

## ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

---

УДК 316,3; 37.013.73

DOI 10.23683/2227-8656.2017.6.25



**ОТ НАУК ОБ ОБРАЗОВАНИИ  
К НАУКЕ  
ОБРАЗОВАНИЯ**

**FROM THE SCIENCES  
OF EDUCATION TO THE  
EDUCATION SCIENCE**

**Герасимов Георгий Иванович**

Доктор философских наук, профессор,  
профессор Института социологии  
и регионоведения  
Южного федерального университета,  
г. Ростов-на-Дону,  
e-mail: larin41@mail.ru

**Georgy I. Gerasimov**

Doctor of Philosophical Sciences,  
Professor,  
Professor,  
Southern Federal University,  
Rostov-on-Don,  
e-mail: larin41@mail.ru

Рассматриваемая в статье проблематика связана с осмыслением возможности преодоления междисциплинарных барьеров, сложившихся в классической науке в виде наук об образовании. Анализируются предпосылки процесса формирования знания об образовании как системно организованного и целостно отражающего природу образования, явленного одновременно в ипостасях ценности, системы, процесса и результата. Изучаются типы междисциплинарного взаимодействия, способные к решению такой задачи, и предлагается как один из возможных вариантов ее решения содержательно-понятийный концепт науки образования.

The problems discussed in this article are connected with the understanding of the possibility of overcoming the interdisciplinary barriers that have developed in classical science in the form of education sciences. The prerequisites of the process of formation of knowledge about education as systematically organized and integrally reflecting nature of education, which are simultaneously manifested as the value, system, process and result are analyzed. The types of interdisciplinary interaction that are capable of solving such a problem are studied. A meaningful concept of the science of education is proposed as one of the possible variants of its solution.

**Ключевые слова:** образование, образующийся человек, наука об образовании, наука образования, образование как социокультурный феномен, парадигма образования, образовательный идеал, межкультурная интертрансдисциплинарность, междисциплинарное взаимодействие, междисциплинарный объект, междисциплинарное проблемное поле.

**Keywords:** education, educating person, science of education, education science, education as a socio-cultural phenomenon, educational paradigm, educational ideal, intermulti-trans-disciplinarity, interdisciplinary interaction, interdisciplinary object, interdisciplinary problem field.

*Окончание.*

*Начало в № 4 2017 г.*

## II. Наука образования с позиций «беспокойства становления целостностью» [1]

Итак, общая идеологема дальнейшего исследовательского движения, заданная в обозначенной теме, отражает концептуальную установку междисциплинарности, которая:

– во-первых, «...исходит из предпосылок о единстве мира, в том числе единстве предметной области исследования, прикладной сферы его использования и когнитивной сферы его результатов»;

– во-вторых, учитывает, что «подлинно междисциплинарная работа должна быть *системой* – относительно устойчивым и целостным образованием (“как беззаконная комета в кругу расчисленных светил”»);

– в-третьих, междисциплинарное исследование представляет *гармонию*, понимаемую как «непротиворечивое сочетание (“созвучие”) научных результатов, полученных в разных дисциплинах, в том числе сочетание, открывающее возможность синергетических эффектов и получения новых знаний (“когнитивный резонанс”» [2, с. 28–29].

С этой точки зрения необходимо определиться с понятиями, характеризующими типы междисциплинарных взаимодействий, при помощи которых возможно адекватно воспроизвести сущностно-смысловую нагрузку понятийного сочетания «междисциплинарный объект» и «новое предметное поле» в дискурсе концепции междисциплинарности, поскольку именно на когнитивном пересечении этих понятий возможен поиск третьего измерения, характеризующего переход от наук об образовании к науке образования [27, с. 71–72].

В пространстве исследовательского поиска систематизации типов (или уровней) междисциплинарного взаимодействия достаточно много разнообразных суждений по этому поводу (мульти-, интер-,

транс- и междисциплинарные) и небольшое количество системно собранных моделей. Они собраны по разным основаниям.

