвертых, естественным образом приобщая студентов к реальным условиям будущего профессионального труда, практика обладает мощным мобилизационным средством воздействия на процессы самопознания, развития и проявления творческой индивидуальности студента.

Однако, выполняя функцию основательной ориентации будущих учителей на творческий характер профессиональной деятельности, педпрактика таит в себе опасность

формирования у некоторой части студентов позиции копирования методического арсенала учителя-наставника<sup>1</sup>. С целью не допустить стереотипов необходимо, с одной стороны, внести в вузовский учебно-воспитательный процесс элементы, способствующие нейтрализации этой грани педпрактики. С другой – важен учет того, что одним из главных источников творчества учителя является воображение, а оно, как известно, «питается» живым опытом. Соответственно, нужно давать студентам возможность наблюдать различные уровни педагогического творчества с их последующим осмыслением.

Профессиональная педагогическая деятельность преподавателя опирается на философский фундамент ряда методологических принципов. Их сущность заставляет педагогику высшей школы учитывать все этапы развития общества и отражать их в новых подходах, поднимающих деятельность преподавателя на уровень современных требований. Базу существующей сегодня концепции педагогического образования составляет ориентация на воспитание неповторимой личности каждого учителя, развитие его индивидуальных творческих возможностей. Это, в свою очередь, требует формирования столь же яркой, творческой личности преподавателя вуза, изменения стиля его профессиональной деятельности.

---

<sup>1</sup> См.: Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. М., 1987.

В основу развития профессиональной педагогической деятельности преподавателя в новых условиях могут быть положены новые подходы, главными из которых мы считаем деятельностный, личностный, творческий. Во взаимосвязи и взаимообусловленности они позволяют обеспечить подготовку творческой личности учителя-воспитателя.

Фундамент концепции деятельностного подхода в работе вузовского преподавателя составляет принцип деятельности как формы активного отношения человека к процессу познания. Он предполагает активное включение обучаемого в совместный познавательный процесс в качестве равноправного субъекта, позволяет видеть за знанием результат и механизм познавательной деятельности. Деятельностный подход подразумевает утверждение субъектно-субъектных отношений как основы учебно-воспитательного процесса в педвузе, т. е. активное взаимодействие, сотрудничество, а затем и сотворчество двух партнеров по совместной деятельности.

Концепция личностного подхода имеет в виду педагогический процесс, при котором объективность существенных свойств деятельности учитывает и отражает индивидуально-личностные качества обоих субъектов: преподавателя как организатора процесса и его партнера – обучаемого. Личностный подход ориентирует их на постоянный поиск, осознанный отбор содержания, форм, методов познавательной деятельности. Он предполагает «очеловечивание

знаний» (Ш. А. Амонашвили), умение пропускать преподаваемый (равно как и изучаемый) предмет «через себя». Взаимодействие обоих партнеров рассматривается здесь как сотворчество индивидуальностей, не допускающее подавления личностных качество обучаемого, что существует при авторитарном подходе.

Концепция творческого подхода при своей общенаучной объективности уникальна, поскольку опосредована личностью педагога-творца. Его методы, основываясь на психологической и педагогической науке, не могут быть тиражированы, в точности воспроизведены ни им самим, ни другими преподавателями. В педагогическом творчестве наиболее ярко проявляются субъективное начало и культурный потенциал личности каждого вузовского преподавателя и его партнеров по совместной деятельности. Большую роль здесь может сыграть создание в педагогических вузах системы творческих педагогических мастерских по подготовке учителей разных специальностей. Педагог-исследователь, имеющий авторскую концепцию школы и, соответственно, системы воспитания, проверенную и подтвержденную опытом, должен брать на себя полное организационное, теоретическое и методическое руководство такой мастерской, в которой будут преподавать его единомышленники – педагоги, психологи, методисты, обществоведы и т. д. Они совместно будут отбирать абитуриентов и воспитывать по индивидуальным учебным планам творческие



индивидуальности учителей, способных стать профессиональными и составить в дальнейшем методическое ядро учительского коллектива.

Основой современного подхода к преподавательской деятельности в педвузе служит работа по конструированию в процессе учебно-воспитательной деятельности личности учителя-воспитателя. При этом стирается противоречие между абстрактным характером предмета учебно-познавательной деятельности и реальным содержанием будущей профессиональной деятельности учителя, преодолевается отчуждение познающей личности от жизни школы, мира педагогического труда.

Названные подходы тесно связаны и могут рассматриваться отдельно лишь при теоретическом анализе. Их реализация в единой, целостной системе творческой педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава педвузов может привести к существенному пересмотру стереотипов, создавая необходимые предпосылки для значительного улучшения подготовки современного учителя. Для эффективного управления подготовкой и использованием педагогических кадров высшее педагогическое образование следует рассматривать как многофункциональную систему, а ее функции – в их взаимосвязи; нужен переход к концепции личности как к активному субъекту выбора и принятия решений. Эта концепция должна опираться на безусловный приоритет гуманистической функции, акцент на которой, кроме необходимой предпосылки

эффективного выполнения высшей педагогической школой своей профессионально-экономической функции, будет способствовать гуманизации и демократизации всего процесса подготовки и использования педагогических кадров, воспитания нового поколения.

Учитель, обучавшийся в условиях подавления интересов личности, отсутствия элементарных демократических основ, в большинстве случаев не сможет воспитать свободную личность, относиться к ней с уважением. В данном контексте определенную пользу принесет зарубежный опыт подготовки талантливых и творческих педагогов, способных генерировать новые идеи, концепции, мысли, умеющих разрабатывать и применять новые знания в практике. Речь идет о таких достижениях, как обеспечение функционально-дифференцированной подготовки специалистов с учетом характера и сложности педагогической деятельности; широкомасштабной оснащенности учебных аудиторий техническими средствами обучения; углубленной дифференциации обучения в общеобразовательной школе, которая практикуется в ряде стран совместно с отлаженной службой профориентации, в значительной степени предопределяющей выбор выпускниками школ педагогической специальности<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Саймон Б. Общество и образование. М., 1989.

## **2.2. Цифровизация обучения как новая педагогическая технология и ее философский анализ**

Сегодня социальные философы считают, что в последние десятилетия ход человеческой истории решительно переменялся. Суть этих изменений состоит в том, что завершился продолжавшийся все предшествующее время период медленного развития человечества, на смену которому пришла новая динамичная эра. Еще в XIX в. философы обратили внимание на то, что человек далеко не всегда способен предусмотреть все последствия своей деятельности, особенно если ориентируется на достижение только ближайших целей и не думает об отдаленном будущем. Они предупреждали, чтобы люди не слишком обольщались своими победами над природой, ибо каждая победа может иметь не только желаемые, но и совершенно непредвиденные результаты, нередко сводящие на нет значение первых.

Указанные проблемы приобретают сегодня особую остроту, так как многие из них связаны с отрицательными последствиями научно-технического прогресса, взаимодействия природной и искусственной среды, хаосом в обществе. Не вызывает сомнений необходимость гармонизации отношений между человеком и природой, человеком и обществом, наконец, человека с самим собой. Современное человечество все больше понимает, что нельзя жить за счет максимальной прибыли, получаемой посредством эксплуатации и живого труда, и природы. Таким образом, нужен

анализ причин разрыва связи человека с природой, соотношенный с определенными исторически сложившимися формами и способами деятельного отношения человека к природе<sup>1</sup>.

В наши дни в России вопрос о человеке, его природе, новых условиях бытия, новых связей между личностью и обществом выдвигается на первый план. Изучение человека уже вышло за пределы специальных наук и превратилось в общую проблему всей системы научного познания. Разные науки пытаются понять, что представляет собой человеческая личность. Наука уже приступила к моделированию, имитации и технической реализации человеческого восприятия и движения, предметного действия и памяти, других сторон интеллекта. Сегодня нужна новая философия человека и культура размышлений о нем, новый образ мышления, изменение устаревших взглядов и отживших привычек обращения с человеком. Речь идет прежде всего о «философии практики» (Л. С. Выготский), суть которой заключается в поиске способов изучения и решения практических жизненных задач, стоящих перед современным человеком.

Есть основания полагать, что для философии практики опосредствующим звеном должен быть целостный человек или, точнее, его образ, воплощающий в себе представления о личности, способной к свободному и ответственному действию – поступку. Возникает вопрос: где

---

<sup>1</sup> См.: Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 20. С. 495–496.

взять этот образ целостного человека? Здесь, как считает В. П. Зинченко, уместно вспомнить о человековедении – особой сфере, в создании которой на равных принимают участие наука, культура, искусство, практика. Человековедение растет и развивается вместе с историей общества. Именно оно должно учить нас культуре изучения человека, размышлений о нем, обращения с ним. Человековедение призвано концентрировать в себе именно общечеловеческие ценности, поскольку развитие и развертывание человеческого потенциала – это то, что в конечном счете детерминирует успех или крах экономического, социального или любого другого вида развития.

Разумеется, понятие целостного образа человека условно, ибо сами представители Римского клуба говорят о разорванности самосознания личности, дезориентации индивида, внутренних противоречиях и коллизиях, свидетельствующих о кризисе человека<sup>1</sup>. При этом основой изменения условий существования человека, мира в целом, по мнению президента Римского клуба, являются «материальные революции – промышленная, научная, а затем и техническая». Они оказывают значительное воздействие на развитие как отдельного человека, так и человеческой цивилизации в общем. Все в конечном счете не сводится к научно-технической революции, которая, однако, воспринимается Римским клубом не только как основная движущая сила,

---

<sup>1</sup> См.: Лейбин В. М. Модели мира и образ человека. М., 1982.

приводящая к коренным изменениям в современном мире, но и как причина возникновения «кризиса человека», а следовательно, и «кризиса человечества»<sup>1</sup>.

Для того чтобы сейчас обуздать техническую революцию и направить человечество к достойному будущему, в первую очередь надлежит подумать об изменении самого человека. Если мы хотим ощутить глобальность всего сущего, то в центре этого должна стать целостная человеческая личность и ее возможности. А. Печчеи настаивает на необходимости как можно скорее перейти от концепции, ориентированной на человеческие потребности и их удовлетворение, к другому понятию, в основе которого лежало бы человеческое развитие, а главной целью стало бы самовыражение и полное раскрытие потенций и способностей человеческой личности.

Сейчас рассмотрение человеческой проблематики в отрыве от осмысления философско-антропологических аспектов человеческого бытия уже не кажется возможным. Такое осмысление тесно связано с мировоззренческой оценкой позиции, занимаемой человеком в обществе, отношений индивида к природному и социальному окружению, выявлением подлинной роли личности в культурно-историческом процессе. Это не означает, однако, что установки теоретиков Римского клуба сменились абстрактно-антропологическими, а претензии на строго научное исследование

---

<sup>1</sup> Печчеи А. Человеческие качества. М., 1985.

альтернатив развития человечества утратили свою важность. Скорее, произошло совмещение разных подходов к изучению мира и глобальных проблем современности с попытками философского осмысления проблематики человеческого бытия. В последнее время многие ученые пытаются избежать крайностей объективизма и субъективизма, позитивистского отрешения от мировоззренческих проблем и антисциентистского неприятия научных методов изучения внутреннего мира человека, ценностей жизни и целей, лежащих в основе его деятельности; стремятся к плюралистичному знанию мира.

Среди ученых любой философской ориентации растет понимание того, что без рассмотрения места и роли человека в окружающем его мире, выявления специфики человеческого бытия исследование глобальных проблем ограничено и бесперспективно. Речь идет о недопустимости использовать разрозненные представления о человеке, его месте в природном и социальном окружении, роли в культурно-историческом процессе, как это происходит в облике «натурализованной философии», очищенной от феноменологических конструкций и покоящейся на биологических теориях человека, позволяющих будто бы сделать более осмысленным и глубоким понимание человеческой природы. Отмеченная установка отстаивается различными теоретиками в сферах естественных и гуманитарных наук и просматривается в самых разных концепциях:

– в форме «новой антропологии», которая, по словам одного из соавторов четвертого доклада Римскому клубу Д. Габора, в отличие от старой, не может быть наукой, основанной на наблюдении, ибо имеет дело с будущим, и не может быть точной наукой, поскольку имеет дело с человеком, а должна представлять собой сочетание науки, технических приемов, воображения, прозорливости;

– в виде «революционного гуманизма», основанного на понимании того, что в настоящее время человек играет совершенно новую роль арбитра, регулирующего жизнь на планете, включая и собственную жизнь, и для выживания человечества он должен найти в себе силы полностью и до конца осознать всю сложность и неустойчивость его нынешнего положения и принять на себя всю ответственность, проистекающую отсюда;

– в форме «инновационного обучения», которое, как полагают авторы седьмого доклада Римскому клубу, способствует разрешению глобальных проблем и имеет огромное влияние на наше будущее.

Современная компьютерная революция, приводящая к информатизации всех сфер человеческой деятельности, отличается от предшествующих ей промышленных и научных революций тем, что в ней интеллектуальные, конструкторские, технологические, экономические и социальные процессы идут не параллельно, пересекаясь в отдельных точках, а слиты воедино, трансформируя не только традиционные формы человеческой деятельности, но и приводя



к новым, неожиданным, не всегда прогнозируемым социальным, экономическим, техническим и культурным последствиям<sup>1</sup>.

Широкое использование компьютеров позволяет реализовать новые информационные технологии – искусственный интеллект, робототехнику, экспертные и гибридные системы. Когнитивные аспекты компьютерной революции дают возможность для резкого повышения эффективности умственной деятельности. «Уже сегодня мы являемся свидетелями бурного развития экспертных систем, моделирующих знания и рассуждения человека применительно к достаточно узким сферам деятельности. Для правильной оценки этих тенденций нужно учитывать, что подобные формализованные фрагменты интеллектуальной деятельности, как правило, несамостоятельны и включены в целую иерархию деятельностей-целей. Мотивационный и интенциональный контроль при этом остается за человеком»<sup>2</sup>.

Тем не менее необходимо признать, что именно сегодня потенциально существует опасность потери человеческого контроля за принимаемыми решениями, поэтому исследования специфики человеческих форм познания и мотивации приобретают статус глобальной проблемы. Как отмечают многие ученые, новому, более высокому

---

<sup>1</sup> См.: Белкина Г. Л. Компьютеризация и общество // Вопросы философии. 1988. № 6. С. 132–140.

<sup>2</sup> Штрибинг Л., Ценкер К. С головой и компьютером: мировоззренческие вопросы развития вычислительной техники // Вопросы философии. 1988. № 9.

уровню технологии должна соответствовать новая ступень развития общества и самого человека в их взаимодействии с природой и социумом. В ходе информационной революции возникают острейшие социальные и человеческие проблемы, требующие коадаптации новой технологии и развития самого человека.

С помощью компьютера формализуется и автоматизируется человеческая мыслительная деятельность. Однако, каково отношение компьютера к человеческому мышлению и как протекает сам процесс мышления, мы пока не знаем, не имеем четких представлений о процессе человеческого мышления и возможностях искусственного интеллекта. Данная мысль проходит в работах философов, техников, естествоиспытателей, психологов.

Широкая цифровизация предусматривает включение в нее миллионов людей. Отсюда неизбежны изменения в стиле и характере мышления, формах и методах всех видов трудовой деятельности. Это влечет за собой проблему человека в цифровизации. Представляется, что центральное место здесь должно принадлежать психологии и педагогике. Выделим среди этих проблем несколько групп. К ним относятся: проблемы адаптации технических средств к возможностям и особенностям людей, работающих с ними; проблемы психологической подготовки людей к работе в условиях цифровизации; проблемы обучения широкой массы людей – потенциальных пользователей – работе с вы-

числительными средствами и их рациональному использованию; проблемы, связанные с изучением влияния цифровизации на психологию пользователей и системных программистов-профессионалов; проблемы использования средств цифровизации в педагогике и психологии.

Опыт использования вычислительной техники показывает, что работа с ней вызывает большие психофизиологические нагрузки и часто приводит к стрессам и даже отказам от нее. Повышенное внимание и зрительное напряжение влекут за собой утомление и проблемы со зрением. В ряде случаев стрессовое воздействие оказывает принудительный или кажущийся таким темп работы, определяемый электронно-вычислительными машинами (ЭВМ). Эти и подобные примеры относятся к инженерно-психологическим или эргономическим вопросам, однако для их решения нужна новая эргономика, ориентированная не на усредненного человека, а на применение средств и способов индивидуальной адаптации аппаратуры к конкретному исследованию. Отсюда вытекает проблема выбора типа компьютеров, удовлетворяющих требованиям и психологическим особенностям отдельных видов деятельности. Нужна организация комплексного процесса создания вычислительных средств и их программного обеспечения одновременно с проектированием деятельности людей в создаваемых системах. Одной из важнейших проблем выступает необходимость преодоления психологических барьеров, возникающих, как правило, при переходе к любому нововведению. К числу таких

барьеров, проявляющихся в неодинаковой степени у различных людей, относятся:

– боязнь нового, в том числе нежелание изменений, в сложившейся системе и методах работы;

– нежелание переучиваться и боязнь потерять имеющееся положение и общественный статус;

– боязнь «поглощения» машиной и потери своей личной индивидуальности (превращение из хозяина в придаток машины);

– опасения постороннего вмешательства в свои дела, боязнь потерять монопольные навыки и профессиональные «секреты»;

– отсутствие доверия к новым средствам, в том числе боязнь необнаруженных ошибок и невозможность проследить за ходом рассуждений, осуществляемых в машине;

– недоверие к новым, непроверенным формам и методам работы;

– боязнь внезапного выхода системы из строя и тех последствий, к которым это может привести;

– боязнь ответственности за ошибки, допущенные в используемых программах и не обнаруженные на этапе разработки;

– опасения, что новые средства отрицательно повлияют на сложившиеся межличностные отношения и психологический климат в коллективе.

Приведенными примерами не исчерпываются все психологические барьеры, которые могут встретиться в ходе цифровизации, поэтому необходимо выявить и другие, заблаговременно выработать и реализовать меры по их преодолению. В приведенном контексте мало дать общее представление о компьютерах и их возможностях, научить нажимать нужные кнопки, чтобы получить простые результаты, следует воспитать определенную компьютерную культуру, навыки и умения не только работать с включенным в машины системным программным обеспечением (это относится главным образом к персональным компьютерам (ПК)), но и научить формулировать новые задачи.

Одна из возникающих при обучении проблем заключается в том, как, на базе каких принципов разбить все множество людей, подлежащих обучению, на относительно однородные части, для каждой из которых требуются однотипные подходы, методы и программы. Возможными критериями здесь могут быть возрастной и профессиональный. О. К. Тихомиров предлагает в качестве подобного критерия индивидуализацию обучения на основе создания так называемого «психологического портрета». Другой важнейшей проблемой обучения компьютерным знаниям является обучение тех взрослых, которые сами в той или иной степени связаны с обучением и воспитанием, – вузовских и школьных преподавателей, а также всех специалистов – педагогов и психологов вне зависимости от того, сопряжена их деятельность с преподаванием

этих знаний или нет. Именно эта категория лиц обуславливает переход специальных компьютерных знаний в настоящую компьютерную культуру.

Выделяется также группа психолого-педагогических проблем, связанных с использованием компьютеров в самом процессе обучения. Центром здесь является коллективный (с участием психологов, преподавателей соответствующих специальностей и специалистов в сфере информационных технологий) анализ программ и методов обучения. Его результаты должны стать базой для создания конкретных программ и системного программного обеспечения, без которого невозможно использование компьютеров в целях совершенствования учебного процесса.

Как показали результаты исследований, в условиях цифровизации обучения наряду с развитием творческого могут формироваться и новые виды стереотипного, рутинного мышления. Известны, например, случаи, когда длительная работа с гаджетами приводит к дегуманизации мышления; машинная картина мира, формируемая в ходе общения с компьютером, заслоняет реальную; общение с информационной техникой влечет за собой обеднение чисто человеческих форм общения. Работа с компьютерами развивает логическое, алгоритмическое мышление, но в то же время часто оказывает тормозящее действие на образное мышление.

Вместе с тенденцией к расширению возможностей принятия и исполнения решений личностью отмечается

и тенденция к их сужению. Цифровизация обострила интерес к изучению специфически человеческого в самой личности, ее творческой деятельности. Опять же это сопровождается противоположной тенденцией: цифровизация выступает в качестве источника нового технократического мышления, в рамках которого человек рассматривается как аналог компьютера и отличается от него лишь количественно. При таком подходе процесс мышления сводится к процессу реализации того или иного алгоритма. Полезный эффект развития творческого мышления в контексте цифровизации обучения может быть получен только при условии психологического обеспечения данного процесса. Иначе начинают главенствовать процессы формирования стереотипного, шаблонного мышления, подкрепляемые «авторитетом» компьютера.

Доминирующей сейчас стратегии цифровизации свойственны, по крайней мере, две черты. В первом случае внимание исследователей и практиков концентрируется на самих компьютерах, а не на личностных особенностях тех, кто ими пользуется или их создает. Такую стратегию и лежащую в ее основе концепцию можно назвать технократической. Во втором – на различных сферах применения компьютеров (обучение, научные исследования, управление), которые развиваются сравнительно автономно. Это стратегия разработки частных концепций цифровизации (например, обучения), не опираются на общую концепцию цифровизации.

В силу того, что работа в условиях цифровизации представляет собой новую форму человеческой деятельности, она не может не отразиться на характере мышления людей, их психике. То, что цифровизация влияет на психику человека, означает необходимость систематического анализа ее психологических последствий. Изменения, вносимые цифровизацией в психику человека, относятся как к познавательным, так и к эмоционально-мотивационным процессам, как к сознанию, так и к бессознательному. Они воздействуют на характеристики личности, индивидуальные особенности человека. Изменения могут быть ситуативными и устойчивыми. К психологическим эффектам цифровизации следует отнести и образ самого компьютера, складывающийся у человека, а также образ человека и его психики в мире компьютеров.

Психологические и социальные последствия цифровизации двойственны. Здесь стоит назвать противоречия между общими социальными целями и результатами цифровизации, между самими психологическими последствиями цифровизации. Противоречивость вторых означает необходимость их конкретного научного анализа, целенаправленной работы, ориентированной на достижение позитивных результатов с упреждающей коррекцией возможных негативных последствий. Такой анализ нужно вести дифференцированно по отношению к различным профессиональным, этническим, возрастным группам и даже по отношению к компьютерам разных типов и поколений.



