

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новожилов К.С. Бас-гитара в современной музыке: конструкция инструмента и проблема классификации // Южно-российский музыкальный альманах. – 2015. – № 1. – С. 232-240.
2. Есипова М.В., Фраенова О.В. Музыканты мира: биографический словарь. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2001. – 527 с.
3. Зайцева М.Л., Будагян Р.Р. Джаз и современное скрипичное // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 12 (86): в 5-ти ч. Ч. 4. – С. 71-75.
4. Цыпин Г.М. Исполнитель и техника: учеб. пособие. – М.: Academia, 1999. – 183 с.

E

C

S

Education, Culture
and Society

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PEDAGOGICAL SCIENCES

УДК 37.061

*Исламова Алла Каримовна,
Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург
Islamova Alla Karimovna,
St. Petersburg University, Saint Petersburg*

СОЦИАЛЬНЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

SOCIAL AND HUMANITARIAN ASPECTS OF EDUCATION IN AN EPISTEMOLOGICAL PERSPECTIVE

Аннотация: в статье прослеживаются дискурсивные связи между приоритетными установками образования и эпистемологическими ориентирами информационного общества. Системное исследование позволяет определить ведущую тенденцию гуманитаризации образования как рефлексию гуманизации науки и выделить его полифункциональную модель в качестве основы для решения сопутствующих проблем социально-педагогического характера.

Abstract: the article considers the discourse of relations between the foreground objectives of education and the epistemological reference points of the information society. The systematic research enables to define the humanitarian guidelines in education as a reflection of humanization trends in science, and to put forward the multifunctional model of studies as a means for the development of consequent social and pedagogical problems.

Ключевые слова: гуманитаризация образования, гуманизация науки, информационное общество, эпистемологические параметры, полифункциональная модель.

Keywords: humanitarian guideline of education, humanization of science, information society, epistemological parameters, multifunctional model.

Во все времена социальный опыт и научное знание были важнейшими факторами систем образования на определенных ступенях исторического развития. Особенности его современного состояния обусловлены возрастающим влиянием социальных проблем и обстоятельств не только на содержание научных дисциплин, но и на конкретные формы предметного обучения специалистов. В. И. Вернадский выделил актуализацию общественной проблематики в науке как первостепенную причину стирания границ между ее отдельными отраслями: «Мы все больше специализируемся не по наукам, а по проблемам. Это позволяет, с одной стороны, чрезвычайно углубляться в изучаемое явление, а с другой, – расширить его охват со всех точек зрения» [1, с. 54]. Продолжая тему междисциплинарных связей в сфере образования, Л. Н. Боголюбов приходит к выводу о том, что «одной из таких закономерных связей является важнейший компонент процесса обучения – содержание учебных дисциплин, а другой – общество, его важнейшие институты» [2, с. 118].

Социальное целеполагание в образовании и тесная сопряженность всех его звеньев с ориентацией человека на решение масштабных жизненных проблем стали насущной необходимостью в условиях глобализации научно-технического прогресса и ее опережающих темпов в сравнении с динамикой становления гуманитарной транскультуры. Н. К. Чапаев характеризует образование как реальную возможность для устранения возникшего разрыва на самых глубоких уровнях общественного бытия и сознания: «Образование обеспечивает восходящее воспроизведение общественного интеллекта – науки, культуры, опережающее научно-техническое развитие цивилизации, социально-экономические и экологические изменения в социуме» [3, с. 12]. Однако открытие такой возможности было подготовлено не только социальными и гуманитарными предпосылками предметно-дисциплинарной дидактики, но и стратегическими установками научных дисциплин на гуманистическое обоснование достигнутых ими результатов. Дихотомический сдвиг ценностных приоритетов в сторону гуманитаризации образования и гуманизации науки начался в двадцатом веке и продолжается в текущем столетии под воздействием тех отрицательных факторов цивилизации, которые поставили человеческое сообщество на грань выживания в условиях беспрецедентных мировых войн, тотальной атомной угрозы, омертвления экосистем вследствие переизбытка техники и ее вторжения в природную среду. Французский философ Г. Марсель дал в свое время точную оценку сложившейся ситуации чрезвычайного риска: «Человечество находится в состоянии войны с самим собой, и это состояние зашло так далеко, что оно рискует привести к подлинному самоубийству» [4, р. 172].