Одна из них, предложенная С.Ю. Семеновым, представляет собой триаду [3]. Во-первых, это *онтологическое соподчинение*, которое характеризуется предметной редукцией, когда знания из более развитой научной дисциплины используются в другой, выполняя при этом методологическую функцию. Более развитой! Это как?

Во-вторых, это отношения *методологической зависимости*. В этом случае в рамках одной науки воспроизводятся схемы и нормы научного познания, принятые в другой. Достаточно распространенный тип междисциплинарного взаимодействия в исследовательской практике.

В-третьих, отношения *научно-практического взаимообоснования*. В этом случае знания разных наук, дополняя друг друга, *практически оправдывают и аксиологически обосновывают предметную специфику каждой* из взаимодействующих наук. Обратим внимание на констатацию факта – оправдывают предметную специфику каждой из наук. Следовательно, никакого движения к новому проблемному полю, утверждающему сущностно новую целостность, здесь не наблюдается. Все остаются в своих предметно-дисциплинарных комнатах коммунальной социально-гуманитарной квартиры. Если для установления типологии междисциплинарного взаимодействия этого достаточно, то с позиций поиска преодоления междисциплинарных барьеров она не представляет исследовательской перспективы.

Другая представлена в работе А.В. Лубского так же в виде трех типов кросс-дисциплинарных исследований, среди которых мультидисциплинарные, междисциплинарные, трансдисциплинарные [4, с. 87]. Если *мультидисциплинарный* подход связан с решением задач в рамках предметного поля определенной науки с помощью методологических конструктов и методов других научных дисциплин, то *междисциплинарный* подход – это постановка и решение задач, лежащих на пересечении предметных полей различных научных дисциплин, на принципе междисциплинарной синергии, а *трансдисциплинарный* связан с *синкретическим осмыслением результатов дисциплинарных и междисциплинарных научно-исследовательских практик на метатеоретическом уровне*.

В дальнейшем, развивая концептуализацию обозначенных типов на основе сравнительного анализа зарубежной и российской научной традиции, А.В. Лубский, анализируя специфику *интердисциплинарного* подхода, приходит к выводу, что в его основе «...лежит актуальная

научная проблема, поставленная в новом предметном поле, решение которой не может дать ни одна из этих (отдельно взятых, взаимодействующих. – Г.Г.) дисциплин» [5]. Что касается особенностей трансдисциплинарного исследования, то в его рамках определяются три подхода, один из которых построен на интеграции знаний из разных областей научной и вненаучной деятельности, второй связан с синтезом научных дисциплинарных и интердисциплинарных знаний на метатеоретическом уровне, а третий – с производством в рамках синкретического мышления научных знаний о целостной социальной реальности как системе эмерджентного характера.

Другими словами, здесь обозначены не только разница способов взаимодействия, но и восхождение по качеству его результата к системной целостности, что не меняет значимости самой сущности трансдисциплинарного подхода. Именно это обстоятельство позволяет утверждать, что наиболее оптимальным подходом в стремлении обеспечить *движение наук об образовании к столь необходимой целостности науки образования и является трансдисциплинарный подход* к организации взаимодействия вышеобозначенного квадриума наук.

Еще одним элементом основания для движения к целостности, заданной качествами системности и гармонии в преодолении междисциплинарного расстояния между науками об образовании, является *парадигмальное единство*, достигаемое на уровне каждой из наук об образовании.

Обращение к парадигмальному подходу дает возможность: во-первых, рассматривать *образование как междисциплинарный объект* в его социокультурной целостности, в которой преодолевается разобщенность сциентически распределенной предметности с приписанной каждой из них ее спецификой, смысловой многоаспектности (социальный институт, система, процесс, результат), многоконтекстности (философской, социологической, психологической, педагогической и т.д.), что открывает принципиально новые возможности постановки и решения проблем междисциплинарности в образовании; во-вторых, парадигма одновременно охватывает пространство предметной области исследования, прикладной сферы его использования и когнитивной сферы его результатов, являясь при этом мировоззренческим и методологическим основанием формирования образовательных концепций и конкретных моделей их реализации [6, с. 89–90; 26, с. 119–137].