Оценка психологических последствий цифровизации, естественно, должна проводиться в соответствии с ее целями и задачами. При обращении к реальной практике цифровизации в высшей школе можно заметить некоторые парадоксы. Как пишет О. К. Тихомиров, анализ концепции компьютерной технологии обучения (КТО), разработанной НИИВШ, показывает, что в числе пяти выделенных в ней целей нет ни одной, которая фиксировала бы желательные изменения психики человека в результате цифровизации. «Сказанное означает ни больше ни меньше как то, что все значительные психологические последствия внедрения компьютеров в образование выступают лишь как побочные эффекты достижения сформулированных в программе целей»<sup>1</sup>. Обучение должно основываться на научных психологических исследованиях, строящихся с использованием компьютеров, предусматривать не просто использование, но и развитие психолого-педагогических концепций.

Автоматизированные научные исследования (в том числе психолого-педагогические) должны развиваться в интересах собственного обучения, а также для решения более широкого круга задач, например, профотбора, профориентации. В этом направлении перспективно создание АСКПФО – автоматизированной системы комплексного психофизиологического исследования человека. Цель автоматизации научных исследований в рамках и традиционных

---

<sup>1</sup> Тихомиров О. К. Стратегия и тактика компьютеризации // Вестник высшей школы. 1988. № 3. С. 25–30.

предметных областей, и собственно психолого-педагогических состоит в развитии творческого мышления человека. Таким образом, цели КТО и АСКПФО оказываются близки. Их можно рассматривать как главное назначение цифровизации высшей школы, интегрирующее отдельные сферы цифровизации.

Система, направленная на изучение и развитие творческого мышления человека, должна позволять прослеживать процесс решения текстовых задач, выявлять зону ближайшего развития учащихся, осуществлять и анализировать актуальную (реальную предметную или искусственно вызываемую) деятельность, а также деятельность по созданию образа (имитационное моделирование). При этом интеллектуальные компьютерные системы должны быть ориентированы не только на предметную область, но и на человека, формировать психологический портрет обучаемого, обучающего, обследуемого и обследующего, отдельных личностей и групп как целого. Такой психологический портрет выступает в качестве конечного продукта работы системы и регулятора самого диалога между человеком и компьютером за счет обеспечения, например, его индивидуализации.

Психологическое обеспечение компьютерных систем означает корректное с позиций психологической науки формулирование целей цифровизации, оценку достигаемых при этом результатов, выявление, устранение и профилак-

тику возможных негативных последствий, реализацию психологических принципов организации деятельности, опосредствованной компьютерами, и диалога между человеком и компьютером. Психологическая подготовка с использованием компьютерных систем предполагает создание банков психологических знаний, обучающих психологических программ, автоматизированных психологических практикумов. В ситуации, когда достижение определенного эффекта в развитии психики – одна из стратегических целей цифровизации высшей школы, психологическая наука становится не столько исполнителем заказов, поступающих от специалистов по вычислительной технике, сколько главным заказчиком цифровизации.

Конечно, нельзя сводить гуманизацию цифровизации к психологизации. В решении данной проблемы должны принимать участие и социологи, и экономисты, и лингвисты, и другие гуманитарии. При этом необходимо помнить, что, поскольку в нашей стране массовая цифровизация началась без изучения ее психологических последствий, мы можем столкнуться с совершенно неожиданными из них. Соответственно, нужно преодолеть эйфорию, связанную с ожиданием только положительных эффектов от происходящей цифровизации обучения.

### **2.3. Системный подход и его значение для формирования современного мышления обучающихся**

Важнейшей задачей специалистов, ученых и методологов, разрабатывающих концепции обучения, становится создание новых подходов и методов, обновление концептуального и операционного, логико-математического и экспериментального оснащения науки, поскольку реконструирование и оптимизация всего российского общества, в том числе материального производства, невозможны без реконструирования и оптимизации всех средств духовного производства. Одним из путей решения этой задачи является совершенствование системных средств познания, а также философского принципа системности, общенаучного системного подхода, системного анализа, вариантов общей теории систем, полисистемного анализа и др., которые в последние два десятилетия оказывают существенное влияние на рост теоретического уровня фундаментальных и прикладных научных исследований, однако все еще слабо используются в процессе обучения.

Сегодня философия рассматривает системный подход как одно из направлений методологии специально-научного познания и социальной практики. В его основе лежит исследование объектов как систем. Данный подход оказывается результативным и в решении общих проблем исследования сложных объектов, и в учебной деятельности, которую можно продуктивно анализировать с точки зрения

системного подхода. В современной философской литературе кажется убедительным положение о статусе системного подхода как общенаучного, междисциплинарного метода, выявлены его методологический характер и эвристические возможности, показано его прикладное, утилитарное значение.

Системные исследования в настоящее время дифференцировались на пять основных направлений:

- системный подход, имеющий общенаучный статус и выполняющий специально-методологическую функцию;

- общие теории систем, которые реализуют не только специально-методологическую, но и теоретические функции;

- частнонаучные теории систем (например, кибернетика, системотехника, теория функциональных систем, теория исследования операций), которым кроме специально-методологической свойственны и значимые общетеоретические или философские функции;

- применение различных математических методов, базирующихся на системных идеях, положениях, требованиях и методах трех вышестоящих областей (отдельно или всех вместе) в решении конкретных задач в сфере познания разнообразных явлений природы и общества – управления социальными, политическими, экономическими, и другими социокультурными процессами, изучения биологических процессов с точки зрения системного подхода, проектиро-

вания и конструирования искусственных систем и технических объектов и т. д.

Эти четыре уровня системных исследований составляют единый системный метод, в широком смысле включающий:

а) специально-методологический аппарат (исходные понятия, требования, нормы и положения системного подхода);

б) основные теоретические понятия и логико-математический аппарат вариантов общей теории систем и региональных системных теорий;

в) более специальные приемы и средства системного анализа, связанные с применением концептуального и особенно математического аппарата в решении конкретных задач специальных наук.

Кроме указанных уровней системных исследований существует специфический философский уровень, где осуществляется анализ оснований системного метода, т. е. раскрывается теоретико-познавательная глубоко диалектическая природа системного метода и аргументируются или подтверждаются его философские требования.

Исторически системный подход пришел на смену широко распространенным в XVII–XIX вв. концепциям механицизма материалистического мировоззрения, объяснявшего развитие природы и общества на основе описанных наукой законов механической формы движения материи.

Сама идея системности в виде представлений об упорядоченности бытия возникла еще в древних философских учениях: ее отдаленными провозвестниками можно считать пифагорейцев (с их учением о предустановленной гармонии) и стоиков (с их идеями мирового порядка). Ключевым философским понятием, с помощью которого в античных философских учениях осмысливалась упорядоченность мира и его составляющих, служило понятие формы. Начиная с Аристотеля, она определялась как организующий фактор бытия. Оформленность противопоставлялась бесформенному и связывалась с организованностью, устойчивостью, общностью, упорядоченностью. Все, имеющее форму, обладало образом, соответствовало божественной идее в отличие от всего безобразного и хаотического, что не имело и собственного бытия.

Существенное развитие идея системности получила в немецкой классической философии XVIII в. В ней понятие системы уже применялось к познанию: наука не агрегат, а система, в которой целое – четкая взаимосвязь соответствующих знаний – важнее каждой из ее частей. Но в изучении природы и общества до середины XIX в. преобладали идеи механицизма и элементаризма. Процесс познания целого мыслился как простое суммирование знаний о частях, естественным и единственно возможным направлением исследования считалось разработанное дидактикой и педагогикой движение от части к целому. Это относилось как

ко всему естествознанию, прежде всего к его базовому разделу – классической механике, так и распространялось на познание природы и общества.

В середине XIX в. идеи системности заявили о себе в полный голос. Основоположниками нового подхода стали К. Маркс и Ч. Дарвин, исследуя такие сложные, динамично развивающиеся объекты, как человеческое общество и биологический мир. Оба эти учения выступали как теории исторического развития в природе и обществе и в то же время как теории функционирования систем. Одна сторона (историческая) становилась здесь другой (системной), и наоборот. Так, материалистическое понимание истории находило свое осуществление и завершение в созданной К. Марксом теории общественно-экономических формаций. Аналогично рассматривается Ч. Дарвином происхождение видов путем естественного отбора на базе единства биогенетических систем – видов растений и животных, без чего историческая эволюция органического мира была бы практически необъяснимой.

Все это заставило по-новому осмыслить проблему природы системных макрообъектов, специфики системных оснований и исторического развития как развития системного. Отправной точкой здесь стал тот кардинальный факт, что бытие индивидуальное и бытие «видовое» (системное) не только едины, но и различны по своему материальному базису. Первое всегда конечно и относительно скоротечно. Второе – особого рода самообновляющееся



целое, коллективное бытие которого является продолженным, «вечным», не прекращающимся из-за смены составляющих его конечных вещей, индивидов, поколений и т. д.

Теории К. Маркса и Ч. Дарвина доказали, что у истории общества и природы есть свои более крупные (в отличие от отдельных явлений) «блоки» или структуры – системы явлений и, соответственно, свои временные масштабы их существования. На смену господствовавшим в течение тысячелетий взглядам на мир как на нечто в сущности неизменное пришла новая система взглядов, согласно которой вся природная и общественная история выступила как непрерывный естественно-исторический процесс. Вместе с тем выявление реальных системных макрообъектов стало важнейшей предпосылкой понимания самого «устройства» объективной действительности и ее исторической качественной эволюции.

Так постепенно на рубеже XIX–XX вв. начали складываться представления о полисистемности объективной реальности. В этих условиях системное знание выступает необходимым компонентом становящейся новой научной картины мира и современной научной методологии, выявляется двуединство принципов развития и системности, формируется гносеология получения сложного знания, которая основывается на интеграции достижений в области естественных наук и философии. По своей методологической сути системные качества и системная специфика явле-

ний раскрывают элементы становления гносеологии сложного знания. Сегодня науке известны три основных разновидности качеств, определяющих различные свойства и отношения материального мира. Первый – природные, материально-структурные качества. Это свойства самой природной материи или, точнее, все многообразие ее свойств, состояний и качественно различных форм. Второй род образуют функциональные качества. В его основе лежит принцип специализации или назначения. Здесь качественная определенность самой материи теряет свою главенствующую роль, уступая место соответствию предмета назначению, функции. Третий род качеств – системность (или макросистемность). В отличие от первых двух качественных определенностей, всегда присутствующих в материальных явлениях, последние представляют собой совокупные (или интегральные) качества, поэтому в конкретных социальных предметах и явлениях они могут быть структурно нематериализованными, а присутствовать только как некий общий признак состояния системы или пропорциональная часть целого. Системные качества наиболее сложные, непосредственному наблюдению они обычно недоступны. Их можно открыть лишь с помощью научного анализа, причем такого, который охватывает всю систему в целом. Анализ отличия системно-исторического аспекта от системно-структурного позволяет обнаружить новые стороны системных качеств.

Домарксистские мыслители, как правило, принимая то или иное явление за исходный пункт рассмотрения, выводили все его свойства из него самого, принижая значение,

существо его развития, которое кардинально изменяет данное явление. Однако такой подход не создавал картины, адекватной историческому развитию общества в целом. Факты оказывались разрозненными. Взаимоотношение, взаимодействие различных процессов и движущих сил истории были найдены К. Марксом, связавшим все в реальную общественную систему, по чьим законам развивались общественные явления. К. Маркс впервые доказал, что человеческое общество представляет собой не просто сумму различных сфер общественной жизни, каждая из которых развивается по собственным законам, а единый, целостный общественный организм, системные законы которого выступают высшими законами, мерой всех других, более частных закономерностей.

Таким образом, материалистическое понимание истории, обнажившее законы развития общества, было вместе с тем открытием системных закономерностей его функционирования и эволюции. Поставленные впервые в научной форме К. Марксом и Ч. Дарвином задачи адекватного воспроизведения в знании сложных социальных и биологических объектов получили широкое развитие в XX в. Предпосылкой проникновения в науку системного подхода стал переход к новому типу научных задач. Центральное место постепенно занимают проблемы организации и функционирования сложных объектов; познание начинает оперировать системами, границы и состав которых далеко не очевидны и требуют специальных исследований в каждом отдельном случае.

Во второй половине XX в. аналогичные по типу задачи возникают и в социальной практике. В социальном управлении вместо превалировавших прежде локальных, отраслевых задач и принципов ведущую роль начинают играть крупные, комплексные проблемы, требующие тесного взаимосвязывания экономических, социальных, экологических и иных аспектов общественной жизни, например, глобальные проблемы, комплексные проблемы социально-экономического развития стран и регионов, проблемы создания современных производственных комплексов, развития городов, мероприятия по охране природы.

Изменение типа научных и практических задач сопровождается появлением общенаучных и специально-научных концепций, для которых характерно использование в той или иной форме основных идей системного подхода. Наряду с распространением его принципов на новые сферы научного знания и практики с середины XX в. начинается систематическая разработка данных принципов в методологическом плане. Первично методологические исследования группировались вокруг задач построения общей теории систем. Однако развитие исследований в этом направлении показало, что совокупность проблем методологии системного исследования существенно превосходит рамки задач общей теории систем. Для обозначения данной, более широкой сферы методологических проблем и применяют термин «системный подход», который прочно вошел в науку и стал определяться как ее особое методологическое направление.

Принцип системности – это одно из методологических оснований системы и интеграции современного научного знания, преимущественно он ориентирован на изучение стабильных форм, структурных зависимостей и соотношении части и целого, устойчивого единства, гомеостазиса, отношение субординации и иерархии и т. п. Однако в практике научного исследования он выступает с принципом развития, органически дополняя познание процессов изменения, становления и развития. Принципы материалистической диалектики (всеобщей связи явлений, развития, противоречия и др.) составляют адекватную общепhilosophическую основу исследования систем, причем принцип системности играет здесь важнейшую роль.

Дифференциация научного знания инициирует существенную потребность в системном синтезе знаний, преодолении дисциплинарной узости, порожденной предметной и методологической специализацией знания. В то же время умножение разноуровневых и разнопорядковых знаний о предмете обуславливает необходимость в таком системном синтезе, который расширяет понимание предмета познания при исследовании все более глубоких оснований бытия и более системного изучения внешних взаимодействий. Принцип системности служит методологическим способом выявления системной специфики теоретико-познавательных средств, применяемых в естественно-научной и инженерной сферах, а также развития эвристических при-

емов познания и практической деятельности. Таким образом, принцип системности выступает базой изучения сущности и всеобщих черт системного знания, его гносеологических оснований и категориально-понятийного аппарата.

В современной философии системный подход рассматривается как общенаучное, междисциплинарное методологическое знание. Однако он не представлен в виде строгой методологической концепции, а выполняет свои эвристические функции, оставаясь совокупностью познавательных принципов, главный смысл которых состоит в соответствующей ориентации конкретных исследований. Эта ориентация осуществляется двояко. Во-первых, познавательные принципы системного подхода позволяют фиксировать недостаточность старых, традиционных предметов изучения для постановки и решения новых задач. Во-вторых, понятия и принципы системного подхода помогают строить новые предметы изучения, задавая структурные и типологические характеристики данных предметов и таким образом способствуя формированию конструктивных исследовательских программ.

Позитивная роль системного подхода раскрывается в том, что:

– понятия и принципы системного подхода выявляют более широкую познавательную реальность по сравнению с той, которая фиксировалась в прежнем знании (например, понятие биосферы в концепции В. И. Вернадского);

– системный подход содержит в себе новую по сравнению с предшествующими схему объяснения, в основе которой лежит поиск конкретных механизмов целостности объекта и выявление типологии его связей;

– из важного для системного подхода тезиса о многообразии типов связей объекта следует, что сложный объект допускает несколько расчленений. При этом критерием выбора наиболее адекватного расчленения изучаемого объекта может служить то, насколько в результате удастся построить «единицу» анализа, в которой фиксированы целостные свойства объекта, его структура и динамика.

В современной научной литературе показано, что системный подход содержит такие аспекты исследования или направления анализа, как системно-компонентный, системно-структурный, системно-функциональный, системно-интегративный и системно-исторический. В рамках системного подхода в целом все перечисленные аспекты или виды системного исследования «пронизывает» структурно-функциональный принцип и соответствующий ему структурный анализ и синтез. Согласно этому принципу все свойства, характеристики объекта-системы можно математически представить как функции, аргументами которых являются свойства компонентов и структуры, законы их композиции, выраженные с помощью уравнений связи и движения, т. е. дифференциальных, интегральных, алгеб-

раических уравнений, графов, матриц, графиков и т. п. Границы и условия применимости тех или иных уравнений, представляющих собой модели структур данной системы, одновременно косвенно отражают роль внешних условий, которые при том же составе компонентов системы реализуют вполне определенные структуры их связей, их свойства и функции на выходах системы.

Отображение структуры и организации объекта-системы выступает главной, интегральной характеристикой содержания знания об объекте, позволяющей рассчитывать и предсказывать интегральные свойства системы, осуществлять ее синтез с заранее заданными свойствами, функциями и показателями оптимальности, а также объяснять свойства и поведение системы на основе знания ее механизмов, статических и динамических структур и программ поведения. Структурно-функциональный анализ и синтез дают возможность применять разнообразные математические методы (математические структуры) для построения математических моделей объектов-систем и тем самым выступают в качестве эффективного предварительного условия математизации знания. Успех применения системно-структурного анализа и синтеза в немалой степени зависит от теоретической зрелости той науки, где они используются.

Возможность математизации знания – лишь одно из существенных следствий структурно-функционального



принципа, который играет ведущую роль в системном подходе. Его многомерная сущность может быть полностью раскрыта через перечисление всех типичных ситуаций его применения, всех его функций и тенденций. Однако многомерность системного подхода не исключает выделения структурной характеристики в качестве основной, детерминирующей его специфику, поскольку именно она объединяет все четыре аспекта системы: субстратный, структурный, функциональный и генетический. Этим аспектам соответствуют наряду со структурно-функциональным субстратно-структурный и структурно-генетический принципы системного подхода.

Первоочередную задачу системно-компонентного или субстратно-структурного анализа системы составляет правильное определение исходных компонентов и их свойств. Это обусловлено тем, что, во-первых, без ее решения нельзя найти те или иные структуры системы. Во-вторых, сами компоненты системы могут быть подвергнуты системно-структурному анализу при их рассмотрении как систем нижележащего микроуровня. В-третьих, свойства компонентов согласно законам взаимодействия компонентов между собой и с целой системой зависят от влияния целостной системы; законы и процессы взаимодействия описываются с помощью структур (в частности математических уравнений) и программ. В-четвертых, когда элементами структур являются не свойства, а материальные компоненты системы, это означает переход к субстратным

структурам, выражающим механизмы причинения взаимодействующих объектов.

Таким образом, учет этих четырех моментов – важный методологический ориентир в системно-компонентном (субстратно-структурном) анализе. Системно-функциональный аспект (анализ) имеет дело с функционированием системы как взаимосвязанного целого, а также с ее функционированием во внешней среде. В обоих случаях важно знать структуры, законы взаимодействия компонентов подсистем, взаимозависимости свойств компонентов и интегральных свойств функций целого, программы функционирования и поведения или взаимодействия с другими системами, факторами внешней среды.

Системно-интегративный аспект – существенная сторона методологии системного подхода. Каждый объект многосторонен, следовательно, является предметом изучения разных наук. С точки зрения системного подхода эта многопредметность выступает как полисистемность. Практика преобразования и особенно деятельность по конструированию, проектированию и дальнейшему созданию искусственных объектов-систем постоянно требует синтеза односторонних системных «срезов» в целостно интегральный образ объекта. Тогда возникает необходимость «развернуть» общий системный подход в систему конкретных подходов.

Разработка методологии синтеза разных аспектов и сторон объекта и разных видов деятельности тоже непо-

средственно зависит от структурно-функционального принципа. Системно-исторический (генетический) аспект системных исследований – сложное направление, в связи с чем до сих пор не было эффективных попыток создания системной теории развития. Однако по мнению философов, отмечающих его важность, имеется принципиальная возможность разработки концептуального методологического и теоретического, а также математического аппарата для создания общенаучной теории развивающихся генетических систем. Указанные направления системных исследований раскрывают наиболее существенные методологические функции системного подхода. Требования, рекомендации, принципы этих аспектов (направлений) системного подхода служат методологическими ориентирами в поиске решения задач исследования и при конструировании объектов систем, а также являются методологическими опорными пунктами в анализе и оценке соответствующих решений и методов.

Сегодня происходит дальнейшее уточнение содержания системного подхода: осуществляется детальное раскрытие его философских оснований, успешно разрабатываются логические и методологические принципы системного анализа, наблюдается прогресс в построении общей теории систем, в теорию систем вводятся новые, созданные теоретиками системологии понятия, например, системная парадигма, системный идеал, системный метод и др., что способствует созданию новых средств познания в духовном

производстве. Очевидно, что для радикального обновления теорий обучения, используемых в современной педагогической практике, системный подход имеет огромное значение. Даже без специальных эмпирических исследований с помощью теоретического анализа можно проективно выделить наиболее важные параметры, раскрывающие особую роль системного подхода в обучении.

Во-первых, системный подход выявляет более широкую познавательную реальность по сравнению с традиционным учебным знанием и в связи с этим способствует интенсификации познавательной активности обучающихся, формируя у них интегративное представление о процессах, происходящих в природе и обществе. Во-вторых, основанный на системном анализе целостный подход к объектам познания, обнаружение его связей и опосредований с другими объектами способствуют формированию целостного, а не «разорванного» на учебные предметы мышления, что позволяет преодолеть узкоприкладное мышление обучающихся, его догматичность и метафизическую заданность обучением. В-третьих, принципиально важной особенностью системного анализа является представление о многообразии связей объекта и его сложной структуры, на базе чего вырастает тезис о разных способах расчленения объекта, следовательно, о принципиально разных теориях его описания, что позволяет по-новому объяснить плюралистичность знания, мозаичность истин, значит, научить обу-

чающихся толерантности и пониманию того, что диалогичность в познании предполагает уважение других точек зрения и формирует у учащихся готовность к пониманию других мнений, норм и ценностей культуры.