Как известно, идея гуманизации науки возникла в первой половине двадцатого века как антитеза сциентистской концепции «положительного» знания, исключающей социально-мировоззренческую проблематику из круга актуальных эпистемологических задач. Разрабатывая теоретические принципы сциентизма на уровне науки наук, английский математик и философ Б. Рассел исходил из убеждения в том, что «философия, которой надлежит быть проникнутой подлинно научным духом, должна иметь дело с несколько сухими и абстрактными предметами и не должна надеяться найти ответы на практические вопросы жизни» [5, р. 24]. Австрийский логик и лингвист Л. Витгенштейн занял наиболее радикальную позицию среди сторонников подобных убеждений, потребовав от ученых «не говорить ничего, кроме того, что можно сказать, то есть кроме естественно-научных пропозиций» [6, с. 217]. Однако продвижение эмпирических критериев истины в ущерб ее ценностным мерам вызвали отрицательные отклики со стороны ученых, всерьез обеспокоенных судьбой человека в мире, где, как писал Н.А. Бердяев, воцарился «нечеловеческий разум, нечеловеческий дух» [7, с. 318]. Немецкий философ К. Ясперс выразил общее критическое мнение оппонентов о внедрении позитивистской модели объективной науки за счет дегуманизации пространства знаний: «*Лишь-объективное* есть для субъекта жесткое неизбежное другое; что не соответствует действительности, то гибнет; что не соответствует правильности, считается за уничтоженное в противоречии с ней» [8, с. 350].

На рубеже XX-XXI веков идеи социальной вовлеченности и гуманистической направленности науки стали достоянием широкого культурного самосознания. Французский философ Ж.-Ф. Лиотар усматривает причину перемен в самоочевидной исчерпанности эпистемологии, в рамках которой человек оказывался вне поля исследований, а среда его

обитания могла подвергаться насильственному переводу из «неразумного» в «разумное» состояние на основании принципов позитивизма: «Знание находит свою обоснованность не в себе самом, не в субъекте, который развивается через актуализацию своих возможностей познания, а в практическом субъекте, каковым является человечество» [9, с. 88]. Сдвиг приоритетов от рационалистической установки на преобразование объективной реальности к изучению субъекта практической и когнитивной деятельности был отмечен, по свидетельству В. А. Лекторского, возникновением новых специальных дисциплин: «То, что изучали философы: познание и сознание – теперь стали исследовать ученые, и возникла когнитивная наука, включившая ряд дисциплин: когнитивную психологию, лингвистику, нейронауки, исследования в области искусственного интеллекта» [10, с. 83].

В современной системе эпистемологических координат гуманитаризация образования представляет собой рефлексию гуманизации науки, направленную на социальную актуализацию и личностное воплощение знаний. Эта двойственная целеустремленность отвечает ведущим тенденциям в развитии информационного общества, где каждый участник выступает в качестве интерактивного субъекта коммуникаций на множественных линиях обмена данными. В автономной эпистеме образования запросам интересубъективной совместимости вполне удовлетворяет дидактическая и дисциплинарная ориентация на развитие системно-прогнозирующего мышления, способного увидеть конкретную практическую ситуацию в поле-горизонте широких связей человека с окружающим миром. Однако расширение мировоззренческой и гуманистической перспективы сознания не может быть достигнуто за счет одних лишь экстенсивных методов гуманитаризации – увеличения круга гуманитарных дисциплин, количественного наращивания гуманитарных компонентов в структурах учебных программ, механического включения социально-гуманитарных обобщений в дефиниции точных и естественных наук. Если гуманитарные и эмпирические знания не будут постоянно встречаться, чтобы дополнять и объяснять друг друга, то останутся для обучающегося не общающимися сферами информации. Искомый результат может дать глубокая гуманитаризация, обеспеченная качественными изменениями в учебном процессе. Предварительным условием таких перемен является совмещение прагматических задач специальной подготовки с долгосрочной целью обучения – формированием специалиста эволюционного типа, обладающего надлежащими ресурсами знаний и складом ума для профессионального самоопределения в непрерывном потоке информации.