В данном случае основанием для достижения состояния парадигмального единства могут послужить принятие и освоение *познавательно-развивающей парадигмы образования*. По нашему убеждению,

только парадигмальный переход, ориентированный на представление о том, что образование есть «незавершающийся процесс культурного самопроизводства человеком своей сущности и целостности» [7, с. 128], может обеспечить системное преобразование образовательного пространства как некоторой целостности, освобождающейся от диктата дисциплинарности. В основе процесса культурного самопроизводства лежит естественно предзаданное стремление человека к познанию, которое, соединяясь с импульсом к развитию, вызывает потребность в познавательной-развивающей парадигме, создающей условия для выстраивания познавательного-образовательного процесса как процесса развития личности во всем ее многообразии.

Продолжая логику, заданную в данном исследовании его целевой установкой, обратим внимание на то, что удержать возникающую целостность искомого третьего в виде науки образования можно при условии принятия на уровне трансдисциплинарного подхода системно организованного представления об образовании как социокультурном феномене. В этом отношении, в качестве прототипа системной организации, возможно использование уже имеющейся в науке модели, включающей в себя:

– *образовательный идеал*, воплощающий представления о жизнеспособной, социально ответственной личности, решающей индивидуальные и социальные проблемы на основе оптимальной интеллектуальной стратегии;

– *содержание*, связывающее знания с социокультурным контекстом его порождения и применения, обеспечивающим актуализацию понимания в системе образовательной деятельности индивида;

– *тип коммуникации*, основанный на саморганизующей активности человека, образующегося при посредничестве преподавателя в освоении интеллектуальных стратегий, способов удовлетворения потребности в познании, деятельностного самоопределения и последующей самореализации, оптимальных для решения проблем любой сложности;

– *параметры образования как социального института*, которые в состоянии обеспечить динамичное воспроизведение базовой ценности культуры в индивидах и способах реализации ими социальных связей [8, с. 28].

В системно организованном пространстве вряд ли возможно достижение целостности и гармонии как характерных признаков преодоления предметно-дисциплинарной раздробленности, без смыслового и содержательного единства понятийного языка. С этой точки зрения

проведенный анализ текстов научных работ, выполненных в каждой из принятого в данном исследовании квадриума наук об образовании, позволяет обозначить близкие по сущностной и смысловой наполненности понятия, лежащие в одном парадигмальном измерении. Все это с учетом принятой в качестве предпосылки модели системного подхода служит основанием для оформления совокупности основных понятий, составляющих понятийный язык возможной науки образования.

Естественной отправной точкой выстраивания системы понятий может послужить *образовательный идеал* как некоторый фокус, определяющий вектор движения к взаимодействию из разных предметно заданных точек пространства культуры. Если согласиться с тем, что образование – это пространство особого социокультурного синтеза прошлого, настоящего и будущего, а идеал в любой его интерпретации «...дает не односторонний, а интегральный образ потребного, должного и желаемого будущего» [9, с. 36], то поиск ответа на обозначенные вопросы неизбежно отправляет вопрошающего в то самое непредсказуемое в полноте своих черт будущее, которое и уравнивает значение этих понятий для теоретического осмысления возможных практических шагов навстречу будущему.

**1. Образовательный идеал.** «Без идеала как мысленного **образа, духовной** модели, выражающей в предельных характеристиках **сущность** объекта и его соотнесенность с деятельностью субъекта, к схватыванию смысла реальных процессов не подойдешь» [9, с. 51]. Идеал – это не только ориентация на наивысшую степень абстрагирования и опережения здесь и сейчас достижимого. Это цель, не лежащая на линии горизонта, а располагаемая далеко за ним, – «очевидное невероятное» как антитеза констатации наличной реальности.

Следовательно, именно *образовательный идеал* действительно может послужить *фокусом, собирающим усилия наук об образовании в науку образования*, поскольку он является необходимым формальным элементом, организующим целостное представление о социальной реальности и формирующим субъект социального действия за счёт своей метафизической компоненты [10].