Сегодня высшая школа, переходя к авторским программам и учебным курсам, регламентируемым лишь минимальными требованиями к обучающимся, которые предъявляются государственными стандартами, сумеет во многом изменить учебную деятельность, если преподавательский состав независимо от читаемого учебного предмета сознательно освоит новое философское знание, соответствующее логике современной науки.

#### **2.4. Искусственный интеллект, информационная эпистемология и их роль в развитии современных представлений о познании и учебной деятельности**

В конце XX в. с переходом ряда прогрессивных стран мира к информационному обществу проблемы познания и обучения приобрели принципиально новое значение. Если одной из старых философских традиций было понимание мышления как процесса, какому нет и не может быть аналогов в природе, то создание ЭВМ вплотную подвело к моделированию психики, а создание «интеллектуальной технологии» многими исследователями рассматривается как самый дерзкий вызов, который человек бросил природе и одновременно философским концепциям, мистически трактовавшим мышление.

«Интеллектуальная технология» характерна для деятельности, она охватывает артефакты различного рода в современных социокультурных процессах. Информационная система считается интеллектуальной, если она способна к логическим рассуждениям и доказательствам, может обрабатывать данные, воспроизводить элементы человеческого мышления, воспринимать и различать внешние объекты, общаться на естественном языке и понимать человека, создавать новые знания, автоматически конструировать и производить новые предметы, принимать рациональные решения или участвовать в их принятии.

Хотя скептики, называемые в философской литературе «компьютерными пессимистами», до сих пор считают, что «интеллектуальная технология» еще очень несовершенна и не имеет права претендовать на это имя, однако ее будущие и сегодняшние действительные успехи требуют нового взгляда на познание и человеческий интеллект. Возникают такие чисто философские вопросы, как: является ли интеллектуальная деятельность человеческого мозга и компьютера идентичной; каковы критерии такой идентичности; какова структура интеллектуальной деятельности, осуществляемой естественными и искусственными информационными системами; каково соотношение информации и знаний; можно ли вообще считать компьютеры «органами» интеллектуальной деятельности? Эти вопросы составляют исследовательское поле новой прикладной философской дисциплины – информационной эпистемологии.

Она изучает знания с позиции преобразования и переработки информации, анализируя способы и механизмы превращения информации в ее высшую форму – знания, поэтому основные проблемы информационной эпистемологии нетрадиционны: ее интересует широкий круг вопросов об информации; о ее связи с языком; границах отождествления мышления и эпистемологических функций компьютеров; соотношении информации, смысла и значения; способах машинного представления знаний; связи информации и языка; процессе осуществления машинного понимания и взаимопонимания машины и человека; об искусственном интеллекте.

Термин «искусственный интеллект» был введен Дж. Маккарти в 1956 г., однако вопрос о машинном интеллекте или возможности компьютерного мышления возник почти одновременно с началом компьютерной революции. Основная трудность заключается в том, что до сих пор не существует однозначного и общепринятого определения и понимания естественного интеллекта, поэтому большинство исследователей связывают с ним набор аппаратных и программных средств, использование которых приводит к тем же результатам, что и сама интеллектуальная деятельность человека. Другая точка зрения трактует искусственный интеллект как полную или приближенную модель – имитацию интеллектуальной деятельности человека.

Нельзя не признать, что сегодня существуют гигантские базы знаний и мощные интеллектуальные системы, содержащие тысячи эвристических правил, способные решать некоторые задачи лучше, чем писавшие их специалисты – программисты и эксперты соответствующего профиля. Эти и другие факты лежат в основе компьютерной эйфории, утверждающей, что трудности на пути создания искусственного интеллекта, превосходящего по мощи и творческим возможностям человеческий, носят временный характер и связаны лишь с техническими проблемами. Вместе с тем сторонники компьютерного агностицизма подчеркивают, что человек умеет гораздо больше, чем знает, поэтому промоделировать его умения чаще всего невозможно.

Следует отметить, что у античных ученых не возникало сомнений в чисто гуманоидной природе интеллекта. Сократ разделил мышление как бы на два слоя. Первый – система мышления и знаний, порождаемых индивидуальным человеком. Второй – надиндивидуальный слой знаний, своего рода знание родовое, общечеловеческое, знание вообще. В гиперболизированном виде данная концепция знаний выступила у Платона как автономный мир идей. С этого момента в европейской философской научной традиции уже никогда не исчезала мысль о возможности знаний в самостоятельном, так сказать, автономном, негуманоидном виде, т. е. знаний, не продуцированных индивидуальным человеческим мозгом. Для христианской традиции это были знания, порожденные божественным разумом.



Однако подлинные философские предпосылки компьютерной эйфории на основе компьютерного агностицизма усматриваются лишь в философии Р. Декарта. С одной стороны, он определяет ум или интеллект через объем памяти чисто логических операций и скорость их выполнения. С другой – источником человеческого знания он считает интуицию, т. е. нечто коренящееся в душе человека и божественное, внечеловеческое по своему происхождению. Интересно отметить, что признание материалистами мозга единственным биологически возникшим органом, способным продуцировать мышление, признание уникальности и непродуцируемости связи между функцией (интеллект) и органом (мозг) ведет, по существу, к компьютерному агностицизму и совпадает здесь с картезианским интуитивизмом, достигающим предельного выражения у М. Хайдеггера, который настаивал на уникальности телесной организации человека как организации, предназначенной для интеллектуально-духовной деятельности.

Напротив, компьютерный оптимизм берет свое начало в другом тезисе Р. Декарта, т. е. в признании машинно-операциональной природы интеллектуальной деятельности. Поэтому компьютерный оптимизм в конечном счете приводит к выводу, что для интеллектуальной деятельности важно не только то, чем она осуществляется (мозгом или машиной), а какова операциональная структура когнитивной деятельности, включающей в себя интеллекту-

альную и эмоциональную деятельность. Часто современный компьютерный пессимизм и агностицизм перерастают в компьютерный алармизм, подчеркивающий опасность для людей создания высокоинтеллектуальных автономных роботов. Однако передача знаний с помощью компьютерных технологий рассматривается как частная утилитарная задача сторонниками и противниками информационной эпистемологии.

В самом общем виде знания, которые любой человек, обладающий нормальным естественным интеллектом, использует для принятия решений и сознательного распознавания объектов или постановки диагноза, можно разделить на два фундаментальных блока: стандартизированных, вполне рациональных и нестандартизированных, вне-рациональных. Речь в данном случае идет не об их противостоянии, а об особом способе сосуществования этих блоков. Стандартизированные знания являются общедоступными. Они излагаются в учебниках, монографиях, справочниках, энциклопедиях и т. д. Это знания, включенные в научный коммуникативный оборот, следовательно, они могут быть с большей или меньшей затратой сил регулированы, формализованы усилиями профессиональных программистов и представлены в виде специальных алгоритмов и программ.

Действительно сложная проблема возникает в связи с тем, что в реальных жизненных ситуациях всегда имеется

значительный набор признаков, свойств, отношений, событий и процессов, не поддающихся под стандартизованные знания. В таких ситуациях любой человек вынужден принимать решения с большим или меньшим риском, опираясь на свою интуицию, жизненный опыт, случайную информацию. Вместе взятые такие знания образуют то, что принято называть здравым смыслом, однако философский анализ показывает, что помимо индивидуальной интуиции и опыта он включает в себя гигантский арсенал знаний, относящихся к культуре в целом, этносоциальным ценностям и историческому опыту. Но это все лишь осложняет возможность принятия эффективных решений в условиях, когда стандартизованные знания оказываются недостаточными для достижения намеченных целей. В подобных случаях как раз и возникает необходимость рационализации, а затем регуляризации таких элементов здравого смысла, как интуитивные знания.

Большинство исследователей отмечают, что именно процесс принятия решений на основе интуиции и здравого смысла позволил смоделировать экспертные системы, которые дают возможность нового подхода к исследованию знаний и их пониманию. Дело в том, что отчуждение знаний отнюдь не новый процесс. Знание – продукт индивидуальной деятельности, «индивидуализация головы», как говорил Ницше. Однако уже на стадии первобытного общества формирование общественного сознания как сознания, функционирующего над индивидуальным слоем, стало

несомненным фактом такого отчуждения. Оно зафиксировано в отчетливой форме уже Сократом. Создание письменности позволяет запечатлеть отчужденное от индивида, сублимированное знание не просто в языке и устной речи, а в письменном тексте, поддающемся многократному прочтению и относительно легкой временной и пространственной трансляции. Это знание может быть «прочитано», многократно интерпретировано, реконструировано и дополнено не тем, кто его создал, а тем, кто им располагает и умеет пользоваться. Возникновение полиграфической промышленности, основанной на изобретении печатного станка, тысячекратно усиливает данный эффект. Компьютерная революция же делает еще один не просто гигантский, но радикально новый шаг, который был невозможен на предыдущем уровне развития информационных технологий.

В настоящее время функционирует уже третье поколение экспертных систем, характеризующихся большой гибкостью, которая проявляется в способности к самообучению и эффективной реадаптации. Конечно, их не следует переоценивать, и радужные надежды оптимистов заметно поубавились. Однако скептицизм подрывается объективным процессом распространения все более совершенных экспертных систем (ЭС), которые сегодня насчитывают от 5–6 до 10 и более тысяч правил. С их помощью они не только способны решать основные задачи, но и совершать ряд процедур и операций, облегчающих общение с пользователем и делающих это общение дружественным.

Создание ЭС и загрузка в них экспертных знаний – трудоемкий и дорогостоящий процесс. Необходимость тиражировать ЭС и особенно применять их в различных ситуациях и различных предметных областях заставили по-новому осмыслить саму их логическую структуру, которая образована системой логических блоков, связанных различными механизмами логического вывода. Внутри этих блоков и в отношениях между ними могут применяться классические, модальные, статические, немонотонные и другие логики. Сублимация человеческих знаний, таким образом, отчетливо выявила их многослойность. Первый шаг в данном направлении был сделан еще Аристотелем и стоиками, исследовавшими простейшие логические формы рассуждения.

Оболочки современных экспертных систем не просто формы рассуждения, а, скорее, каркасы (или скелеты) гигантских интеллектуальных машин, реализуемых на компьютерах. Они имеют иерархическое значение и строение. Оболочки, взятые, так сказать, в обособленном виде, представляют собой динамически функционирующие модели реального экспертного знания. Российский философ А. И. Ракитов уподобляет их платоновским идеям, которые могут быть интерпретированы как модели феноменов и процессов реального мира. Над этим, утверждает он, следовало бы задуматься любителям простых и категорических опровержений идеализма. Во всяком случае, ясно, что, препарируя знания для превращения их в компьютерные экс-

пертные системы, мы получили мощные возможности и инструменты для исследований когнитивных механизмов человеческого разума, которые отмечены сложной, нетривиальной информационно-машинной природой.

Мощная современная экспертная система может и должна аккумулировать в себе знания не одного, а нескольких экспертов. Это создает определенные социальные и социально-психологические проблемы. «Выжатый» эксперт расстается не только со стандартизованными, но и со своими интимными знаниями, индивидуальным опытом и интуицией, которые дали ему нелегкой ценой и приобретены иногда в процессе всей своей творческой жизни. То, на что эксперт потратил годы и десятилетия, компьютер может израсходовать за считанные минуты, обесценивая тем самым статус и труд экспертов-доноров. Поэтому, считает профессор П. Нейлор, цена экспертных знаний, с которыми должен расстаться высококвалифицированный специалист, невероятно высока, ибо она должна обеспечить в дальнейшем безбедное существование «обесцененного» эксперта. Вместе с тем очевидно, что экспертные системы могут создаваться лишь в государствах, где лидеры научных сообществ являются специалистами высшего мирового уровня. Страны, ученые которых не располагают современной информацией, передовым опытом, а, следовательно, необходимой экспертной эрудицией, не могут рассчитывать на то, что в обозримом времени они станут родиной новых философских и научных теорий.

Наконец, еще один социальный аспект информационной эпистемологии касается ситуационного изменения проблем и объектов, к которым относятся экспертные знания. Эксперт в состоянии быстро фиксировать изменения в ситуации, трансформировать свободную интуицию, модифицировать память, создавать новые знания для экспертных систем третьего и, по-видимому, четвертого поколения, каким еще только предстоит возникнуть. Однако они должны будут приобрести способность к творческой модификации и эволюции знаний, иначе их возможности развития окажутся сильно ограниченными, а зоны применения останутся локальными.

Сегодня весьма затруднительно говорить о том, появятся ли у компьютеров способности к спонтанному творчеству. Большинство современных специалистов продолжают считать, что творчество – исключительная и нетехнологизируемая прерогатива естественного интеллекта, его, по выражению А. И. Ракитова, изначальный божественный импульс. Если же экспертным системам удастся преодолеть барьер творчества, у человека действительно появится серьезный соперник, а сублимация и автоматизация знаний станет свершившимся фактом. В этом случае философам придется по-новому осмыслить платоновское царство идей.

Кратко резюмируя изложенное, сделаем следующие выводы. В настоящее время не существует единой и признанной всеми учеными теории мышления. Не разрешены

вопросы, является ли мозг человека уникальным биологическим устройством, способным превращать внекогнитивную информацию в информацию когнитивную, т. е. в знания; является ли эта способность такой, что не может быть воспроизведена искусственными устройствами. Сторонники и противники положительного ответа на эти вопросы образуют лагеря компьютерных пессимистов и компьютерных оптимистов, теоретические выкладки которых подкреплены и с той, и с другой стороны серьезными, в том числе философскими, аргументами.

Возникновение интеллектуальной технологии и серьезный интерес ее исследователей к природе информации и возможностям машинного мышления привели к формированию совершенно нового направления в теории познания – информационной эпистемологии. Процесс познания и мышления анализируется в ней как процесс машинной трансформации информации и знаний. Информационная эпистемология рассматривает знания как высший уровень и форму информации, поэтому в рамках этой науки интеллектуальная деятельность трактуется как способность реализовать определенные когнитивные операциональные структуры, отвлекаясь, абстрагируясь от их физической природы.

С точки зрения информационной эпистемологии эпистатическая функция компьютера и человеческого мозга идентична. Следовательно, на вопрос, могут ли компьютеры мыслить, информационная эпистемология дает положительный ответ. Информационная эпистемология создает теоретическую базу для обоснования успехов, достигнутых



в последнее время в области искусственного интеллекта, который из лабораторий шагнул в реальную жизнь и приносит своим создателям немалую прибыль. Замена в практической деятельности высококвалифицированных специалистов интеллектуальными системами – один из главных аргументов компьютерных оптимистов.

Однако существует множество чисто человеческих когнитивных функций, до сих пор не поддающихся переложению на язык и средства искусственного интеллекта, что подпитывает слабеющие позиции компьютерных пессимистов. Тем не менее большинство современных специалистов в области искусственного интеллекта, в том числе философы, все больше склоняются к положительному ответу на знаменитый, ставший уже сакраментальным вопрос о том, мыслят ли машины. Можно с уверенностью утверждать, что информационная эпистемология находится на пути к созданию теории компьютерного мышления и понимания<sup>1</sup>. Не исключено, что практика здесь обгонит теорию. С учетом темпов появления инноваций в современном обществе можно ожидать, что мы столкнемся с достаточно интеллектуальными, т. е. мыслящими, роботами и компьютерами<sup>2</sup>. В этом случае допустимо, что они сами найдут способ объяснить нам, что же такое компьютерное мышление и понимание.

---

<sup>1</sup> Ярославцева Е. Потенциал цифровых технологий и проблемы творчества человека // Вопросы философии. 2020. Т. № 11. С. 58–66.

<sup>2</sup> Фалёв Е. Понятие искусственного интеллекта и его перспективы с точки зрения философии Живой Этики // Вопросы философии. 2021. № 10. С. 175–186.

## Глава 3

### ЭКРАННОЕ ОБУЧЕНИЕ

#### **3.1. Cinema-технологии в контексте преподавания гуманитарных дисциплин в современной высшей школе**

Знания о человеке и созданном им мире культуры сегодня особенно нуждаются в обобщении и систематизации. Мощным (но недооцененным в современном образовании) интегративным потенциалом обладают фундаментальные науки, изучающие культуру, – культурология, теория культуры, философия культуры. Именно в них концентрируются знания, полученные в истории, антропологии, этнологии, лингвистике, филологии, психологии, искусствоведении и других отдельных дисциплин, изучающих человека. Именно они способны сложить из дифференцированных знаний гуманитарную научную картину мира.

К сожалению, сегодня роль философии, этики и культурологии в качестве междисциплинарных генерализаторов и их холистское значение для всех наук остаются не

понятыми даже для профессионалов высшей школы, не говоря уже о массовом сознании. С надеждой полагаем, что мы уже пережили кризис институциональных форм, в которых до сих пор развивалось фундаментальное культурологическое и философское образование, и в целом кризис трансляции обобщающего знания как такового. В ближайшие годы начнется подъем интереса к философии культуры, ведь традиционное университетское образование поддерживало именно отбор и систематизацию информации, синтез всех знаний о мире, приобретенных личностью. Умения приводить знания к единству, критически мыслить, вычленять в мыслительных приемах универсальные механизмы познания обеспечивают устойчивость приобретаемого знания, саму способность личности действовать уверенно и последовательно, а не импульсивно. Упорядоченное мировоззрение человека, освобожденное хотя бы от основных противоречий, благоприятствует его гармоничной, духовно безопасной жизни.

Основная ценность общекультурного образования сегодня перемещается из области освоения предметного знания (объем которого экспоненциально вырос) в область способности учиться, искать и понимать новую информацию, создавать новое знание и применять его на практике. Соответственно, в сфере общего культурного и духовного воспитания акцент переносится с коллективного опыта и его трансляции на сугубо индивидуальную траекторию

развития каждого человека. Это ставит во главу угла проблему самопознания личности. Изучение гуманитарных дисциплин вооружает студента инструментарием для понимания себя и современности. По данным критериям абсолютно коррелирующим материалом для выработки умений понимать, трактовать, анализировать и интерпретировать смыслы является кинематограф. На практике толкования художественных кинотекстов студенты безболезненно, в тренировочном режиме, получают опыт понимания и продуктивной трансформации своего бытия как субъекта культуры. Интерактивное использование кино материала в преподавании становится решением проблемы самостоятельности, включенности в процесс, открытости, свободы творческой реализации современного человека.

Искусство кинематографа – это один из инструментов создания картины мира, в которой смысл есть открытая совокупность значений. Художественный фильм представляет собой некий заверченный и застывший в определенном историческом периоде тип состояния общества как искусственно смоделированной реальности. Поэтому перспективным, с нашей точки зрения, является изучение студентами гуманитарно-нравственной сферы человека и общества посредством анализа культурно-нравственных детерминант, отраженных в произведениях кинематографа.

Научно-методическая проблема поиска наиболее эффективных приемов усвоения объемного, сложного со-

циоантропологического знания и обучения студентов умению трансформации эстетического впечатления в личный опыт в пространстве эстетизированного и визуализированного бытия современной культуры стоит в образовании достаточно остро.

Кинематограф, занявший в последние сто лет главенствующее положение в художественном пространстве культуры, изначально является и заполнением досуга, и способом приращения знания, обогащения и упорядочивания мировоззрения. Однако вторая функция игнорируется многими авторами образовательных технологий, что в частности приводит к снижению интенсивности освоения содержания гуманитарного знания и построению хаотичной картины мира. Сегодня у молодого человека отсутствует умение самостоятельно интерпретировать кинотексты в образовательных целях, наш современник отличается некритичным восприятием чужих интерпретаций, которые часто создаются в контексте политических или рекламных манипуляций.

Ведущими научными школами в России, занимающимися феноменом и культурной функцией кино, являются Московская школа К. Э. Разлогова (анализ антропологических экспликаций киноязыка)<sup>1</sup>, Санкт-Петербургская школа В. В. Савчука (медиафилософия)<sup>2</sup> и Уральская школа

---

<sup>1</sup> См.: Экранная культура. Теоретические проблемы: сб. статей / отв. ред. К. Э. Разлогов. СПб., 2012.

<sup>2</sup> См.: Савчук В. В. Медиафилософия. Приступ реальности. СПб., 2013; Философская аналитика цифровой эпохи: сб. науч. статей / отв. ред. Л. В. Шиповалова, С. И. Дудник. СПб., 2020.

Н. Б. Кирилловой (медialogия)<sup>1</sup>. Все они активно оперируют концептами «медиапедагогика», «медиаобразование»<sup>2</sup>, в первую очередь анализируя способность художественного кино становится учебным материалом. В 2005 г. основан и успешно развивается российский журнал истории, теории и практики медиапедагогике «Медиаобразование»<sup>3</sup>.

Французский философ Ж.-Л. Бодри в 1970 г. опубликовал в журнале «Cinethique» статью «Идеологические эффекты, производимые базисным кинематографическим аппаратом», в которой утверждал, что кинозритель получает двойную нагрузку, он вынуждается к отождествлению себя с кинообъективом, со съемочным аппаратом, теряя независимость, проникаясь идеологией господствующего класса<sup>4</sup>. Профессор Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств Е. С. Протанская в 1998 г. написала и предложила реализовать программу специального курса «Этические проблемы информационного пространства кино». В нее вошла примерная фильмография для студентов библиотечно-информационного факультета. В 2009 г. на философском факультете Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова Т. В. Постникова разработала и ввела в преподавание спецкурс «Философия кино: от реальности к образу».

---

<sup>1</sup> См.: Кириллова Н. Б. Медialogия. Москва – Берлин, 2018.

<sup>2</sup> См.: Савчук В. В. Медиаобразование – эпифеномен цифровизации // Вопросы философии. 2020. № 5. С. 83–86.

<sup>3</sup> См.: Официальный сайт журнала истории, теории и практики медиапедагогике «Медиаобразование». URL: <https://me.cherkasgu.press/> (дата обращения: 01.12.2021).

<sup>4</sup> См.: Baudry J.-L. Ideological Effects of the Basic Cinematographic Apparatus // Film Quarterly, 1974. Vol. 28 (2). P. 39–47.