Из предварительной посылки проистекает факультативное требование о переводе статической базы информативных данных в динамическую информационную систему на уровнях педагогического предъявления и учебного освоения фактического материала. Возможность такой реорганизации согласуется с концепцией непрерывного образования, которая получила методологический и институциональный статус в современной отечественной педагогике, но все еще остается темой активных дискуссий [11]. Из широкого спектра мнений следует выделить почти неоспариваемое суждение о том, что готовность обучающегося к будущему пополнению запаса знаний формируется на различных стадиях образования, включая базовый, если учебный процесс содержит внутренние задатки к собственному продолжению за пределами исполняемых программ. Матричным элементом искомых имманентных свойств является системная организация преподаваемого материала, достаточно основательная для того, чтобы обеспечить трансформацию предметных компетенций в порождающие знания за счет расстановки ценностных ориентиров в долгосрочных перспективах индивидуальных и общественных интересов.

Проявляя исключительную зависимость от гибкой системы социально-гуманитарных коннотаций, имманентный принцип учебного процесса диктует, в свою очередь, такую стратификацию дисциплинарного курса, которая могла бы способствовать установлению необходимых междисциплинарных связей на последовательных этапах его освоения. Создание разветвленной сети дискурсивных связей практически невозможно в пределах жесткой монофункциональной модели, где все составляющие подчинены выполнению специальных задач в изолированном информационном поле. Составляя замкнутые предметно-методические структуры, мономодель позволяет включать в них только логически или идеологически формализованные выводы смежных наук, тогда как полифункциональная модель обучения

допускает отступления от централизованных текстов в сторону отдаленных линий сопутствующих научных дискурсов. Первичным условием для построения полимодели является комплексный подход к содержанию изучаемого материала и форме его методического структурирования. При выполнении данного условия в плане содержания, конститутивные критерии отбора будут основываться не на локальных целях специальной подготовки, а на собственных качествах предмета в их значении для достижения поставленных целей и в отношении к другим объектам и областям науки. В процессе формообразования соответствующей методической структуры, на передний план выдвигается задача упорядочивания ее когнитивных функций за счет иерархического распределения отобранных содержательных элементов по степени их важности для понимания внутренних закономерностей конкретной отрасли науки и внешних связей с иными сферами.

В очерченной выше эпистемологической перспективе эффективность любой предметно-методической модели образования вполне поддается оценке с точки зрения практических результатов ее применения. Если теоретические параметры диверсификации ее функций задают гносеологическую систему ориентаций в мире науки, то прагматические аспекты этого процесса направлены на формирование опытных знаний, навыков и умений для адекватных действий в мире человеческой реальности. Опытное усвоение информации происходит в обстоятельствах, максимально приближенных к условиям такой эмпирической среды, где репрезентация фактов науки может быть обращена к практическому мышлению, а их значения извлечены из ситуативных реалий. Когда отправная типологическая ситуация принимает проблемный характер, то ее преодоление требует не только реактивации полученных знаний, но и испытания индивидуальных концептов проблем и решений, сложившихся у учащихся в ходе эксперимента. Именно личная вовлеченность привносит в учебный процесс факторы положительной субъективности, которые служат мотивами для непрерывного продолжения образования и самостоятельного перехода участников в более широкие области знаний.

Для того, чтобы принятое решение было объективно оправданным, практическая постановка проблем должна сопровождаться связанными вопросами теоретического и социально-гуманитарного характера, поскольку данные на них ответы послужат комплексным обоснованием сделанных выводов в эпистемологической перспективе современной науки и культуры в целом. Сопровождение, направленное на формирование целостного и перспективного видения вещей, означает взаимную интеграцию предметно-дисциплинарных диспозиций и сопутствующих им заданий по выявлению положительных и отрицательных значений изучаемых объектов для человека и общества. В таком интегрированном контексте предметы будут выступать не только в качестве самодовлеющих эмпирических феноменов, но и как носители особых ценностных свойств, принципиально важных для жизненного мира человека. Системные аксиологические установки обучения переходят в устойчивые структуры накопления и освоения новых знаний, создавая реальные предпосылки для взаимосогласованных коммуникаций отдельных субъектов в интерсубъективной среде информационного общества.