Словенский философ и культуролог С. Жижек в 2006 г. в документальном фильме «Киногид извращенца» (режиссер С. Файнс) показал, как отдельные сцены из различных фильмов могут, с одной стороны, быть проинтерпретированы с точки зрения психоанализа, а с другой – служить иллюстрациями этой концепции. Так С. Жижек развивает метод работы с визуальным киноматериалом в процессе трансляции конкретного знания. Близка к его методологии концепция французского теоретика кино К. Метца<sup>1</sup>. Он стремится соединить психоанализ с элементами семиотики и вводит такое название для своего подхода (или даже новой дисциплины), как «семиология кино» (хотя задолго до него Ю. М. Лотман применил данный принцип в работах, посвященных семиотике кинотекста<sup>2</sup>).

В число известных исследователей кино, фотографии и других визуально-антропологических инструментов понимания человека и культуры входит группа российских ученых (П. Романов, А. Усманова, Т. Дашкова, О. Гурова и др.) под руководством Е. Р. Ярской-Смирновой<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: Метц К. Воображаемое означающее. Психоанализ и кино. СПб., 2010.

<sup>2</sup> См.: Лотман Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики // Лотман Ю. М. Об искусстве. СПб., 1998.

<sup>3</sup> См.: Визуальная антропология: городские карты памяти / под ред. П. Романова, Е. Ярской-Смирновой. М., 2009; Визуальная антропология: настройка оптики / под редакцией Е. Ярской-Смирновой, П. Романова. М., 2009.; Визуальная антропология: новые взгляды на социальную реальность: сб. науч. ст. / под ред. Е. Ярской-Смирновой, В. Романова, В. Круткина. Саратов, 2006.; Визуальная антропология: режимы видимости при социализме / под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой, П. В. Романова. М., 2009.

И. П. Смирнов в книге «Видеоряд. Историческая семантика кино» на материале советского кино рассматривает влияние фильмов на отношения зрителя к действительности. Большое внимание он уделяет воздействию, оказанному фильмом на литературу<sup>1</sup>. М. А. Корецкая подробно объясняет, в чем отличия влияния на реципиента устного эпоса, архаического мифа, фольклорной сказки и современного экранного искусства, эксплуатирующего сюжеты названных жанров и форм культуры<sup>2</sup>.

Санкт-Петербургский литературовед и культуролог Л. Д. Бугаева читает лекции и ведет семинары «Анализ фильма в курсе РКИ», «Индивидуальное и коллективное в российском и советском кинематографе», «Авторское кино» и др. Она создатель и руководитель секции «Кинотекст» в рамках ежегодной международной конференции филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета (с 2010 г.), руководитель постоянно действующего семинара «Анализ кинотекста», основанного совместно с Санкт-Петербургским отделением Российского института культурологии в 2011 г. Международный журнал исследований культуры («International Journal of Cultural Research») № 2 (7) 2012 г. был полностью посвящен проблеме кинотекста. Куратор выпуска

---

<sup>1</sup> См.: Смирнов И. П. Видеоряд. Историческая семантика кино. СПб., 2009.

<sup>2</sup> См.: Корецкая М. А. Экранизация мифа: трудности перевода // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология». 2010. № 1 (7). С. 13–32.



Л. Д. Бугаева в своей статье уделила внимание формам опыта в кинонарративе<sup>1</sup>.

Профессор из Хельсинки Г. Бэкон в статье «Насколько непосредственно восприятие фильма?» заявляет о существовании особого вида опыта – «кинематографического»<sup>2</sup>. О. Аронсон в книге «Коммуникативный образ. Кино. Литература. Философия» рассматривает кино как технологию, изменившую характер человеческого восприятия и мышления. Кино открывает аффективные, сверхскоростные образы, ставшие медийными образами современного мира. Большое внимание автор уделяет влиянию, которое кино оказало на нынешнюю литературу и философию, что повлекло за собой изменения и средств выражения, и даже способов анализа в гуманитарных исследованиях<sup>3</sup>.

Российский философ, культуролог и публицист, специалист в области методов изучения современной культуры, философского анализа кино В. Куренной на основе работ польского феноменолога Р. Ингардена и структурного анализа волшебной сказки российской фольклориста В. Я. Проппа разработал оригинальный метод исследования современного кино, предполагающий отказ от оценки эстетической составляющей кинематографа (оригинальность

---

<sup>1</sup> См.: Бугаева Л. Д. Формам опыта в кинонарративе // Международный журнал исследований культуры. 2012. № 2 (7). С. 6–10.

<sup>2</sup> См.: Вэкон Н. How Direct is our Perception of Film? // Международный журнал исследований культуры. 2012. № 2 (7). С. 11–20.

<sup>3</sup> См.: Аронсон О. Коммуникативный образ. Кино. Литература. Философия. М., 2007.

и качество того, что называется режиссерской работой или актерской игрой) и устремление внимания на визуально воспринимаемую структуру фильма, используемые в нем образы и символы, иные приемы трансляции генерального меседжа кинокартины. Кинематограф, таким образом, рассматривается как один из видов массовой культуры, поэтому его главными культурными единицами, согласно аналитическому методу В. Куренного, являются не фильмы серии артхаус, а блокбастеры, воплощающие в себе основные стереотипы, поведенческие стратегии и ценности современного общества. В. А. Куренной – автор книги «Философия фильма: упражнения в анализе», разработчик концепции анализа современного голливудского жанра «боевик», автор концепта «философия боевика» и термина «картезианский боевик».

Доценты Высшей школы экономики И. К. Иконникова и Н. Г. Николаев создали программу дисциплины «Визуальная социология как средство исследования современной культуры. Кино как социологический текст». Данный курс направлен на развитие у студентов навыков социологического мышления и применения социологических понятий при анализе различных явлений и событий с помощью социологического анализа кинотекстов. Авторы курса пишут: «Студенты смогут лучше понять мир современной урбанизированной культуры, изменения в социальных институтах современного общества, зависимость человеческих Я

и биографий от социальной среды, в которой они формируются, такие явления, как глобализация, война, преступность и др.»<sup>1</sup>.

Аналізу феномена кино в современной культуре посвящены книги М. Ямпольского «Видимый мир» и «Память Тиресия» (1993 г.), сборник «Язык – тело – случай», куда вошли работы о кино (2004 г.), «Сквозь тусклое стекло. Двадцать глав о неопределенности» (2009 г.). В 2009 г. вышла книга М. Ямпольского «Муратова. Опыт киноантропологии». В одном из интервью он так говорит об антропологической сущности кино, о кино как ресурсе самоисследования для современного человека на примере фильмов К. Муратовой: «Антропология для меня – это не столько наука о человеке, сколько свидетельство этого поиска, осуществляемого тем самым ничто, которое упрямо хочет себя определить и зафиксировать. Муратова как раз дает человеку возможность проявить себя в самых неожиданных качествах. Она не делает вид, будто понимает человека, она заставляет его исследовать себя». Показательно название интервью М. Ямпольского об этой своей принципиально «некиноведческой» книге на сайте OpenSpase.ru: «Кино всегда больше, чем просто кино...». Данный обзор подтверждает, что анализ кино как феномена культуры давно вышел

---

<sup>1</sup> Иконникова И. К., Николаев Н. Г. Рабочая программа дисциплины «Визуальная социология как средство исследования современной культуры. Кино как социологический текст»; Майнор «В лабиринтах культуры: социологический путеводитель по современным обществам». Раздел 4. М., 2016.

за границы эстетической и семиотической методологических зон. Кино рассматривается как инструмент манипуляции сознанием масс и индивида, инструмент самопознания, оптика для тщательного анализа общества. По нашему опыту, кино сегодня – это еще и эффективный образовательный ресурс.

Актуальность процесса внедрения художественного кинематографа в преподавание гуманитарных дисциплин связана с такой глубинной ментальной и исследовательской методологической тенденцией в российской философии культуры и культурной антропологии, как потребность в подкреплении (а иногда и замене) теоретических рассуждений и утверждений художественными текстами: литературными, музыкальными, живописными, архитектурными и др. С. Аверинцев писал об этом так: «На Руси <...> философствование осуществлялось в специфических формах: в формах иконописания. Не в трактатах, а в иконах <...> приходится искать центральные идеи древнерусской культуры. Творчество красоты приняло на себя дополнительные функции, которые в других культурах принимало на себя абстрактное мышление»<sup>1</sup>.

Помимо иконописи, функции философии культуры и вообще философствования в определенном смысле выполняли и выполняют литературная критика, журналистика, все формы художественного творчества, музыка, фотография,

---

<sup>1</sup> Аверинцев С. Красота как святость // Курьер. 1988. Июль. С. 12.

театр, поп-арт, дизайн, телевидение и шоу-бизнес. Подобный опыт отвечает установке, согласно которой философия и искусство не отличаются принципиально между собой, за исключением того, что если философия актуализирует *смыслообразы*, то искусство – *смыслообразы* (Я. Э. Голосовкер). Особое место в этом перечне занимает кинематограф.

Специально оговорим, что собственно кинематограф оправданно рассматривать как на уровне игрового (документального) кино, так и мультипликации, поскольку во всех случаях имеется в виду синтетический художественный текст, опирающийся на взаимодействие слова, музыки и изображения, причем даже тогда, когда интерпретация или же реинтерпретация осуществляются вне словесного ряда как, например, в мультипликационных фильмах, основанных на «Болеро» М. Равеля<sup>1</sup>. Название режиссерской работы как сильная позиция текста позволяет признать наличие вербальной составляющей синтетического художественного текста.

Современный исследователь культуры, философ В. В. Корнев в качестве историко-культурного источника, документа для иллюстрации своих наблюдений и выводов,

---

<sup>1</sup> См.: Волкова П. С., Выбыванец Э. В. «Болеро» Равеля в пространстве визуальности (на примере анимации и изобразительного искусства) // ЭНЖ «Медиамузыка». 2019. № 10. URL: [http://mediamusic-journal.com/Issues/10\\_2.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/10_2.html) (дата обращения: 01.12.2021); Выбыванец Э. В. О пространственно-временной организации «Болеро» М. Равеля и его отражении в анимационном медиатексте // Музыка в пространстве медиакультуры: сб. ст. по материалам. IV междунар. науч.-практ. конф. (17 апреля 2017 г.). Краснодар, 2017. С. 114–117.

а также для аргументации важных теоретических положений использует киноматериал, обращаясь к методам визуально-интерпретативной антропологии культуры как к методологическому инструментарию<sup>1</sup>. Показательны в этом контексте и новые, все чаще встречающиеся в научной гуманитарной литературе форматы библиографических списков, завершающие статьи или монографии, – фильмография или видеоиздания. Например, в книге И. А. Морозова<sup>2</sup> список литературы вбирает в себя и неопубликованные документы, и видеоиздания (135 наименований фильмов). Таким образом, сегодня кинотекст – неустрашимый феномен культуры, существующий и функционирующий в жизни человека не просто как эстетическое или досуговое явление, а как документ, самостоятельный рефлексивный инструмент самосознания культуры и самопонимания личности.

Специфика роли кинематографа в культурном бытии современного человека состоит и в том, что кино становится не только сферой интеллектуально-духовной жизни элитарного сообщества, но входит в повседневную жизнь всякого человека (как проявления интертекстуальности – выход в свет популярных изданий с киноцитатами, пришедшими на смену литературным цитатам; цитатники в субкультурных сообществах, например, у «митьков»

---

<sup>1</sup> См.: Корнев В. В. Философия повседневных вещей. М., 2011.

<sup>2</sup> См.: Морозов И. А. Феномен куклы в традиционной и современной культуре. Кросс-культурное исследование идеологии антропоморфизма. М., 2011.

в 1980–90-е гг.) и даже порождает новые культурные формы – практики, идеологии, индустрии, влияя и на мышление, но и на моду, потребительское поведение, коммуникативные стратегии, характер ценностей современного человека. Об этом, а частности, пишут Д. Хезмондалш в книге «Культурные индустрии» в главе «Интернационализация, глобализация и культурный империализм. Международная киноиндустрия: власть Голливуда» и Г. Грей в книге «Кино: визуальная антропология»<sup>1</sup>.

Практически в каждом университете России функционирует кино клуб. Например, воронежский клуб «Друзья десятой музыки» (работавший с 1966 по 1971 г.), дискуссионный клуб любителей интеллектуального кино «Диалог» в г. Новокузнецке существует с 1979 г. В Алтайском государственном университете с 2006 г. работает клуб любителей интеллектуального кино. В Волгограде с 2007 г. под руководством Г. И. Жданкиной активно функционирует межвузовский кино клуб «Альтернатива» на базе Волгоградского государственного института искусств и культуры. В такого рода клубах происходит коллективный просмотр фильмов с последующим их обсуждением.

Вместе с тем особое место в современной образовательной парадигме занимает так называемое учебное кино.

---

<sup>1</sup> Хезмондалш Д. Интернационализация, глобализация и культурный империализм. Международная киноиндустрия: власть Голливуда // Хезмондалш Д. Культурные индустрии. М., 2014.

Знаменательно, что преимущество кинематографа перед любым другим учебным материалом было замечено еще в первое десятилетие XX в. Время запуска производства учебных фильмов датируется 1908 г., когда в США Т. А. Эдисон снял две киноленты: «Домик мухи» и «Лягушка». В 1920–30-е гг. в ряде европейских стран стартовали экспериментальные исследования, нацеленные на выявление педагогического потенциала кинематографа, в связи с чем были организованы специальные учебные центры. В их числе А. К. Семенова называет центральное бюро педагогических картин в Великобритании и «Люче» в Италии<sup>1</sup>.

Как пишут О. В. Константинова и А. А. Муравьева, с конца 1940-х гг. в США и Европе учебные фильмы создаются по всем курсам средней и высшей школы<sup>2</sup>. Что же касается России, то первое упоминание об использовании учебного кино практически совпадает с наступлением новой эпохи, поскольку возникает за три года до XX в., в 1897 г. Уже ко второй его половине, в 1960–70-е гг., в России стартует специальная программа «Учебное кино». В 1962 г. мастерская режиссуры учебного кино открывается

---

<sup>1</sup> Семенова А. К. Учебное кино: исторический аспект // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. Ч. 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20038> (дата обращения: 24.05.2021).

<sup>2</sup> См.: Константинова О. В., Муравьева А. А. Фильм как средство формирования языковых и коммуникативно-речевых компетенций иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере // Русский язык и культура в зеркале перевода. 2017. № 1. С. 233–242.



в стенах Всесоюзного государственного института кинематографии<sup>1</sup>.

Если сначала становление учебного кино осуществлялось стихийно, нередко вне какой-либо детально продуманной стратегии, то затем, к концу 1970-х – началу 1980-х гг., работа по его использованию отмечена большей мотивацией и обоснованностью. Сегодня учебное кино оказывается подчас незаменимым при изучении того или иного предмета, инициируя проблемную ситуацию как необходимое условие качественного усвоения изучаемого материала. Немаловажным в данном контексте для нас оказывается и то обстоятельство, что помимо профессионалов, в создании учебного фильма может принимать участие сама студенческая молодежь, тем более что для этого есть специальные компьютерные программы. Несмотря на то что посредством этих программ творческий процесс иногда предельно формализуется, работа над созданием учебного фильма с неизбежностью формирует такие качества, как:

- умение выделять в учебном предмете главное и второстепенное;
- способность лаконично излагать изучаемый материал;
- возможность актуализировать образное мышление;
- готовность посмотреть на учебную задачу со стороны, избрав определенный ракурс в ее исследовании;

---

<sup>1</sup> Семенова А. К. Учебное кино: исторический аспект. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20038> (дата обращения: 24.05.2021).

– владение техниками съемки и монтажа.

Все это позволяет констатировать, что сегодня не только закрепляются известные ранее дидактические функции учебного кино, но и появляются новые. В их числе управление познавательной деятельностью, самовыражение и самопрезентация студенчества в учебно-воспитательном процессе. Подобный опыт получает все большее распространение в России и за ее границами. Например, в статье, посвященной историческому аспекту учебного кино, А. К. Семенова упоминает о Т. Даско. Работая учителем в канадской общеобразовательной школе, он снимает фильмы, затрагивающие вопросы этики. Аналогичным образом в одной из красноярских школ появился коллектив единомышленников, объединивший усилия в студии под названием «Твори-гора». Под руководством мудрых наставников учащиеся пробуют свои силы в создании социальной рекламы и учебных видеороликов<sup>1</sup>. Здесь же уместно вспомнить, что систематизацию имеющихся по данной проблеме наработок осуществил В. А. Менг, выступив автором методики создания образовательного фильма силами преподавателей и студентов на базе Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена в 2011–2012 гг. По мнению учащейся в университете молодежи, положительным моментом в создании учебного фильма можно

---

<sup>1</sup> См.: Семенова А. К. Учебное кино: исторический аспект. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20038> (дата обращения: 24.05.2021).

считать актуализацию установки на самообразование, поскольку такая работа требует освоения дополнительного материала, критического отношения к имеющимся сведениям, поиска возможностей, способствующих наиболее образному и яркому раскрытию изучаемой темы.

Сам автор обозначенной методики отмечает следующие достоинства такой творческой работы:

«1) расширение спектра дидактических функций учебного фильма;

2) изменение роли и места учебного фильма в образовательном процессе (он помогает не только освоению содержания учебного предмета, но и развитию компетентностей, непосредственно не связанных с учебным предметом)»<sup>1</sup>. Другими словами, создание учебных фильмов совместными силами обучающихся и обучающихся может «органично включаться в образовательный процесс при изучении дисциплин гуманитарного цикла»<sup>2</sup>.

На первый взгляд, реализация педагогического потенциала кинематографа в современной образовательной парадигме усугубляет проблему нехватки свободного времени, на которую жалуются педагоги. Действительно, включение образцов экранного вида искусства в учебный процесс заставляет предметника как минимум хорошо знать

---

<sup>1</sup> Менг В. А. Учебный фильм в отечественной педагогике: от истоков зарождения к новым возможностям // Человек и образование. 2012. № 3 (32). С. 157–161.

<sup>2</sup> Там же.

не только киноклассику, но и отслеживать киноновинки, в том числе понимать архаусное кино. Однако тот результат, каким увенчаются необходимые со стороны обучающего усилия, – пронизанная творчеством атмосфера семинарского занятия, широта кругозора учащейся молодежи, оригинальные задания, мотивирующие студентов на заинтересованный поиск, в частности погружение в мир искусства, компенсирует возможные на этом пути неудобства, тем более что в числе домашних заданий может оказаться и такое, выполнение которого будет связано с самостоятельным поиском обучающимися тех фильмов, где затрагивается актуальная для очередного занятия тема.

Возвращаясь к кинематографу, используемому в качестве учебного материала, подчеркнем, что суть авторской методики базируется на следующем принципе: кино выступает средством освоения содержания гуманитарных дисциплин в контексте новой парадигмы, в которой главный упор делается на самопознание субъекта. Методологическими принципами внедрения визуальной антропологии в преподавание стали ценностно-этический подход, диалектический принцип, системный подход, принцип многообразия и взаимодейстеровменерованности явлений и элементов культуры. Доминирующим выступает ценностно-этический подход, обнаруживающий потенциал кино в развитии нравственной культуры человека, в сочетании с экзистенциальным подходом, проясняющим смысложизненные позиции

личности. Диалектический принцип применяется как совместное добывание истины в процессе сопоставления различных точек зрения, их обсуждения, критики. Методологический принцип системного подхода дает возможность эксплицировать системообразующие связи, создающие культурную парадигму времени и отражающие господствующие антропологические идеалы. При этом цель гуманитарного знания, инициируемого кинематографом, – истолкование смысла человеческого бытия.

Методы визуальной антропологии позволяют осуществить диалог культур, раскрывая для современного студента культурные смыслы. Визуальные образы оказываются важными документами, культурными текстами, которые содержат и отражают факты человеческого бытия. В связи с этим значимым методом является компаративистика. Благодаря ей можно использовать дополнительный визуальный и литературный материал в качестве аргументов для придания стройности и последовательности объяснительной модели. Примечательно, что перед студентами стоит задача объяснения мотивации выбора конкретного кинематографического материала, что позволяет применять метод интроспекции и выстраивать личностно ориентированную и последовательную ауторефлективную объяснительную модель.

Формат работы – представление картины преподавателем или студентом, выполняющим задание, интерактив-

ное обсуждение после доклада, которое подразумевает активное применение инструментов контент-анализа. С его помощью легко выделять аксиологические стереотипы, так как их функция состоит в том, чтобы подчеркивать определенные личностные черты персонажей фильма. Сам фильм студенческая аудитория смотрит заранее, в выступлениях воспроизводятся только его фрагменты или кадры. В процессе подготовки к лекции и обсуждению студенты получают разработанную докладчиком схему, предлагающую интерпретационные модели, содержащую вопросы.

Перед студентами стоит задача дистанцироваться от методологии и понятийно-категориального аппарата традиционного киноведческого и критического дискурса; поставить главной целью не анализ средств киноязыка, а использование визуального текста для исследования культурной симптоматики, формирование объяснительной модели на основе визуальной антропологии, включающей в себя интерпретацию визуальных артефактов как культурных феноменов, анализ контекста их производства и использования; изучение социокультурной жизни с применением приемов визуализации.

Так называемые *cinema*-технологии в нашей практике разнообразны. Начальным уровнем применения художественного кино в практике преподавания является подготовленная дискуссия. Студенты получают задание заблаговременно просмотреть фильм и изучить список вопросов. На занятии выбираются модератор дискуссии, эксперты.

Это апробированный и хорошо знакомый студентам метод. Так проводится, например, семинар по фильму Такеши Китано «Ахиллес и черепаха» (2008 г.), который становится иллюстрацией к разделу «Морфология культуры» (к теме «Феномен искусства и его роль в культуре»)<sup>1</sup>.

В результате проведения подготовленных дискуссий по фильмам в процессе преподавания культурологии, этики, эстетики создан алгоритм использования визуального текста для исследования культурной симптоматики, сформирована объяснительная модель на основе визуальной антропологии, включающая в себя интерпретацию визуальных артефактов как культурных феноменов, анализ контекста их производства и использования, а также изучение социокультурной жизни с применением визуальных методов. Кроме того, в результате проведения дискуссий наглядно представлена трансформативность (преобразуемость) современных знаний о человеке, человеческой личности и путях решения актуальных проблем культуры в умения самопознания, самореализации, саморазвития, перенесение их на уровень личностных идей и убеждений.

В русле реформы высшего образования классические лекционные и семинарские формы преподавания нуждаются в постоянной модернизации для более рельефного

---

<sup>1</sup> См.: Культурологический анализ фильма представлен в следующей публикации: Saenko N. R., Kortunov V. V., Volkova P. S., Pupysheva E. L. Spiritual independence of an artist's personality in postmodernity // *Utopia y Praxis Latinoamericana*. 2020. Vol. 25. No Extra 7. P. 62–69.

формирования общекультурных и профессиональных компетенций. Не соответствующая познавательным способам современного человека (клиповость, мозаичность, ироничность, визуальность, образность) знаниевая парадигма вытесняется системой приемов активизации творческих способностей студентов, какой и становится сипематехнология. В обширном контексте визуализирования культуры как таковой восприятие тем гуманитарных дисциплин посредством активного просмотра и интерпретации кино проходит успешно и органично. Подготовленная дискуссия по фильму предоставляет возможность передавать учебный материал в живой форме художественного образа.

Наша концепция преподавания строится вокруг создания новых форм изложения лекционного материала, которые должны носить проблемный, поисковый характер, чтобы развивать умственную активность студентов, формировать у них общекультурные компетенции. Студенты с помощью кинодискуссий вовлекаются в многоэтапный творческий процесс. В частности, в длинном списке проблем современного университета, изображенных в сериале «Кафедра» («The Chair», 2021 г., режиссер Д. Г. Лонгино), не последнее место занимают методы преподавания гуманитарных дисциплин в аудитории студентов поколений Z и Альфа. Молодая звезда кафедры, афроамериканка Яз, на своих популярных лекциях по литературе предлагает использовать Твиттер или поставить музыкальный номер в стиле «Гамильтона». Маститый профессор преклонных



лет резонно критикует эти приемы, слыша в ответ справедливое суждение: «Эти компьютерные игры открывают для современного студента дверь в мир английской литературы и заставляют его полюбить ее».

### 3.2. Образовательные интернет-технологии в вузе

Образование – живая и активно работающая система организма культуры. Оно всегда отражает те процессы и проблемы, с которыми сталкивается человечество в своем историческом развитии, с одной стороны, само продуцирует реформы и инновации, с другой. Образование – поле, на котором неизменно встречаются поколения, поэтому оно само неминуемо перестраивается, обновляется, обязано быть молодым, чтобы учить молодых, оно является наиболее ярким репрезентантом существенных метаморфоз, происходящих с общественным сознанием и мировоззрением людей<sup>1</sup>.

В рассуждениях об особенностях современного образования нельзя не учитывать и смену мировоззренческих установок нынешнего молодого поколения, и характер тех общекультурных процессов и изменений, с которыми сталкивается социум эпохи пандемии и постпандемии. Эти два фактора неразрывно связаны с совершенствованием дистанционных социальных взаимодействий, глобальной

---

<sup>1</sup> См.: Герасимова И. Цифровые технологии: реалии и кентавры воображения // Вопросы философии. 2021. № 10. С. 65–76.

цифровизацией, экстенсивным развитием интернет-культуры. Все перечисленное делает невозможными, устаревшими традиционные методы преподавания гуманитарных дисциплин<sup>1</sup>. Классические лекции и практические занятия, построенные на принципе дидактического чтения и подачи материала лектором, – прошлое образования.

Иерархическая модель классического образования, построенная на принципе жесткого подчинения и авторитета «преподаватель – студент», в условиях сетевого, информационного общества становится неэффективной. Преподаватель в информационной среде перестает быть *единственным* источником информации и, соответственно, носителем знания. В условиях информационного общества таковым наравне с ним является студент, поскольку, во-первых, сегодня он ключевой компонент образовательной среды; во-вторых, скорость возникновения инноваций такова, что к концу чтения курса содержательный материал начала курса уже устаревает. В данной ситуации студент становится интеллектуальным партнером, соавтором лектора.

В настоящее время появляются многочисленные научные исследования, изучающее нынешнее молодое поколение и его ценностные ориентиры. Эти исследования носят междисциплинарный характер и осуществляются

---

<sup>1</sup> См.: Розин В. Человек в контексте перехода от техногенной цивилизации к посткультуре (заметки методолога и культуролога) // Вопросы философии. 2021. № 11. С. 51–55.

на стыке социологии, культурологии, психологии, маркетинга и других наук. В первую очередь, на наш взгляд, изучение специфики молодежи и ее ценностных идеалов должно лежать в области философского знания, поскольку поколение – это группа людей, которых объединяют не только одни и те же социокультурные и исторические условия жизни, но и общее мировоззрение.

Поколение родившихся с 1995 по 2010 г. ученые называют поколением Z либо интернет-поколением, «цифровыми аборигенами». Третье наименование вполне оправданно, поскольку данное поколение формируется в сфере современных информационных технологий. Оно существует как бы в двух реальностях, определяющих и задающих его мировоззрение: виртуальной и реальной. Этим молодых людей еще называют поколение «хай-тек». Как пишет В. З. Шурбе: «Поколение хай-тек – это те, кого можно назвать англоязычным термином Digital Native – цифровой человек, для которого мир высоких технологий – родная среда обитания»<sup>1</sup>.

Виртуальность обуславливает существование, мировоззрение и ценностные установки современных молодых людей, также именуемых «поколением альфа». Данный термин в научный оборот ввел австралийский социолог М. Маккриндл. Речь идет о детях, рожденных в 2010-х гг. В интервью «The New York Times» М. МакКриндл говорит

---

<sup>1</sup> Шурбе В.З. Поколение хай-тек и «новый конфликт» поколений? // Социологические исследования. 2013. № 14. С. 100.

о них так: альфы являются участником непреднамеренного глобального эксперимента. Им с самого младшего возраста вместо пустышек, аниматоров и обучающих книжек предлагают смотреть в экраны; они формируют особый вид социальности, укорененности в межличностных реальных отношениях, поскольку основным инструментом их коммуникации являются не духовные отношения, а цифровые. Это поколение людей, жестко называемых «поколением с опущенными головами», уверенно становится коллективным субъектом, творящим социокультурную реальность настоящего.

Достаточно пессимистичный прогноз относительно построения ценностной пирамиды поколением Z дает М. Атаджанов. Он считает, что сознание людей и их духовность меняются в связи с ростом технологии. Человечество изобретает новые способы облегчения жизни, что влечет за собой новые проблемы, главная из них – неспособность устанавливать реальные социальные контакты<sup>1</sup>. Бесспорно, цифровые технологии – это третья природа для современного поколения, их истинная среда обитания.

Не разделяя присущий ученым пессимизм, более продуктивным считаем генерирование моделей обучения,

---

<sup>1</sup> См.: Атаджанов М. Переходное поколение в современном социуме: от поколения икс к интернет-поколению // Научный Вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия «Социально-гуманитарные науки». 2015. № 4 (8). С. 69–73.

гармоничных для Z и Альфа. Солидаризируясь с американским социологом С. Херрингой, полагаем, что для сознания молодежи характерна двойственность, отмеченная опытом предыдущего и современного поколений. Как пишет ученый, «все, чем интересуются сегодня молодые люди, было придумано и произведено «поколением X», которое не сможет достигнуть полной перспективы и возможностей в сфере интернет-технологий. Что же касается настоящего «интернет-поколения», то таковое придет приблизительно через 20 или 30 лет»<sup>1</sup>. Поскольку цитируемая статья вышла в свет в 2004 г., то в настоящем мы и встречаем в классах и аудиториях представителей интернет-поколения.

В числе показателей современного поколения стоит назвать высокую изменчивость, фрагментарность и мозаичность мировоззрения, что делает его более адаптируемым, настроенным на социальные изменения. Ключевыми ценностями для него являются знания и потребность использовать их в реальной жизни: «Это поколение высокообразованных людей, которые ценят свой главный ресурс – знание. Они родились в обществе знаний и используют эти знания с самого начала. Они несут информацию на кончиках

---

<sup>1</sup> Herring S. Slouching Toward the Ordinary: Current Trends in Computer-Mediated Communication // *New Media & Society* 2004. No. 1. P. 26.

своих пальцев всю жизнь»<sup>1</sup>. Это поколение знатоков, которые сами все знают и не терпят никакого информационного насилия и поучительства по отношению к себе со стороны других. Однако, обладая знанием, они не всегда умеют действовать, подчас не могут понять, «как» распорядиться данным знанием. Именно для этого нужна тесная коммуникация с предыдущим поколением («цифровыми иммигрантами»), которое даст опыт социокультурного взаимодействия и обеспечит межпоколенную трансляцию.

С учетом особенностей мировоззрения поколений Z и Альфа, а также условий развития информационного общества чтение лекций выглядит для них как наиболее упрощенная и неэффективная форма обучения, не отвечающая их потребностям и запросам. Сегодня образование сталкивается с необходимостью трансформации лекционных занятий с обязательным включением в них элементов интерактивного и даже цифрового обучения. Американский исследователь профессор Р. Воткинс считает, что современный педагог должен быть сам в первую очередь активной, энергичной, творческой личностью, готовой идти на любые педагогические эксперименты. Методы обучения, по его мнению, должны активизировать внимание студентов на занятиях, формировать творческую среду взаимодействия

---

<sup>1</sup> Hobart B. Millennials are knowledgeable, but it's your job to help them gain experience. URL: <http://solutions21.com/2015/07/millennials-are-knowledgeable-but-its-your-job-to-help-them-gain-experience> (дата обращения: 05.09.2021).

между ними. Современный преподаватель становится модератором, направляющим взаимодействие студентов на лекции. Он как бы отходит на второй план в образовательной среде, поскольку главными субъектами, конструирующими ее на занятии, становятся сами студенты: «Я думаю, экспериментировать, даже неудачно, это нормально. Интерактивные занятия, которые воспринимаются студентами с удовольствием, гораздо эффективнее традиционных лекций»<sup>1</sup>. Здесь речь идет, на наш взгляд, о создании не столько интерактивной среды обмена знаниями и практиками между преподавателем и студентами, сколько о создании «синхронной» среды обучения, в которой каждый студент получает возможность на интерактивном занятии реализовывать самого себя.

Какие методы обучения возможны в такой студенческой среде, где преобладают представители «поколения стекла» (общающихся с внешним миром преимущественно через экран)?

1. Условно этот метод можно обозначить «Путеводитель». Предварительно перед занятием преподаватель в социальных сетях или онлайн-курсе размещает ключевые понятия лекции, затем они обсуждаются на занятии самими студентами, которые вступают в дискуссии и обсуждения, преподаватель представляет интеллектуальную историю

---

<sup>1</sup> Watkins R. Making Online Learning Interactive. San Francisco, 2005. P. 125.

данных понятий и основные расхождения в их определениях. Такое использование социальных сетей является эффективным методом интерактивного обучения, поскольку позволяет осуществлять одновременное включение студентов как в реальную, так и в более привычную для них, виртуальную образовательную среду.

2. Мобильные форумы – самостоятельная работа студентов на различных платформах, которая выражается в свободном обсуждении ими понятий и проблемных аспектов лекции путем метода мозгового штурма. Эти проекты способствуют быстрому обмену знаниями, а также формированию мобильной интерактивной среды обучения. В социальных сетях, как и в современных оболочках для онлайн-курсов, можно создавать приложения, например, проводить опросы, которые отражают количество участвующих, проценты и конечную запрашиваемую информацию по теме лекции или по тем проблемам, которые были подняты в ней. На платформах социальных сетей можно также создавать ссылки, видеодемонстрации, студенческие проекты-презентации, видеопрезентации.

3. Студенческие блоги. Студенты создают свои блоги и пишут дневники-записи, где обсуждают пройденные на лекциях темы. Рейтинг, количество прочтений – основа оценивания данного проекта.

4. Видеорепортажи и интервью. Студенты делятся на команды, каждая из которых готовит видеоролик к теме лекции по ключевым словам. Экспертом может выступать



как преподаватель, так и студент внутри той команды, которая представляет видеоролик. Введение в учебный процесс студентов-экспертов способствует осознанию большей ответственности за свои знания и навыки, свою команду, углубленному изучению темы и анализу собственных знаний. Видеоинтервью строится по заданной теме с использованием девайсов (например, смартфонов), которые студенты используют для записи своих наблюдений как свидетели событий или для фиксации мест, связанных со спецификой научного мини-исследования.

5. Хэштеги. Начав как форма индексирования, хештег стал сегодня формой объявления, настроения, сарказма, внутреннего монолога или подсознания. Функцию цифровой метки можно использовать при чтении группой культурологического эссе или философского трактата. Обширная дискуссия в форуме или социальной сети будет синергетически самоорганизовываться, если студенты по заданию преподавателя будут выставлять хештеги с терминами, ключевыми выражениями обсуждаемого текста.

Активная интеграция образования в интернет-пространство ставит перед современным педагогом ряд задач. С одной стороны, он, помимо профессионализма, должен обладать высокой мобильностью, коммуникативностью, способностью к самообучению и переобучению, взаимодействию со студентами на равных. С другой – педагог должен занимать позицию модератора по отношению к студентам, давая им право выбора и возможность самостоятельно

проявлять себя не только на практических, но и на лекционных занятиях. Студент становится активным транслятором знаний, поскольку главная ценность для нынешнего поколения – знание, причем полученное собственным опытным путем, а не назидательно транслируемое преподавателем.

Современную модель обучения, построенную на интернет-технологиях как на самих занятиях, так и в интернет-пространстве, можно условно назвать «синхронной», т. е. мобильной и конструируемой настолько, чтобы каждый студент мог проявить себя и свои знания с учетом собственных потребностей и жизненных запросов. Данная модель имеет множество преимуществ по сравнению с классическими методами обучения: преподаватель, используя социальные сети, видит, насколько хорошо студенты усваивают материал, обрабатывают его, какие подходы применяют для успешного изучения поставленных на лекции задач, каким образом учатся оценивать материал, проявлять активность и внимательность к теме лекции.

Конечно, нужно учитывать нарастающую скорость совершенствования интернет-технологий, с этим связана перманентная необходимость обновлять приемы<sup>1</sup>, устаревание и опустошение которых остро чувствуют «цифровые аборигены», обучаемые «цифровыми иммигрантами».

---

<sup>1</sup> См.: Фролова Е. В., Рябова Т. М., Рогач О. В. Медиакомпетентность преподавателей высшей школы: оценка навыков и технологий развития // Медиаобразование. 2017. № 4. С. 37–46.

### 3.3. Дистанционное образование: потери и приобретения

Ценности поколения, социализирующегося в период глобализации и информатизации<sup>1</sup>, носят прагматический характер. Даже когда мы утверждаем, что главной ценностью для поколения Альфа станет образование, мы подразумеваем информированность. Не случайно фраза Н. Ротшильда «кто владеет информацией, тот владеет миром» приобретает в существующем информационном обществе смысл актуального лозунга.

Современные общественно-исторические процессы, ситуация цифрового капитализма, процедура постоянного ускорения культурной динамики дают толчок к формированию нового спектра образовательных стратегий<sup>2</sup>, в первую очередь дистанционного обучения. В связи с этим предметом особого внимания и осмысления должны стать идеи лично ориентированного образования в их новом воплощении в ситуации отлаженного, опосредованного или отсутствующего диалога педагога и ученика. Мы абсолютно согласны с Б. Пружининым и Т. Щедриной в том, что «культурные последствия внедрения медиа именно в образование зачастую просто ускользают из поля философских

---

<sup>1</sup> См.: Храпов С., Баева Л. Философия рисков цифровизации образования: когнитивные риски и пути создания безопасной коммуникативно-образовательной среды // Вопросы философии. 2021. № 4. С. 17–26.

<sup>2</sup> См.: Савчук В., Очеретяный К. Цифровой поворот: глобальные тенденции и локальные специфики // Вопросы философии. 2021. № 4. С. 5–16.

(да и педагогических) оценок. За границами современных гуманитарных исследований оказывается сама суть изменений, происходящих под влиянием „медиа“ в феномене образования»<sup>1</sup>.

Какие новые формы диалога возможны и эффективны в контексте онлайн-обучения, внедрения экрана в образовательный процесс? Как осуществляется выбор между личностно ориентированным обучением и экономическими требованиями, предъявляемыми к университету как сфере экономики? В поисках ответов на поставленные вопросы заметим, что масштабной методологией, в границах которой мы решаем их, является понимающая психология В. Дильтея, нацеливающая на прямое соотношение переживаний внутренней, душевной жизни индивида с окружающими его культурно-историческими ценностями. Такой же масштабной парадигмой выступает для нас герменевтическая методология Г. Г. Гадамера, который указывает на диалогический, ориентированный на Другого характер понимания: «...в ходе разговора собеседник с его мнениями делается для нас понятен после того, как мы выяснили его точку зрения и горизонт, и мы уже не нуждаемся в том, чтобы понимать вместе с ним себя самих»<sup>2</sup>. Понимание затрагивает самую существенную сторону человеческих отношений и, на наш взгляд, наиболее уязвимо и искажаемо при условии

---

<sup>1</sup> Пружинин Б., Щедрина Т. Культурные смыслы образования и медиамир // Вопросы философии. 2020. № 5. С. 98–102.

<sup>2</sup> Гадамер Г. Г. Истина и метод. М.: Прогресс, 1988. С. 122.

появления посредников в диалоге, какими становятся экранные технические устройства.

Познание всегда диалогично. Как известно, эта позиция была впервые обнаружена Ф. Шлейермахером, а затем введена в методологию наук М. М. Бахтиным. В своих работах он отмечает, что возможность познания заложена в том, что человек предстает перед познающей личностью как совокупность текстов. Тогда педагогическое взаимодействие становится спрашиванием и беседой, т. е. диалогом<sup>1</sup>.

В современных условиях развитие онлайн-образования представляется некоторыми исследователями хорошим выбором<sup>2</sup>, что вполне объяснимо произошедшими глобальными изменениями самой сути межличностных взаимодействий, процесса получения информации и знания. На наш взгляд, трансформация свершилась безвозвратная, поэтому сетования о том, каким действенным было классическое образование и каким дегуманизированным стало современное, непродуктивны. Но взвешивание и оценка потерь и приобретений в процессе замены учителя экраном и информационными технологиями будут длиться еще продолжительное время. «Сегодня медиа заявляют о себе как об образовательных технологиях, однако их потенциал вряд ли сможет заменить образовательную традицию в целом

---

<sup>1</sup> Бахтин М. М. Из жизни идей. М.: Лабиринт, 1995. С. 47.

<sup>2</sup> См.: Боуэн У. Г. Высшее образование в цифровую эпоху / под науч. ред. А. Смирнова; пер. с англ. Д. Кралечкина. М., 2018.

(не только в силу того, что образование есть процесс, соединяющий в себе теорию и практику, но и в силу того, что сами медиа не в состоянии предложить реальную практику), они есть ее отражение, в большей или меньшей степени отдаленное от нее»<sup>1</sup>.

Актуальной является ускоренная выработка новых приемов, технологий и способов, которые помогли бы современному преподавателю осуществлять личностно ориентированное, пролонгированное, диалогизированное онлайн-обучение, добиваясь необходимых уровней понимания. В их числе наиболее перспективным считаем *принцип перманентного диалога*.

В педагогике понимания преподаватель – инициатор диалогических отношений. Характер диалога носит и деятельность учащегося. Его собеседниками – порознь или одновременно – в процессе обучения выступают преподаватель, одноклассники или сокурсники, учебный или научный текст, контент интернет-ресурсов. Здесь слово, интонация, взгляд, жест партнеров по диалогу, ориентация на Другого вместе с содержанием образовательного материала определяют осуществляемые учащимся действия, а также побуждают их смотреть на свои действия со стороны, с точки зрения собеседника. Действительно, самосознание оказывается процессом более сложным, чем движение в плоскости

---

<sup>1</sup> Стребков А. Медиаобразование и образование: риски, потери и приобретения // Вопросы философии. 2020. № 3. С. 5–8.

предметного содержания (филологической, математической, физической и т. д.), которым учащийся занят прежде всего. Рефлексия преподавателя и учащегося в ходе их взаимодействия предполагает осмысление не только результатов познавательной работы, но и пути, какими они шли для их достижения.

Однако современный университет встроен в экономику, что в первую очередь отражается на изменении характера диалога преподавателя и обучающегося. Критично настроенный Б. В. Марков справедливо заявляет: «...открывается возможность онлайн-курсов, которые подготовлены ведущими специалистами и могут восприниматься в любой точке земного шара, где есть доступ в Интернет. Экономистов беспокоит тот факт, что затраты на образование не только не снижаются, а наоборот, растут. Государство уже не в силах нести это бремя. И цифровизация сегодня открывает новые возможности для повышения производительности, а также расширения доступности, мобильности и преодоления различия между престижными и остальными университетами»<sup>1</sup>.

Требования рентабельности заставляет администрацию вузов увеличивать нагрузку преподавателей и сокращать штат профессорско-преподавательского состава.

---

<sup>1</sup> Марков Б. В. Проблема качества образования в условиях цифровой экономики // Вопросы философии. 2020. № 5. С. 90–93.

В учебной аудитории, реальной или виртуальной, это приводит к тому, что один преподаватель одновременно вступает в «диалог» с растущим количеством учащихся. Ради справедливости признаем, что, в принципе, такой диалог (один – множество, стремящееся к бесконечности) возможен, он осуществляется, когда один (продуцент или медиатор знания) превращается в текст (художественный, научный или учебный), не ординарный по качеству, новизне и оригинальности. Таким образом, чтобы искомый диалог осуществлялся, производил все необходимые образовательные и воспитательные эффекты, каждому преподавателю нужно научиться или создавать шекспировские тексты, или писать учебники, что, несомненно, является утопичным ожиданием.

В связи со сказанным считаем, что компенсацией утраченного живого общения должны стать практические занятия творческого характера, мотивирующие учащегося на создание собственного продукта (в гуманитарной сфере это, как правило, тексты), граничащего с проектной деятельностью. Например, в одном из онлайн-курсов, разрабатываемых автором, студентам предложен раздел «Творческая лаборатория». Ключевым заданием, рассчитанным на многоступенчатое выполнение, выход студента с собственным продуктом на новый уровень, является «Статья по фильму». Студенту предлагается выполнить научно-исследовательскую работу по следующему плану:



1. Выбрать и посмотреть один художественный фильм из списка в приложении. Написать о своем выборе преподавателю.