Разрабатывая концепт «ценность образования», Б. С. Гершунский отмечал, что его эпистемологические параметры определяются отношением социокультурной «категории «ценность» к внутренней собственно образовательной, психолого-педагогической «цели» как в ее наиболее общем, глобальном, интегративном выражении, так и в дифференцированном, иерархически структурированном виде применительно к конкретным звеньям образования, отражающим его уровневый и профильный характер». [12, с. 36-37]. В данном отношении полифункциональная модель образования представляет собой средство достижения цели, потому что она позволяет соединять эмпирические меры вещей с гуманистическими понятиями об их ценности на всех этапах приобретения и совершенствования знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вернадский В. И. Размышления натуралиста. В 2-х кн. Кн. 2. – М.: Наука, 1977. 192 с.
2. Боголюбов Л. Н. Содержание социально-гуманитарного образования в современном обществе и закономерности его становления: Монография/ ФГНУ Институт содержания и

методов обучения РАО/ Научн. редактор Л. Н. Боголюбов. – М.; СПб.: Нестор – История, 2014. – 380 с.

3. Чапаев Н. К. Философия и история образования. – М.: ИЦ «Академия», 2013. – 288 с.

4. Marcel G. Le Mystère de l'Être, 2 vol. Vol. 1. - Paris: Aubier-Montaigne, 1951. - 240 p.

5. Russel B. Our Knowledge of the External World. – London; New York: Routledge, 2009. – 232 p.

6. Витгенштейн Л. Tractatus logico-philosophicus / Пер. В. Руднева // Витгенштейн Л. Избранные работы. – М.: ИД «Территория будущего», 2005. С. 14-228.

7. Бердяев Н. А. Судьба человека в современном мире. К пониманию нашей эпохи/ Бердяев Н. А. Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994. С. 318-462.

8. Ясперс К. Философия. Кн. 2. Просветление экзистенции / Пер. с нем. А. К. Судакова – М.: «Канон +» РООИ «Реабилитация», 2012. – 448 с. Лиотар Ж.-Ф.

9. Состояние постмодерна / Пер с фр. Н. А. Шматко – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: «Алетейя», 1998. – 160 с.

10. Лекторский В. А. Философия в контексте культуры/ Научные основы образования в XXI веке / Сост., ред. А. С. Запесоцкий, О. Е. Лебедев. – СПб.: СПбГУП, 2011. С. 76-84.

11. «Концепция развития непрерывного образования взрослых на период до 2025 года». Проект Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс] / URL: http://ipk/sites/default/files/konceptiya_razvitiya_nepnreryvnogo_obrazovaniya_vzroslyh.docs.pdf. Дата обращения: 27.07.2018.

12. Гершунский Б. С. Философия образования. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PEDAGOGICAL SCIENCES

УДК 378.147

*Кардава Анна Валерьяновна,
КГПУ им. В.П. Астафьева
Kardava Anna Valerianovna,
Krasnoyarsk State Pedagogical University of V.P. Astafiev*

*Тимофеева Наталья Борисовна,
КГПУ им. В.П. Астафьева
Natalia Borisovna Timofeeva,
Krasnoyarsk State Pedagogical University of V.P. Astafiev*

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РАБОТЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

PROJECT-BASED LEARNING IN PROFESSIONAL WORK AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Аннотация: в данной статье приведен пример реализации метода проекта при проведении профессионально ориентированного мероприятия со старшеклассниками 10-11 классов «Выбирай и действуй!» г. Красноярска и Красноярского края, так же предложен психологический тренинг «Я-автор своей жизни», разработанный специально для