2. Под руководством преподавателя написать статью «Образ философа (имя) в художественном кинематографе (на материале конкретной кинокартины)».

3. Выступить на секции внутривузовской студенческой конференции или отправить статью для участия в заочной конференции студентов. Выполнение такого задания формирует у обучающегося ряд компетенций:

а) умение соотносить художественный образ, содержание философской концепции и культурный контекст создания художественного текста;

б) умение оформлять результаты проведенного анализа в виде первых научных текстов;

в) умение самостоятельно работать с научными и философскими текстами;

г) навыки публичного выступления и защиты собственных тезисов.

Так как студент самостоятельно выбирает художественный фильм, руководство со стороны преподавателя не может быть авторитарным, возникает ситуация сотворчества, подразумевается многоразовый подход к создаваемому тексту на различных уровнях (рекомендации выбора литературы, аспектов анализа, проверка преподавателем, редактирование, подготовка доклада и выступления, презентации, подготовка к публикации).

Поскольку мы предлагаем студентам биографические фильмы о философах разных эпох<sup>1</sup>, то опираемся на идеи В. Дильтея о том, что в «науках о духе» важны переживания как основание индивидуального опыта, биографичность. Биография ученого-физика интересна, но она не окажет такого существенного влияния на содержание его открытий, какое биография философа окажет на его концепцию, построение картины мира. По В. Дильтею, мы должны из индивидуального реконструировать социальные модели, но в то же время большое значение имеет историчность: необходимо каждую концепцию встраивать в исторический поток. «Так возникает обособленная область опыта, обретающая свой самостоятельный источник и свой материал во внутреннем переживании и потому, естественно, являющаяся предметом некоторой особой опытной науки. И пока никто не заявит, что он в состоянии вывести всю ту совокупность страстей, поэтических образов, творческого вымысла, которую мы называем жизнью Гете, из строения его мозга и из свойств его тела, сделав ее таким образом более доступной пониманию, самостоятельный статус подобной науки не будет оспорен»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: Приложение.

<sup>2</sup> Дильтей В. Собр. соч. в 6 т. Т. 1. Введение в науки о духе / под ред. А. В. Михайлова, Н. С. Плотникова; пер. с нем. под ред. В. С. Малахова. М., 2000. С. 21.

Кроме того, диалог не только факт контакта, но и вслушивание вопрошающего в ответ отвечающего, его живая реакция. Несмотря на наши ироничные замечания, вынуждены констатировать, что дистанционное образование зиждется на замене преподавателя текстом (видео, тест, презентация и т. д.), поэтому диалог воспроизводится виртуально, в сознании обучающегося. Описанное практическое задание «Статья по фильму» призвано реанимировать диалог в новых условиях дистанционного обучения. Выбор материала для данной практической работы был продиктован особенностями современной экранной культуры. Мы рассматриваем художественный кинематограф как образовательный ресурс. В условиях массового эксперимента онлайн-обучения, связанного с пандемией, мы обнаружили, что художественный фильм (в частности, о биографии и творчестве философа) оказался тем текстом, каким на первом этапе и предстает преподаватель и его дисциплина. Преподаватель предстает текстом перед современным учащимся. Но, оказавшись на эстетическом «крючке», студент постепенно втягивается в научное творчество и интенсивный диалог с преподавателем.

Главной проблемой утраты живого общения мы считаем то, что от преподавателя ускользает личность учащегося, она растворяется в массе, а от учащегося удаляется личность преподавателя, она превращается в статический универсальный текст. В ситуации глобального ускользания

смысла наиболее остро звучит отказ древнегреческого философа Сократа от письменного фиксирования его мудрости. Понимание смысла – это то, что и после античной философии, в христианской метафизике обозначается Духом, оно осуществляется в межличностном пространстве живого диалога двух людей.

Т. М. Шатунова, профессор одного из старейших университетов России, уверена, что университетский лектор, преподаватель философии способен влиять на процесс симуляции и ускользания диалога: «...любой преподаватель, пока он еще читает живые лекции и ведет живые, а не электронные семинарские занятия способен разобщить студенческую массу. Лишь в общении „один-на-один“, в диалоге, в признании студента соавтором и сотворцом с него спадают чары массовизации и восстанавливается „лица не общее выражение“»<sup>1</sup>. Мы осознаем, что возврат к классическим лекциям сегодня практически утопия, поэтому находимся в поиске новых форм, предпосылки которых обнаружили в концепциях М. М. Бахтина и Г. Г. Гадамера. Понимание текста как такового не самоцель для личности, мы обращаемся к художественным текстам, чтобы понять Другого. Это стало методологическим стержнем междисциплинарного практикума «Статья по фильму».

---

<sup>1</sup> Шатунова Т. М. Мы же постлюди, обойдемся без лекций // Философия, наука, культура: сб. науч. ст., посвященный 60-летию проф. А. А. Шестакова. Самара, 2015. С. 297–302.

Если сосредоточиться на проблемах экспансии экрана в преподавании именно философии, нужно непременно вспомнить, что живая, звучащая речь учителя – истинная историческая форма майевтики. Любой посредник, даже письмо, не говоря уже об экране, снижает эффект философского диалога, производит в понимании смысла существенные и радикальные изменения. В. Быстров подчеркивает, что направленность данных изменений выражается в доминировании образа над словом. «В этом общем движении от слова к образу существует промежуточная стадия, устанавливающая господство устного слова над письменным, господство фоноцентризма (медиацентризма) над логоцентризмом»<sup>1</sup>. Однако история философии, прошедшая стадии христианской экзегезы, методологического источника для науки, в конце концов концентрируется на работе с письменными источниками, и приоритет речи над письменным словом воспринимается как несовместимый с изучением философии. В. Быстров настаивает на том, что генетически философия вовсе не связана с логоцентризмом, так как у Платона философия возможна только благодаря речи – непосредственному выражению движений души. В современной философии, например, у Ж. Деррида, не письмо, а речь способна передать личный ментальный опыт. Вопрос, который экранные технологии преподавания ставят сегодня перед философией, – вопрос о том,

---

<sup>1</sup> Быстров В. Речь, письмо и медиаобразование // Вопросы философии. 2020. № 3. С. 21–24.

насколько посредничество письма необходимо для существования самой философии и в какой мере приоритет речи над письмом способствует тому, чтобы философия раскрыла собственные предпосылки.

Другой принцип, дающий современному преподавателю возможность осуществлять лично ориентированное, пролонгированное, диалогизированное онлайн-обучение, – *принцип ориентации педагога на неповторимую личность, индивидуализированный подход к обучающемуся*. Мы осознаем, что ностальгия по классическим университетским способам преподавания связана не столько с формой, сколько с возможностью обоюдного личностного развития «преподаватель – учащийся». «Старая форма иногда обладает относительной самостоятельностью и здоровым консерватизмом, позволяющим сохранить все то, что делает нас людьми, пережить тотальные процессы капитализации образования и перекинуть мостик в сторону уже не узкобуржуазного, а реального обобществления процессов духовного производства»<sup>1</sup>. Однако главной интенцией как наших теоретико-методических построений, так и педагогической практики является сохранение мощной гуманитарной составляющей в дистанционном обучении.

В свете гуманитарной образовательной парадигмы способность к пониманию и смыслотворчеству – одна из ос-

---

<sup>1</sup> Шатунова Т. М. Мы же постлюди, обойдемся без лекций. С. 300.

новных, глубинных черт человека. Личностно ориентированное образование характеризуется прежде всего направленностью на развитие личности, ее способности быть субъектом образовательного процесса. Главной целью и ценностью образования при этом является не «научение правильному поведению» и не формирование у учащихся «знаний, умений и навыков», а становление человека, обретение им себя, своего образа «Я», неповторимой индивидуальности и духовности, творческого начала. В данном контексте задача сферы образования заключается в обеспечении максимально полных условий для раскрытия сути гуманитарного знания, ориентированного на *целостную* организацию сознания. Только на этом пути можно создать среду формирования и развития в каждом собственно человеческого. Конечно, выстраивание системы смыслов, их иерархии – это еще не формирование мировоззрения, но это открытие осмысленного пути в мир, в жизнь, в себя самого. Чтобы не оставлять данных принципов на уровне декларативности, мы и обратились к собственному педагогическому опыту в контексте дистанционного взаимодействия со студентами.

Главным условием проявления личностных способностей в образовательном процессе В. В. Сериков считает создание личностно ориентированной ситуации (учебной, познавательной, жизненной)<sup>1</sup>, в которой актуализируются

---

<sup>1</sup> См.: Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.

личностные функции индивида, т. е. учащийся попадает в ситуацию, когда требуется искать смысл, подумать о себе, построить образ и модель своей жизни, выбрать творческий вариант решения проблемы, дать критическую оценку факторам и т. д. Конструирование такой ситуации предполагает использование триады «задача – диалог – игра». Элементы содержания образования представляются в виде личностно ориентированных *задач*, которые нельзя решить только на знаниево-репродуктивном уровне. Усвоение их содержания, поиск смысла и решения происходят в условиях *диалога* как особой дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлекссию и самореализацию личности. Способность к пониманию конструирует человека, из нее рождается диалог с миром и друг другом. Реализация личностных функций происходит в *игре*, имитирующей социально-ролевые и пространственно-временные условия. Принципом формирования фонда проблемных ситуаций стала обязательность заимствования сюжетов из собственного педагогического опыта или опыта коллег<sup>1</sup>. Это позволило к вариативности решений, предлагаемых учащимися, добавлять описание выхода из ситуации, который уже применялся в «живой жизни» и привел к конкретным последствиям. Так система «задача – диалог – игра» создает ба-

---

<sup>1</sup> См.: Ивлева М. Л., Саенко Н. Р. Особенности применения кейс-метода в курсе «Педагогика и психология высшей школы» для аспирантов // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. 2016. Т. 10. № 2. С. 59–67.



зовый технологический комплекс, обеспечивающий ценностно-смысловое поле межсубъектного общения в личностно ориентированном образовательном процессе.

Однако применение кейс-метода предусматривает аудиторную работу в коллективе учащихся, поэтому перед нами встала задача внедрения игровых методов в онлайн-обучение. Обновив работу с кейсами, мы предоставили обучающимся больше свободы творчества. Сделав такую работу многоэтапной, мы дали каждому студенту возможность поиска собственной роли и функции в актуализации кейса. Подобный опыт потребовал необходимости разделить коллектив обучающихся на микрогруппы, одна из которых разыгрывает сценарий-задачу на платформе для организации аудио и видеоконференций, делает запись этой своеобразной постановки, пересылает запись второй группе, которая в очередной конференции организует мини-дискуссию, также записывающуюся. Очевидно, что, задействовав информационные и экранные технологии, мы лишь модернизировали уже давно отработанную методику кейс-стадии, вписав ее в контекст онлайн-обучения.

Таким образом, обнаруживается, что условием конструктивной научно-познавательной деятельности педагога и учащегося в ситуации онлайн-обучения является способность и возможность «понимать» предпосылки самой познавательной деятельности. Это «понимание» – свойство реально работающего субъекта познания, представляющее собой его субъективную реальность. Важно подчеркнуть,

что данная «субъективная реальность», выступая в качестве необходимого условия решения образовательных задач, органически входит в структуру научно-познавательной деятельности и педагога, и учащегося. Следовательно, понимание как «реальное движение в смыслах», практическое владение этими смыслами сопровождает конструктивную познавательную деятельность педагога и в дистанционном режиме. В итоге работа, направленная на восстановление понимания или создание новых условий понимания, заключается в формировании ценностно-смысловой сферы как способа превращения цифровых технологий в инструментарий педагогики понимания.

## Заключение

Образование является синтезом слова и действия-демонстрации в своем генезисе: однократном и перманентном. Греческое понятие «пайдейя» включает в себя коннотации воздействия, формирования; латинское слово «lectio» утверждает сердцевину образования – речь учителя, наставника. Так, в момент каждого поворота в истории культуры как таковой и философской мысли в частности локатор образования улавливал смещения центра интереса культуры и общества, но слово и действие-демонстрация универсально оставались обликом образовательной процедуры.

Образование является наиболее ярким показателем тех существенных трансформаций, которые происходят в общественном сознании и мировоззрении субъектов культуры. Если говорить о специфике современного образования, то здесь нельзя не учитывать и смену определенных мировоззренческих установок молодого поколения, и характер ускорения социокультурной динамики, и кардинальные трансформации познавательных процедур, связанные с вживлением экрана, цифровизации и дистанционных форм в обучение. Эти обстоятельства заставляют не только по-но-

вому взглянуть на процесс преподавания и понимание учащимся содержания предмета, но и обратить внимание на изучение мировоззрения и потребностей нынешнего молодого поколения, обозначить проблему понимания преподавателем личности учащегося.

Целью проведенного в монографии анализа стала диагностика глубинных изменений, произошедших с образованием в результате внедрения дистанционного взаимодействия. Скорость трансформаций в современной культуре и образовательной сфере такова, что любой контент, созданный сегодня, завтра уже теряет актуальность. Поэтому, помня предупреждение персонажа сказки Л. Кэролла (*«Нужно бежать со всех ног, чтобы только оставаться на месте, а, чтобы куда-то попасть, надо бежать как минимум вдвое быстрее!»*)), считаем разумным в заключении перечислить перспективы развития и модификаций образования, а также собственные прогнозы грядущих изменений педагогической практики.

Образование, всегда являясь диалогом поколений, сместит вектор назидательности и направленности знаниевого потока от взрослого к юному. Стратегия «образование длиною в жизнь» и быстрое совершенствование информационных технологий обуславливают превращение ситуации «старший учится у молодого» в обычную практику.

Экранные приемы, внедряемые в процесс обучения, уравновесят характер контента. Фотография и видео возъ-

мут на себя фатическую функцию, основой образовательного процесса вновь станет слово.

Образование, превратившись в перманентное сопровождение или своеобразную методическую оболочку профессии, досуга, повседневных практик и эстетического опыта, неминуемо будет транслироваться с портативных экранов.

Прибегая к авторитету М. Полани, мы убеждены в том, что столь важные для становления личности учащегося неявные знания могут быть переданы либо через обучение, т. е. во взаимодействии с педагогом-наставником, играющим роль духовного учителя, либо через личный опыт. Знаменательно, что успешность освоения такого неявного знания, как правило, не зависит от учебной дисциплины.

## Библиографический список

1. Аверинцев, С. Красота как святость / С. Аверинцев // Курьер. – 1988. – Июль. – С. 12–13.
2. Алексеев, М. Н. Логика и педагогика / М. Н. Алексеев. – Москва : Знание, 1965. – 32 с.
3. Алексеев, П. В. Теория познания и диалектика / П. В. Алексеев, А. В. Панин. – Москва : Высшая школа, 1991. – 382 с. – ISBN 5-06-000562-3.
4. Ананьев, Б. Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоение знаний / Б. Г. Ананьев // Вестник высшей школы. – 1972. – № 7.
5. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – Москва, 1982.
6. Андреева, Г. М. Современная социальная психология на Западе / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – Москва : Изд-во МГУ, 1978. – 270 с.
7. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / Аристотель. – Москва : Мысль, 1978. – Т. 2. – 685 с.
8. Аронсон, О. В. Кинематографический текст и тексты о кино / О. В. Аронсон // Международный журнал исследований культуры. – 2012. – № 2 (7). – С. 21–24.

9. Аронсон, О. Коммуникативный образ. Кино. Литература. Философия / О. Аронсон. – Москва : Новое литературное обозрение, 2007. – 378 с. – ISBN 5-86793-539-6.

10. Арсеньев, А. С. Анализ развивающегося понятия / А. С. Арсеньев, В. С. Библер, Б. М. Петров. – Москва : Наука, 1967. – 439 с.

11. Архангельский, С. И. Лекции по дидактике высшей школы / С. И. Архангельский. – Москва : Московский гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина, 1971. – 180 с.

12. Архангельский, С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – Москва : Высшая школа, 1974.

13. Атаджанов, М. Переходное поколение в современном социуме: от поколения икс к интернет-поколению / М. Атаджанов // Научный Вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия «Социально-гуманитарные науки». – 2015. – № 4 (8). – С. 69–73.

14. Афанасьев, В. Г. Научно-техническая революция, управление, образование / В. Г. Афанасьев. – Москва : Политиздат, 1972. – 431 с.

15. Афанасьев, В. Г. Функции социальных систем / В. Г. Афанасьев // Социологические исследования. – 1980. – № 2. – С. 43–54.

16. Баева, Л. В. Социальные аспекты цифровизации образования в условиях пандемии: философский анализ / Л. В. Баева // Logos et Praxis. – 2021. – Т. 20. – № 1. – С. 5–14.

17. Баева, Л. В. Теория экзистенциалов М. Хайдеггера и М. Босса и анализ существования человека в условиях электронной культуры / Л. В. Баева // Вопросы философии. – 2019. – № 4. – С. 24–33.

18. Баева, Л. В. Философские аспекты цифровизации образования в условиях электронной культуры / Л. В. Баева // Образование в цифровую эпоху: проблемы и перспективы : сб. тр. междунар. науч.-практ. конф. (Астрахань, 25–26 апреля 2019 г.). – Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2019. – С. 15–19. – ISBN 978-5-9926-1145-8

19. Баева, Л. В. Этико-правовые проблемы цифровой трансформации образования / Л. В. Баева // Мир человека: нормативное измерение - 7.0. Проблема обоснования норм в различных перспективах: от реализма до конструктивизма и трансцендентализма : сб. тр. междунар. науч. конф. (Саратов, 7–9 июня 2021 г.). – Саратов: Саратовская гос. юрид. акад., 2021. – С. 67–72. – ISBN 978-5-7924-1701-4.

20. Батищев, Г. С. Деятельная сущность человека / Г. С. Батищев. – Москва, 1966.

21. Батищев, Г. С. Противоречие как категория диалогии / Г. С. Батищев. – Москва : Высшая школа, 1963. – 119 с.

22. Бахтин, М. М. Из жизни идей / М. М. Бахтин. – Москва : Лабиринт, 1995. – 152 с.

23. Белкина, Г. Л. Компьютеризация и общество / Г. Л. Белкина // Вопросы философии. – 1988.

24. Беспалько, В. Р. Программированное обучение: дидактические основы / В. Р. Беспалько. – Москва : Высшая школа, 1970. – 299 с.



25. Бжалава, И. Т. Психология установки и кибернетика / И. Т. Бжалава. – Москва : Наука, 1966. – 250 с.
26. Библер, В. С. Мышление как творчество / В. С. Библер. – Москва : Политиздат, 1975. – 398 с.
27. Боно, Эдвард де. Рождение новой идеи. О нестандартном мышлении / Эдвард де Боно. – Москва : Прогресс, 1976. – 143 с.
28. Бородай, Ю. М. Воображение и теория познания / Ю. М. Бородай. – Москва : Высшая школа, 1966. – 150 с.
29. Боуэн, У. Г. Высшее образование в цифровую эпоху / У. Г. Боуэн // под науч. ред. М. А. Смирнова ; пер. с англ. Д. Кралечкина. – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. – 222 с. – ISBN 978-5-7598-1518-1.
30. Бранский, В. П. Эвристическая роль философских принципов в создании естественнонаучных теорий / В. П. Бранский. – Москва, 1973.
31. Брунер, Дж. Процесс обучения / Дж. Брунер. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 84 с.
32. Бугаева, Л. Д. Формам опыта в кинонарративе / Л. Д. Бугаева // Международный журнал исследований культуры. – 2012. – № 2 (7). – С. 6–10.
33. Бугаева, Л. П. Социальная среда и сознание личности / Л. П. Бугаева. – Москва : Изд-во Московского ун-та, 1968. – 268 с.
34. Бугаева, Л. П. Социология и педагогика / Л. П. Бугаева. – Москва, 1971. – 27 с.
35. Бугаева, Л. П. Человек: деятельность и обучение /

Л. П. Буева. – Москва : Мысль, 1978. – 216 с.

36. Быстров, В. Ю. Речь, письмо и медиаобразование / В. Ю. Быстров // Вопросы философии. – 2020. – № 3. – С. 21–24.

37. «Бытие-в-мире» электронной культуры / Л. В. Баева, Н. А. Касавина, Т. Д. Лопатинская, Е. В. Федюлина. – Санкт-Петербург : ООО «Реноме», 2020. – 192 с. – ISBN 978-5-00125-414-0.

38. Бэкон, Ф. Сочинения : в 2 т. / Ф. Бэкон. – Москва : Мысль, 1972. – Т. 2. – 582 с.

39. Визуальная антропология: городские карты памяти / под редакцией П. Романова, Е. Ярской-Смирновой (Библиотека Журнала исследований социальной политики). – Москва : ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2009. – 312 с. – ISBN 978-5-903360-23-9.

40. Визуальная антропология: настройка оптики / под редакцией Е. Ярской-Смирновой, П. Романова. – Москва : ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2009. – 296 с. – ISBN 978-5-903360-20-8.

41. Визуальная антропология: новые взгляды на социальную реальность : сб. науч. ст. / под ред. Е. Ярской-Смирновой, В. Романова, В. Круткина. – Саратов : Научная книга, 2007. – 527 с. – ISBN 5-9758-0247-4.

42. Визуальная антропология: режимы видимости при социализме / под редакцией Е. Р. Ярской-Смирновой, П. В. Романова (Библиотека Журнала исследований социальной политики). – Москва : ООО «Вариант», ЦСПГИ,

2009. – 444 с. – ISBN 978-5-903360-25-3.

43. Витгенштейн, Л. Логико-философский трактат / Л. Витгенштейн. – Москва : Изд-во иностр. лит., 1958. – 133 с.

44. Возрастные возможности усвоения знаний / под ред. В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина. – Москва : Просвещение, 1966. – 442 с.

45. Волкова, П. С. «Болеро» Равеля в пространстве визуальности (на примере анимации и изобразительного искусства) / П. С. Волкова, Э. В. Выбыванец // Медиамузыка. – 2019. – № 10. – URL: [http://mediamusic-journal.com/Issues/10\\_2.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/10_2.html) (дата обращения: 23.05.2021). – Текст : электронный.

46. Выбыванец, Э. В. О пространственно-временной организации «Болеро» М. Равеля и его отражении в анимационном медиатексте / Э. В. Выбыванец // Музыка в пространстве медиакультуры : сб. ст. по материалам IV междунар. науч.-практ. конф. (17 апреля 2017 г.). – Краснодар : КГИК, 2017. – С. 114–117. – ISBN 978-5-94825-233-9.

47. Выготский, Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 6. – 400 с.

48. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук, 1960. – 500 с.

49. Выготский, Л. С. Этюды по истории поведения. Обезьяна, примитив, ребенок / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. – Москва : Гос. изд-во ; Ленинград : Гос. изд-во, 1930. – 231 с.

50. Гадамер, Х. Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Х. Г. Гадамер. – Москва : Прогресс, 1988. – 704 с. – ISBN 5-01-001035-6.

51. Гайденок, П. П. Эволюция понятия науки / П. П. Гайденок. – Москва : Наука, 1980. – 567 с.

52. Гальперин, П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – Москва, 1976.

53. Гальперин, П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «формирования умственных действий и понятий» : дис. ... д-ра псих. наук / Гальперин Петр Яковлевич. – Москва, 1965.

54. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук / Г. В. Ф. Гегель. – Москва : Мысль, 1975. – Т. 2. – 695 с.

55. Гегель, Г. В. Ф. Сочинения : в 14 т. / Г. В. Ф. Гегель. – Москва ; Ленинград : Гос. изд-во, 1932. – Т. 9. – 313 с.

56. Герасимова, И. Цифровые технологии: реалии и кентавры воображения / И. Герасимова // Вопросы философии. – 2021. – № 10. – С. 65–76.

57. Герменевтика: история и современность / критические очерки. – Москва : Мысль, 1985. – 304 с.

58. Горохов, В. Г. Знать, чтобы делать / В. Г. Горохов. – Москва : Знание, 1987. – 173 с.

59. Григорьев, С. Л. Манипулятивные технологии экранной культуры: к постановке проблемы / С. Л. Григорьев // Современные исследования социальных проблем. – 2021. – Т. 13. – № 4-2. – С. 198–204.

60. Григорьев, С. Л. Философский анализ процесса обучения как способа освоения культуры : автореф. дис. ...

канд. филос. наук : 17.00.08 / Григорьев Сергей Леонидович. – Москва, 1995.

61. Грязнов, Б. С. Логика, рациональность, творчество / Б. С. Грязнов. – Москва : Наука, 1982. – 256 с.

62. Гусев, С. С. Проблема понимания в философии / С. С. Гусев, Г. Л. Тульчинский. – Москва : Политиздат, 1985. – 192 с.

63. Гэлбрейт, Дж. Новое индустриальное общество / Дж. Гэлбрейт. – Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Транзиткнига, 2004. – 602 с. – ISBN 5-17-024777-X.

64. Гэлбрейт, Дж. Жизнь в наше время / Дж. Гэлбрейт ; пер. с англ. О. С. Васильева ; общ. ред. и предисл. С. М. Меншикова. – Москва : Прогресс, 1986. – 404 с.

65. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1972. – 424 с.

66. Давыдов, В. В. Новое в науке о психологии школьника / В. В. Давыдов. – Москва, 1969. – 44 с.

67. Давыдов, В. В. Психологические возможности младших школьников в усвоении математики / В. В. Давыдов. – Москва : Просвещение, 1969. – 288 с.

68. Давыдова, Г. А. Творчество и диалектика / Г. А. Давыдова. – Москва : Наука, 1976. – 175 с.

69. Декарт, Р. Избранные произведения / Р. Декарт. – Москва : Госполитиздат, 1950. – 712 с.

70. Диалектическое противоречие : сб. – Москва : Политиздат, 1979. – 343 с.

71. Дильтей, В. Собрание сочинений : в 6 т. / В. Дильтей ; под общ. ред. А. В. Михайлова и Н. С. Плотникова. – Москва : Дом интеллектуал. кн., 2000. – Т. 1. – 762 с.

72. Заблуждающийся разум. Анализ внеучебных форм знания : сб. – Москва : Политиздат, 1990. – 461 с. – ISBN 5-250-00752-X.

73. Занков, Л. В. Дидактика и жизнь / Л. В. Занков. – Москва : Просвещение, 1968. – 175 с.

74. Захаров, А. Образование в эпоху маргинализма: отчуждение знания / А. Захаров // Вопросы философии. – 2021. – № 12. – С. 31–137.

75. Зиновьев, С. И. Учебный процесс в советской высшей школе / С. И. Зиновьев. – Москва : Высшая школа, 1968. – 357 с.

76. Зотов, А. Ф. Структура научного мышления / А. Ф. Зотов. – Москва : Политиздат, 1973. – 182 с.

77. Иванов, В. В. Комментарии к книге Л. С. Выготского «Психология искусства» / В. В. Иванов. – Москва : Искусство, 1968. – 576 с.

78. Иванов, В. В. Роль семиотики в кибернетическом исследовании человека и коллектива / В. В. Иванов // Логическая структура научного знания. – Москва : Наука, 1965. – 350 с.

79. Иванов, В. В. Роль семиотики коллектива / В. В. Иванов // Логическая структура научного знания. – Москва : Наука, 1965. – 350 с.

80. Ивлева, М. Л. Особенности применения кейс-метода в курсе «Педагогика и психология высшей школы» для аспирантов / М. Л. Ивлева, Н. Р. Саенко // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2016. – Т. 10. – № 2. – С. 59–67.

81. Идеалы и нормы научного исследования / под ред. В. С. Степина, А. П. Огурцова, Н. В. Мотрошиловой [и др.]. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 431 с.

82. Иконникова, И. К. Рабочая программа дисциплины «Визуальная социология как средство исследования современной культуры. Кино как социологический текст. Раздел 4. Майнор «В лабиринтах культуры: социологический путеводитель по современным обществам» / И. К. Иконникова, Н. Г. Николаев. – Москва : Высшая школа экономики, 2016. – 18 с.

83. Икреникова, Ю. Индуктивное содержание методологии педагогических исследований: философская классика и современное теоретико-прикладное прочтение темы / Ю. Икреникова, А. Коржуев, З. Кулиев // Вопросы философии. – 2020. – № 7. – С. 124–135.

84. Ильенков, Э. В. Диалектическая логика / Э. В. Ильенков. – Москва, 1985.

85. Ильенков, Э. В. Об идолах и идеалах / Э. В. Ильенков. – Москва : Политиздат, 1968. – 317 с.

86. Ильенков, Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. – Москва : Политиздат, 1991. – 462 с.

87. Ильенков, Э. В. Школа должна учить мыслить / Э. В. Ильенков // Народное образование. – 1964. – №. 4.

88. Исследование развития познавательной деятельности / под ред. Дж. Брунера [и др.] ; пер. с англ. М. И. Лисиной. – Москва : Педагогика, 1971. – 389 с.

89. История буржуазной социологии XIX начала XX веков / отв. ред. И. С. Кон. – Москва : Наука, 1979. – 344 с.

90. Ительсон, Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л. Б. Ительсон. – Владимир, 1972. – 264 с.

91. Каган, М. С. Человеческая деятельность / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1974. – 328 с.

92. Камнев, В. О понятии медиаобразования / В. Камнев // Вопросы философии. – 2020. – № 3. – С. 9–12.

93. Кант, И. Сочинения : в 6 т. / И. Кант. – Москва : Мысль, 1963–1966.

94. Карнап, Р. Значение и необходимость / Р. Карнап. – Москва : Изд-во иностр. литературы, 1959. – 384 с.

95. Карпов, А. Образование будущего: репродуктивно-продуктивный переход / А. Карпов // Вопросы философии. – 2020. – № 1. – С. 5–16.

96. Касавин, И. Т. Познание в мире традиций / И. Т. Касавин. – Москва : Наука, 1990. – 202 с. – ISBN 5-02-008040-3.

97. Каталог биосферы : справочник / Н. Майерс [и др.] ; предисл. Ю. А. Школенко. – Москва : Мысль, 1991. – 253 с. – ISBN 5-244-00474-3.

98. Кветной, М. С. Человеческая деятельность: сущность, структура, типы / М. С. Кветной. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1974. – 222 с.

99. Кедров, Б. М. О диалектике научных открытий / Б. М. Кедров // Вопросы философии. – 1966. – № 12.



100. Кириллова, Н. Б. Медиалогия / Н. Б. Кириллова. – Москва–Берлин : ООО «Директмедиа Пабблишинг», 2018. – 421 с. – ISBN 978-5-4475-2800-3.

101. Колесников, Л. Ф. Эффективность образования / Л. Ф. Колесников, В. Н. Турченко, Л. Г. Борисова. – Москва : Педагогика, 1991. – 269 с. – ISBN 5-7155-0359-0.

102. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – Санкт-Петербург : СПбГУМП, 1999 – 242 с.

103. Константинова, О. В. Фильм как средство формирования языковых и коммуникативно-речевых компетенций иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере / О. В. Константинова, А. А. Муравьева // Русский язык и культура в зеркале перевода. – 2017. – № 1. – С. 233–242.

104. Кооп, А. В. Образование и социализм / А. В. Кооп. – Таллинн : Ээсти раамат, 1983. – 170 с.

105. Корецкая, М. А. Экранизация мифа: трудности перевода / М. А. Корецкая // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология». – 2010. – № 1 (7). – С. 13–32.

106. Корнев, В. В. Философия повседневных вещей / В. В. Корнев. – Москва : ООО «Юнайтед Пресс», 2011. – 250 с. – ISBN 978-5-4295-0011-9.

107. Косарева, Л. М. Социокультурный генезис науки Нового времени. Философский аспект проблемы / Л. М. Косарева. – Москва : Наука, 1989. – 155 с. – ISBN 5-02-007991-X.

108. Краевский, В. В. Проблемы научного обоснования обучения / В. В. Краевский. – Москва : Педагогика, 1977. – 264 с.

109. Кудрин, А. К. Логика и истина / А. К. Кудрин. – Москва : Политиздат, 1980. – 144 с.

110. Кудрявцев, П. С. Курс истории физики / П. С. Кудрявцев. – Москва : Просвещение, 1982. – 447 с.

111. Кудрявцев, Т. В. Психология технического мышления / Т. В. Кудрявцев. – Москва : Педагогика, 1975. – 303 с.

112. Кузнецов, Н. Философское образование и информационные технологии / Н. Кузнецов // Вопросы философии. – 2020. – № 5. – С. 87–89.

113. Кумбс Филипп Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. Москва : Прогресс, 1970. – 261 с.

114. Куренной, В. А. Философия фильма: упражнения в анализе / В. А. Куренной. – Москва : Новое литературное обозрение, 2009. – 224 с. – ISBN 978-5-86793-676-1.

115. Лабиринты одиночества / сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. – Москва : Прогресс, 1989. – 623 с. – ISBN 5-01-001589-7.

116. Леви-Брюль, Л. Первобытное мышление / Л. Леви-Брюль. – Москва, 1922.

117. Лейбин, В. М. «Модели мира» и образ человека / В. М. Лейбин. – Москва : Политиздат, 1982. – 255 с.

118. Лейбниц, Г. В. Сочинения : в 4 т. / Г. В. Лейбниц. – Москва : Мысль, 1982–1989.
119. Лекторский, В. А. Субъект, объект, познание / В. А. Лекторский. – Москва : Наука, 1980. – 359 с.
120. Леонтьев, А. А. Язык и разум человека / А. А. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1965. – 128 с.
121. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.
122. Леонтьев, А. Н. Потребность, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев. – Москва : Изд-во Московского ун-та, 1971. – 38 с.
123. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – Москва : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
124. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. М., 1970 Москва : Прогресс, 1970. – 685 с.
125. Локк, Дж. Сочинения : в 3 т. / Дж. Локк. – Москва : Мысль, 1985–1988.
126. Лотман, Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Ю. М. Лотман // Об искусстве. – Санкт-Петербург : Искусство-СПБ, 1998. – 702 с. – ISBN 5-210-01523-8.
127. Майоров, Г. Г. Теоретическая философия Готфрида В. Лейбница / Г. Г. Майоров. – Москва : Изд-во Московского ун-та, 1973. – 264 с.
128. Мамардашвили, М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – Москва : Прогресс : Культура, 1992. – 414 с. – ISBN 5-01-002570-1.
129. Мамардашвили, М. К. Формы и содержание мышления / М. К. Мамардашвили. – Москва : Высшая школа, 1968. – 191 с.

130. Мамедов, А. А. Воспитание как элемент культуры / А. А. Мамедов, Д. В. Котусов, С. Л. Григорьев // Доклады ТСХА (Москва, 2–4 декабря 2020 г.). – Москва: МСХА им. К. А. Тимирязева, 2021. – С. 672–675.

131. Мамчур, Е. А. Проблема выбора теории / Е. А. Мамчур. – Москва : Наука, 1975. – 231 с.

132. Маркс, К. Сочинения : в 30 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Москва : Госполитиздат, 1959. –Т. 13. – 315 с.

133. Марков, Б. Проблема качества образования в условиях цифровой экономики / Б. Марков // Вопросы философии. – 2020. – № 5. – С. 90–93.

134. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Москва : Педагогика, 1972. – 206 с.

135. Махлуп, Ф. Производство и распространение знаний в США / Ф. Махлуп. – Москва : Прогресс, 1966. – 462 с.

136. Махмутов, М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1975. – 364 с.

137. Менг, В. А. Учебный фильм в отечественной педагогике: от истоков зарождения к новым возможностям / В. А. Менг // Человек и образование. – 2012. – № 3 (32). – С. 157–161.

138. Метц, К. Воображаемое означающее. Психологический анализ и кино / К. Метц. – Санкт-Петербург : Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2010. – 336 с. – ISBN 987-5-94380-090-0.

139. Микешина, Л. А. Методология современной науки / Л. А. Микешина. – Москва, 1991.

140. Микешина, Л. А. Ценностные предпосылки в структуре научного познания / Л. А. Микешина. – Москва : Прометей, 1990. – 208 с.

141. Монозон, Э. И. Проблемы воспитания в процессе обучения : доклад об опубл. работах, представл. в качестве дис. ... д-ра пед. наук / Э. И. Монозон. – Москва, 1968. – 76 с.

142. Морозов, И. А. Феномен куклы в традиционной и современной культуре. Кросс-культурное исследование идеологии антропоморфизма / И. А. Морозов. – Москва : Индрик, 2011. – 351 с. – ISBN 978-5-91674-114-8.

143. Надирашвили, Ш. А. Понятие установки в общей и социальной психологии / Ш. А. Надирашвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1974. – 170 с.

144. Нарский, И. С. Диалектическое противоречие и логика познания / И. С. Нарский. – Москва : Наука, 1969. – 246 с.

145. Наука и ценности : сб. ст. / отв. ред. А. Н. Кочергин. – Новосибирск : Наука : Сиб. отд-ние, 1987. – 240 с.

146. Научная организация учебного процесса. – Москва, 1974–1989. – Вып. 1–5.

147. Низамов, Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р. А. Низамов. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1975. – 302 с.

148. Никитин, Е. И. Объяснение – функция науки / Е. И. Никитин. – Москва : Наука, 1970. – 280 с.

149. Ницше, Ф. Сочинения : в 2 т. / Ф. Ницше. – Москва : РИПОЛ классик, 1998. – ISBN 5-7905-0076-5.

150. Новая технократическая волна на Западе : сб. ст. / сост. и вступ. ст. П. С. Гуревича. – Москва : Прогресс, 1986. – 450 с.

151. Новоминский, А. Н. Приглашение к творчеству. Некоторые проблемы формирования специалиста творца в условиях высшей школы / А. Н. Новоминский. – Львов : Изд-во Львовского ун-та, 1970. – 164 с.

152. Нэсбитт, Дж. Что нас ждет в 90-е годы. Мегатенденции. Год 2000. Десять новых направлений на 90-е гг. / Дж. Нэсбитт, П. Эбурдин. – Москва : Республика, 1992. – 414 с. – ISBN 5-250-01734-7.

153. Общение как предмет теоретических и прикладных исследований : тезисы всесоюз. симпозиума (29–31 марта 1973 г.) / под ред. А. А. Бодалева. – Ленинград, 1973. – 200 с.

154. Оконь, В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – Москва : Просвещение, 1968. – 208 с.

155. Онлайн и офлайн-образование: методология и принятие решений : материалы кругл. стола / В. В. Мионов, Г. В. Сорина, В. Ю. Перов [и др.] // Проблемы современного образования. – 2019. – № 4. – С. 9–49.

156. Освобождение духа : сб. / под ред. А. А. Гусейнова, В. И. Толстых. – Москва : Политиздат, 1991. – 351 с. – ISBN 5-250-00740-6.

157. Осипов, И. Проблема совершенствования медиаобразования в России / И. Осипов // Вопросы философии. – 2020. – № 5. – С. 94–97.

158. Очерки истории философской мысли: о влиянии философских концепций на развитие научных теорий. – Москва, 1985.

159. Парсонс, Г. Человек в современном мире : сб. / Г. Парсонс. – Москва : Прогресс, 1985. – 428 с.

160. Печчеи, А. Человеческие качества / А. Печчеи. – Москва : Прогресс, 1985. – 312 с.

161. Пиаже, Ж. Избран. психологические труды / Ж. Пиаже. – Москва : Просвещение, 1969. – 659 с.

162. Планк, М. Единство физической картины мира : сб. ст. / М. Планк. – Москва : Наука, 1966. – 287 с.

163. Плужникова, Н. Н. Проблема преподавания философии с учетом трансформации потребностей студентов в современном социуме / Н. Н. Плужникова, С. А. Падурец // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2016. – Т. 10. – № 1. – С. 51–59.

164. Пойя, Д. Математика и правдоподобные рассуждения / Д. Пойя. – Москва : Изд-во иностр. лит., 1957. – 535 с.

165. Полани, М. Личностное знание на пути к посткритической философии / М. Полани. – Москва : Прогресс, 1985. – 344 с.

166. Пономарев, Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – Москва : Наука, 1976. – 302 с.

167. Поппер, К. Логика и рост научного знания / К. Поппер. – Москва : Прогресс, 1983. – 605 с.

168. Проблемы обучения и воспитания студентов в вузе. – Ленинград : Ленинградский гос. ун-т, 1976. – 110 с.

169. Проблемы совершенствования высшего образования. – Ленинград, 1974. – 124 с.

170. Пружинин, Б. Культурные смыслы образования и медиамир / Б. Пружинин, Т. Щедрина // Вопросы философии. – 2020. – № 5. – С. 98–102.

171. Психология мышления : сб. пер. с нем. и англ. / под ред. и с вступ. ст. А. М. Матюшкина. – Москва : Прогресс, 1965. – 531 с.

172. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. – Москва : Педагогика, 1987. – 238 с.

173. Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания : сб. ст. / под ред. В. В. Давыдова и Д. И. Фельдштейна. – Душанбе : Дониш, 1974.

174. Раисова, А. М. Особенности управления поколением «Y» / А. М. Раисова // Новая наука: от идеи к результату. – 2016. – № 12-1. – С. 228–230.

175. Ракитов, А. И., Андрианов Т. В. Философия компьютерной революции / А. И. Ракитов, Т. В. Андрианов // Вопросы философии. – 1984. – № 9.

176. Рассел, Б. Воздействие науки на общество / Б. Рассел. – Москва : Издательство Инстр. лит., 1952. – 57 с.

177. Рассел, Б. Человеческое познание, его сферы и границы / Б. Рассел. – Москва : Изд-во иностр. лит., 1957. – 555 с.



178. Репкин, В. В. О понятии учебной деятельности / В. В. Репкин. // Вестник Харьковского университета. – 1976. – Вып. 9.

179. Ричмонд, У. К. Учителя и машины / У. К. Ричмонд. – Москва : Мир, 1968. – 277 с.

180. Розин, В. М. Философия образования как предмет общего дела : материалы заоч. кругл. стола «Философия образования: состояние, проблемы, перспективы» / В. М. Розин // Вопросы философии. – 1995. – № 11.

181. Розин В. М. Человек в контексте перехода от техногенной цивилизации к посткультуре (заметки методолога и культуролога) / В. М. Розин // Вопросы философии. – 2021. – № 11. – С. 51–55.

182. Савчук, В. Медиаобразование – эпифеномен цифровизации / В. Савчук // Вопросы философии. – 2020. – № 5. – С. 83–86.

183. Савчук, В. В. Медиасофия. Приступ реальности / В. В. Савчук. – Санкт-Петербург : Изд-во РХГА, 2014. – 348 с. – ISBN 978-5-88812-550-2.

184. Савчук, В. Цифровой поворот: глобальные тенденции и локальные специфики / В. Савчук, К. Очеретяный // Вопросы философии. – 2021. – № 4. – С. 5–16.

185. Саймон, Б. Общество и образование / Б. Саймон. – Москва : Прогресс, 1989. – 197 с. – ISBN 5-01-001605-2.

186. Саморегуляция и прогнозирование социаль-

ного поведения личности / под ред. В. А. Ядова. – Ленинград : Наука. Ленингр. отд-ние, 1979. – 264 с.

187. Сачков, Ю. В. Динамическое единство знаний: стиль мышления / Ю. В. Сачков. – Москва, 1988.

188. Семенова, А. К. Учебное кино: исторический аспект / А. К. Семенова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – Ч. 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20038> (дата обращения 24.05.2021). – Текст : электронный.

189. Сенько, Ю. В. Педагогика понимания / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская. – Москва : Дрофа, 2007. – 189 с. – ISBN 978-5-358-00870-0.

190. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 1999. – 271 с. – ISBN 5-88439-018-1.

191. Симонов, П. В. Что такое эмоция? / П. В. Симонов. – Москва : Наука, 1966. – 93 с.

192. Славин, А. В. Проблема возникновения нового знания / А. В. Славин. – Москва : Наука, 1976. – 294 с.

193. Смирнов, И. П. Видеоряд. Историческая семантика кино / И. П. Смирнов. – Санкт-Петербург : Изд. дом «Петрополис», 2009. – 400 с. – ISBN 978-5-9676-0186-4.

194. Современное студенчество. Актуальные вопросы образования и воспитания : сб. ст. / под ред. Т. Н. Кухтевич, В. М. Прокопенко. – Москва : Изд-во МГУ, 1992. – 120 с. – ISBN 5-211-02830-9.

195. Соловьева, Г. Г. О роли сомнения в познании / Г. Г. Соловьева. – Алма-Ата : Наука, 1976. – 143 с.
196. Социальная природа познания. Теоретические предпосылки и проблемы. – Москва : Наука, 1979. – 280 с.
197. Социально-психологический портрет инженера / под ред. В. А. Ядова. – Москва : Мысль, 1977. – 231 с.
198. Степин, В. С. Становление научной теории / В. С. Степин. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 319 с.
199. Стребков, А. Медиаобразование и образование: риски, потери и приобретения / А. Стребков // Вопросы философии. – 2020. – № 3. – С. 5–8.
200. Студент в учебном процессе. – Каунас, 1972.
201. Талызина, Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения / Н. Ф. Талызина. – Москва : Изд-во Московского ун-та, 1969. – 133 с.
202. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – Москва : Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
203. Тейлор, Э. Первобытная культура / Э. Тейлор. – Москва : Политиздат, 1989. – 572 с. – ISBN 5-250-00379-6.
204. Теоретические и методологические проблемы социальной психологии : сб. ст. / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой. – Москва : Изд-во Московского ун-та, 1977. – 205 с.
205. Тихомиров, О. К. Стратегия и тактика компьютеризации / О. К. Тихомиров // Вестник высшей школы. – 1988. – № 3.
206. Томин, В. П. Уровень образования населения

СССР / В. П. Томин. – Москва : Финансы и статистика, 1981. – 192 с.

207. Тулмин, С. Человеческое понимание / С. Тулмин. – Москва : Прогресс, 1984. – 328 с.

208. Турченко, В. Н. Научно-техническая революция и революция в образовании / В. Н. Турченко. – Москва : Политиздат, 1973. – 223 с.

209. Управление познавательной деятельностью учащихся : сб. ст. / под ред. П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной. – Москва : Изд-во Московского ун-та, 1972. – 262 с.

210. Фалёв, Е. Понятие искусственного интеллекта и его перспективы с точки зрения философии Живой Этики / Е. Фалёв // Вопросы философии. – 2021. – № 10. – С. 175–186.

211. Фаустова, Э. Н. Культура студенческой молодежи: социально-философский аспект : спецкурс / Э. Н. Фаустова. – Москва : Изд-во МГУ, 1991. – 135 с. – ISBN 5-211-02599-7.

212. Федотова, В. Г. Критика социокультурных ориентаций в современной буржуазной философии: сциентизм и антисциентизм / В. Г. Федотова. – Москва : Наука, 1981. – 192 с.

213. Фейерабенд, П. Избранные труды по методологии науки / П. Фейерабенд. – Москва : Прогресс, 1986. – 543 с.

214. Филатов, В. П. Научное познание и мир человека / В. П. Филатов. – Москва : Политиздат, 1989. – 269 с. – ISBN 5-250-00324-9.

215. Философия и наука. – Москва, 1973. – 231 с.
216. Философская аналитика цифровой эпохи : сб. науч. статей / отв. ред. Л. В. Шиповалова, С. И. Дудник. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2020. – 368 с. – ISBN 978-5-288-06053-3.
217. Фролова, Е. В. Медиакомпетентность преподавателей высшей школы: оценка навыков и технологий развития / Е. В. Фролова, Т. М. Рябова, О. В. Рогач // Медиаобразование. – 2017. – № 4. – С. 37–46.
218. Фроловская, М. Н. Педагогика понимания в высшей школе : моногр. / М. Н. Фроловская. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2013. – 256 с.
219. Хаббард, Л. Р. Дорога к счастью / Л. Р. Хаббард. – Москва, 2006. – 64 с.
220. Хайдеггер, М. Разговор на проселочной дороге / М. Хайдеггер. – Москва : Высшая школа, 1991. – 190 с. – ISBN 5-06-002425-3.
221. Харчев, А. Г. Трудный путь к зрелости / А. Г. Харчев. – Москва : Знание, 1975. – 64 с.
222. Хезмондалш, Д. Интернационализация, глобализация и культурный империализм. Международная киноиндустрия: власть Голливуда Д. Хезмондалш // Культурные индустрии. – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. – 456 с. – ISBN 978-5-7598-0837-4.
223. Храпов, С. Философия рисков цифровизации образования: когнитивные риски и пути создания безопасной коммуникативно-образовательной среды / С. Храпов,

Л. Баева // Вопросы философии. – 2021. – № 4. – С. 17–26.

224. Цифровой поворот в российском образовании: от проблем к возможностям / Л. В. Баева, С. А. Храпов, И. М. Ажмухамедов [и др.] // Ценности и смыслы. – 2020. – № 5 (69). – С. 28–44.

225. Чудинов, Э. М. Теория относительности и философия / Э. М. Чудинов. – Москва : Политиздат, 1974.

226. Чуприкова, Н. И. Слово как фактор управления ВНД человека. / Н. И. Чуприкова. – Москва : Просвещение, 1967. – 327 с.

227. Шариков, А. В. Медиаобразование: Мировой и отечественный опыт / А. В. Шариков. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук, 1990. – 66 с.

228. Шатунова, Т. М. Мы же постлюди, обойдемся без лекций / Т. М. Шатунова // Философия, наука, культура : сб. науч. ст., посвященный 60-летию проф. А. А. Шестакова. – Самара : СГАСУ, 2015. С. 297–302.

229. Швейцер, А. Культура и этика / А. Швейцер. – Москва : Прогресс, 1973. – 342 с.

230. Швырев, В. С. Научное познание как деятельность / В. С. Швырев. – Москва : Прогресс, 1989. – 195 с. – ISBN 5-01-001343-6.

231. Швырев, В. С. Об отношении теоретического и эмпирического уровней научного знания и методологические проблемы современной науки / В. С. Швырев. – Москва : Наука, 1978. – 382 с.

232. Швырев, В. С. Понимание в структуре научного сознания / В. С. Швырев // Загадка человеческого понимания. – Москва, 1991 – С. 8–24.

233. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Москва : Прогресс, 1969. – 534 с.

234. Шими́на, А. Н. Учебная деятельность / А. Н. Шими́на. – Горький, 1976.

235. Шихерев, П. Н. Современная социальная психология в США / П. Н. Шихерев. – Москва : Наука, 1979. – 229 с.

236. Штрибинг, Л. С головой и компьютером: мировоззренческие вопросы развития вычислительной техники / Л. Штрибинг, К Ценкер // Вопросы философии. – 1988. – № 9.

237. Шурбе, В. З. Поколение хай-тек и «новый конфликт» поколений? / В. З. Шурбе // Социологические исследования. – 2013. – № 14. – С. 100–106.

238. Щеглова, Л. В. Использование инновационных интерактивных образовательных технологий в преподавании дисциплин кафедры теории и истории культуры / Л. В. Щеглова, Н. Б. Шипулина, А. В. Вальковский // Использование инновационных технологий в образовательном процессе. Научно-методический совет университета. – Волгоград : Перемена, 2011. – С. 38–48.

239. Щеглова, Л. В. Методические ресурсы художественного кинематографа в контексте преподавания гуманитарных дисциплин в современной высшей школе /

Л. В. Щеглова, Н. Р. Саенко // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2016. – Т. 10. – № 4. – С. 39–48.

240. Экранная культура. Теоретические проблемы : сб. ст. / отв. ред. К. Э. Разлогов. – Санкт-Петербург : Дмитрий Буланин, 2012. – 751 с. – ISBN 978-5-86007-681-5.

241. Юдин, Э. Г. Наука и мир человека / Э. Г. Юдин, Б. Г. Юдин. – Москва : Знание, 1978. – 64 с.

242. Якобсон, П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – Москва : Просвещение, 1969. – 316 с.

243. Ямпольский, М. Память Тиресия. Интертекстуальность и кинематограф / М. Ямпольский. – Москва : РИК Культура, 1993. – 456 с. – ISBN 5-8334-0023-6.

244. Ямпольский, М. Сквозь тусклое стекло: 20 глав о неопределенности / М. Ямпольский. – Москва : Новое лит. обозрение, 2010. – 683 с. – ISBN 978-5-86793-784-3.

245. Ярославцева, Е. Потенциал цифровых технологий и проблемы творчества человека / Е. Ярославцева // Вопросы философии. – 2020. – № 11. – С. 58–66.

246. Ярошевский, М. Г. Развитие и современное состояние зарубежной психологии / М. Г. Ярошевский, Л. И. Анцыферова. – Москва : Педагогика, 1974. – 303 с.

247. Васон, Н. How Direct is our Perception of Film? // Международный журнал исследований культуры. – 2012. – № 2 (7). – С. 11–20.

248. Baeva, L. V. «Smart Technologies» in Education: Development Opportunities and Threats / L. V. Baeva,



S. A. Khrapov, I. M. Azhmukhamedov // *Lecture Notes in Networks and Systems*. – 2021. – Vol. 155. – P. 714–723.

249. Baeva, L. V. The «Black Swan» of COVID-19 and the Security Issues in Digital Learning / L. V. Baeva // *Galactica Media: Journal of Media Studies*. – 2021. – Vol. 3. – No 2. – P. 110–140.

250. Baturina, L. A. The Newspaper Heading and Proper Name are Parts of Medial Space / L. A. Baturina, N. V. Lepikhov, E. P. Panova, A. V. Popova, G. G. Karpova & L. Z. Gumerova // *Linguistics and Culture Review*. – 2021. – No. 5 (S4). – P. 583–590.

251. Baudry, J.-L. Ideological Effects of the Basic Cinematographic Apparatus / J.-L. Baudry // *Film Quarterly*. – 1974. – Vol. 28 (2). – P. 39–47.

252. Gorovaya, M. M. Didactic Principles of University Information Educational Systems Designing / M. M. Gorovaya, R. R. Khanmurzina, L. A. Malakhova, N. P. Tagirova, N. R. Saenko, E. Y. Shnyakina, M. B. Zatsepina // *Eurasian Journal of Analytical Chemistry*. – 2017. – Vol. 12. – No 7b. – P. 1201–1210.

253. French, D. The Relationship of Antropology to Studies in Perception and Cognition / D. French // *Psychology a Study of Science*. – New York, 1963.

254. Herring, S. Slouching Toward the Ordinary: Current Trends in Computer-Mediated Communication / S. Herring // *New Media & Society*. 2004. – No. 1. – P. 26.

255. Herskovits, M. *Man and His Works* / M. Herskovits // *The Science of Cultural Anthropology*. – New York, 1949.

256. Hobart, B. *Millennials are Knowledgeable, but it's Your Job to Help Them Gain Experience* / B. Hobart. URL: <http://solutions21.com/2015/07/millennials-are-knowledgeable-but-its-your-job-to-help-them-gain-experience> (дата обращения: 05.09.2021). – Текст : электронный.

257. Moscovici, S. *Communication Presente au Colloque sur les Representations Sociales* / S. Moscovici. – Paris, 1979.

258. Moscovici, S. *Society and Theory in Social Psychology* / S. Moscovici // *The Context of Social Psychology*. New York–London, 1972.

259. Orishev, A. B. *Digital Education: VKontakte Social Network as a Means of Organizing the Educational Process* / A. B. Orishev, A. A. Mamedov, D. V. Kotusov, S. L. Grigoryev, E. V. Makarova // *Journal of Physics: Conference Series*, (Krasnoyarsk, 8–9<sup>th</sup> October 2020). – Krasnoyarsk : IOP Publishing Limited, 2020. – P. 12092.

260. Otts, E. V. *Modification of the Role of a Teacher Under the Conditions of Distance Learning* / E. V. Otts, E. P. Panova, Y. V. Lobanova, N. V. Bocharnikova, V. M. Panfilova & A. N. Panfilov, A. N. // *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. – 2021. – No. 16 (21). – P. 219–225.

261. Saenko, N. R., Spiritual independence of an artist's personality in postmodernity / N. R. Saenko, V. V. Kortunov, P. S. Volkova, E. L. Pupysheva // *Utopia y Praxis Latinoamericana*. – 2020. – Vol. 25. – No Extra 7. – P. 62–69.

262. Shaikhislamov, A. K. Using Information-Communication Technologies in Educational Process Organization / A. K. Shaikhislamov, O. N. Krasnova, N. G. Novikova, N. R. Saenko, L. A. Solomina // *Espacios*. – 2017. – Vol. 38. – No 40. – P. 37.

263. Shurygin, V. Learning Management Systems in Academic and Corporate Distance Education / V. Shurygin, N. Saenko, A. Zekiy, E. Klochko, M. Kulapov // *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. – 2021. – Vol. 16. – No 11. – P. 121–139.

264. Tsvetkova, M. Organizing Students' Independent Work at Universities for Professional Competencies Formation and Personality Development / M. Tsvetkova, N. Saenko, V. Levina, L. Kondratenko, D. Khimmataliev // *International Journal of Instruction*. – 2021. – Vol. 14. – No 4. – P. 503–528.

265. Watkins, R. *Making Online Learning Interactive* / R. Watkins. – San Francisco : Pfeiffer, 2005.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Фильмография «Экранный портрет философа»

<b>Философ</b>	<b>Фильм, режиссер, страна, год</b>
<i>Сократ</i>	«Сократ», Виктор Соколов, СССР, 1991
	«Сократ», Роберто Росселлини, Италия, 1971
	«Босиком в Афинах», Джордж Шефер, США, 1966
<i>Гераклит Эфесский</i>	«Гераклит Темный», Патрик Девал, Франция, 1967
<i>Платон</i>	«Пир», Марко Феррер, Италия, Франция 1989
<i>Аристотель</i>	«Александр», Оливер Стоун, США, 2004
<i>Конфуций</i>	«Конфуций», Ху Мэй, Китай, 2010
<i>Гипатия Александрийская</i>	«Агора», Алехандро Аменабар, Испания, 2009

<b>Шанкара</b> <i>Ади</i>	«Ади Шанкара – учитель мира», Дж. К. Бхарави, Индия, 2013
	«Ади Шанкарачарья», Г. В. Айер, Индия, 1983
<b>Марк</b> <i>Аврелий</i>	«Падение Римской империи», Энтони Манн, США, 1964
<b>Августин</b> <i>Аврелий</i>	«Августин из Иппоны», Роберто Росселлини, Италия, 1972
<b>Абеляр Пьер</b>	«Похищенный рай», Клайв Доннер, Англия, 1988
<b>Скорина</b> <i>Франциск</i>	«Я, Франциск Скорина...», Борис Степанов, СССР, 1969
<b>Рамануджа</b>	«РАМАНУДЖАЧАРЬЯ», Г. В. Ивер, Индия, 1989
<b>Хайям Омар</b>	«Прорицатель Омар Хайям. Хроника легенды» (сериал), Людмила Гладунко, Борис Токарев, Россия, Иран, Узбекистан, 2011
	«Хранитель: Легенда об Омаре Хайяме», Кайван Машайех, США, 2005
<b>Ибн Рушд</b>	«Судьба мудреца», Юсеф Шахин, Египет, Франция, 1997
<b>Авиценна</b>	«Авиценна», Камиль Ярматов, СССР, 1956
	«Юность гения», Эльёр Ишмухамедов, СССР, 1982

	«Лекарь: ученик Авиценны», Филипп Штельцль, Германия, 2013
<i>Мадхава</i>	«Мадхвачарья», G. V. Iyer, Индия, 1969
<i>Гянджиев</i> <i>Низами</i>	«Низами», Эльдар Кулиев, СССР, 1982
<i>Беруни</i> <i>Абу Райхан</i>	Абу Райхан Беруни, Шухрат Аббасов, СССР, 1974
<i>Сеид</i> <i>Имадеддин</i> <i>(Насими)</i>	«Насими», Гасан Сеидбейли, СССР, 1973
<i>Галилей</i> <i>Галилео</i>	«Галилео Галилей», Лилиана Кавани, Италия, 1968
	«Галилео», Джозеф Лоузи, Великобритания, США, 1975
	«Жизнь Галилея», Игон Монк, Германия, 1962
<i>Бруно</i> <i>Джордано</i>	«Джордано Бруно», Джулиано Монтальдо, Италия, Франция 1973
	«Костер бессмертия», Абрам Народицкий, СССР 1955
<i>Компанелла</i> <i>Томмазо</i>	«Томмазо Компанелла», Николай Соловцов, СССР, 1988
<i>Навои</i> <i>Алишер</i>	«Алишер Навои», Камиль Ярматов, СССР, 1947

<b>Паскаль Блез</b>	«Паскаль», Роберто Росселлини, Италия, Франция, 1972
<b>Бэкон Френсис</b>	«Королева Елизавета» / «Les amours de la reine Élisabeth», Анри Дефонтен и Луи Меркантон, Франция, 1912
	«Королева-девственница» / «The virgin Queen», Коки Гедройц, Великобритания, 2005
<b>Декарт Рене</b>	«Декарт» / «Cartesius», Роберто Росселлини, Италия, Франция, 1974
	«Диспут» / «Mindwalk», Бернт Амадеус Капра, США, 1990
<b>Махтум- кули</b>	«Махтумкули», Алты Карлиев, СССР, 1968
<b>Вольтер</b>	«Вольтер», Джон Г. Адольфи, США, 1933
	«Дьявол во плоти» / «Zadig ou La destinée», Жан-Поль Каррер, Франция, 1981
	«Божественная Эмилия», Арно Селиньяк, Франция, 2007
<b>Джеффер- сон Томас</b>	«Джефферсон в Париже», Джеймс Айвори, США, Франция, 1995
<b>Дидро Дэни</b>	«Распутник», Габриэль Агийон, Франция, 2000

<b>Кант Иммануил</b>	«Последние дни Иммануила Канта», Филипп Коллин, Франция, 1994
<b>Пейн Томас</b>	«Ночь в Варенне», Этторе Скола, Франция, Италия, 1982
<b>Гёте Иоганн Вольфганг фон</b>	«Гёте!» / «Goethe!», Филлип Штельцль, Германия, 2010
<b>Ломоносов М. В.</b>	«Дым Отечества», Ярополк Лапшин, СССР, 1980
	«Михайло Ломоносов», Александр Прошкин, СССР, 1986
<b>Фейербах Л.</b>	«Я, Фейербах», Валерий Фокин, Россия, 1993
<b>Маркс Карл</b>	«Карл Маркс: молодые годы» (мини-сериал), Лев Кулиджанов, ГДР, СССР, 1980
	«Молодой Карл Маркс», Пауль Пек, Франция, Бельгия, Германия, 2017
	«Год как жизнь», Азербайжан Мамбетов и Григорий Рошаль, СССР, 1965
	«Женни Маркс – жена дьявола», Мишель Вин, Франция, 1993
<b>Фрейд Зигмунд</b>	«Фрейд», Мойра Армстронг, Великобритания, 1984



	«Фрейд: тайная страсть», Джон Хьюстон, США, 1962
	«Принцесса Мария Бонапарт», Бенуа Жако, Австрия, Франция, 2004
	«Критическое решение», Герберт Росс, Великобритания, США, 1976
	«Опасный метод», Дэвид Кроненберг, Великобритания, Германия, Канада, Швейцария, США, 2011
	«Убить Фрейда», Хоакин Ористрель, Испания, 2004
<i>Юнг Карл Густав</i>	«Сабина», Роберто Фаэнца, Италия, Франция, Великобритания, 2002
<i>Лу Андреас Саломе</i>	«Lou Andreas-Salome», Кордула Каблиц-Пост, Германия Австрия Италия Швейцария, 2016
<i>Герцен Александр Иванович</i>	«Старый дом», Борис Бунеев, СССР, 1970
	«Сильнее всех иных велений», Борис Бунеев, СССР, 1987
<i>Сковорода Григорий</i>	«Григорий Сковорода», Иван Кавалеридзе, СССР, 1959
<i>Абай Кунанбаев</i>	«Абай», Ардак Амиркулов, Россия, 1995
<i>Толстой Лев</i>	«Бессоница, Уход» Сергей Герасимов, Чехословакия, СССР, 1984

<b>Витген-штейн</b> <b>Людвиг</b>	«Витгенштейн», Дерек Джармен, Великобритания, 1993
<b>Люксембург</b> <b>Роза</b>	«Роза Люксембург», Маргарета фон Тротта, Германия, 1986
<b>Гурджиев</b> <b>Георгий</b> <b>Иванович</b>	«Встречи с замечательными людьми» Питер Брук, Великобритания, 1979
<b>Сартр</b> <b>Жан – Поль</b>	«Сартр, годы страстей», Клод Горетта, Швейцария, Франция, Италия, Бельгия, 2006
	«Любовники Кафе де Флор», Илан Дюран Коэн, Франция, 2006
<b>Камю</b> <b>Альбер</b>	«Альбер Камю», Лоран Жауи, Франция, 2010
<b>Ганди</b> <b>Махатма</b>	«Ганди», Ричард Аттенборо, Великобритания, Индия, США, 1982
	«Мой отец, Ганди», Фероз Аббас Хан, Индия, 2007
<b>Ницше</b> <b>Фридрих</b>	«Когда Ницше плакал», Пинхас Перри, США, 2007
	«По ту сторону добра и зла», Лилиана Кавани, Италия, Франция, Герма- ния (ФРГ), 1977
	«Ницше в России», Нина Шорина, Россия, 2007

	«Дни пребывания Ницше в Турине», Жюлио Брессане, Бразилия, 2001
	«Туринская лошадь», Бела Тарр, Венгрия, Франция, Германия, Швейцария, США, 2011
<i><b>Рэнд Айн</b></i>	«Тайная Страсть Айн Рэнд», Кристофер Менол, США, Канада, 1999
<i><b>Мёрдок Джин Айрис</b></i>	«Айрис», Ричард Айра, Великобритания, США, 2001
<i><b>Арендт Ханна</b></i>	«Ханна Арендт», Маргарете фон Тротта Германия, Люксембург, Франция, Израиль, 2012
<i><b>Далай-лама XIV</b></i>	«Кундун», Мартин Скорсезе, США, 1997

Научное издание

**Григорьев С. Л.**

**ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:  
ОТ ПАЙДЕЙИ К ЭКРАНУ**

*Монография*

Подписано в печать 20.12.2021.

Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная.

Гарнитура Times New Roman. Физ. п. л. 15,25.

Тираж 500 экз. Цена свободная.

Отпечатано в типографии ООО «Сфера»  
Россия, 400127, г. Волгоград, ул. Менделеева, 43, оф. 2/1