Что касается собственно образовательного идеала, то исходя из понимания идеала как целостности, несущей только ей присущие черты и соответствующее качество, образовательный идеал:

– во-первых, следует мыслить как некоторое единство представления *об образовании в ипостаси ценности, системности, процессуальности и результативности*, восходящих к творению образа человеческого;

– во-вторых, в целеполагании как поиске «цели целей» способствует удержанию рамок решения как минимум трех проблем: что такое сущность образования вообще; как происходит процесс образования; какие виды и формы знания и познания обуславливают и определяют процесс, посредством которого человек становится образованным существом? [11].

В соответствии с поставленными вопросами обратимся к природно заданной сущности образования как колыбели рождения собственно человека.

**2. Образование как целостный социокультурный феномен.** Смысловой ключ к пониманию как постановки проблемы, так и поиска возможного пути ее решения заключается в понимании того, что «человек и культура – самые сложные феномены для адекватного определения, поэтому любое однозначное определение обречено на ограниченность» [12, с. 11]. В то же время «было бы опрометчиво утверждать, – писали В.Е. Давидович и Ю.А. Жданов в ходе дискуссии по проблемам культуры, – что в нашей философской литературе уже имеется общепринятая концепция теории культуры...» [13, с. 264]. В таком случае, без претензий на определение, в дальнейших рассуждениях исходим из того, что культура – это мир человека, созданный человеком ради его величества человека. Культура во всем многообразии своего проявления – это та смысловая мироцелостность, дорогой к которой может быть только образование как путь творения образа мира и своего собственного образа в нем. Принимая эти положения в качестве отправных моментов понимания образования как социокультурного феномена, в своих дальнейших посылах мы исходим из определения *образования как целостного социокультурного феномена, явленного в качестве процесса и результата такого вхождения личности в определённое состояние культуры, которое позволяет установить ее оптимальные взаимоотношения с познаваемым и преобразуемым миром на основе самопознания, самоопределения и самореализации, в результате чего и образуется человек как субъект культуры.*

В таком случае в фокус образования попадает *становящийся и развивающийся человек, явленный в его сущностных силах (человек образующийся), развернуть которые как основания собственного становления возможно, только имея пространство для самоопределения.*

**3. Образующийся человек, наполненный смыслом самостроительства** (по Э. Ильенкову) *и призванный решать вечную задачу – жить постоянным усилием стать человеком (М. Мамардашвили), как родовое понятие науки образования. Жить постоянным усилием, по-*

сколькx «образование... есть *незавершающийся* процесс культурного самопроизводства человеком своей сущности и целостности» [7, с. 128]. Осуществлению проекта культурного самовоспроизводства необходимы условия, не ущемляющие свободы удовлетворения образовательной потребности в диалектическом взаимодействии с формированием социальной ответственности. В этих целях необходимо специально организованное пространство.

**4. Культурно-образовательное пространство** – это *специально организованное, целенаправленно преобразующее размещение культурного материала и способа его освоения, во многом определяющих направленность, динамику, характер, степень и глубину процессов социализации и индивидуализации самого становящегося субъекта.*

А. Культурно-образовательное пространство в каждой своей точке взаимопересечения с субъектами образования должно воспроизводить все богатство многослойного и полифоничного строения культуры в виде совокупности составляющих ее элементов. Критериями культурно-образовательного пространства, локализуемого в определенных организационных рамках, предусматриваются как минимум три аспекта возможного измерения образовательного эффекта. Среди них – сколь широкий объем культурных ценностей и способов их осуществления в культуре удалось разместить в локализованном и специально организованном пространстве; в какой степени удалось создать условия освоения всего объема и перевода его в неповторимость образующейся личности, ее интеллектуальное и духовное достояние; в какой мере воспроизводится собственная неповторимость в любой социокультурной ситуации и в какой степени она способна оказывать влияние на конструктивное изменение этой ситуации. Эту структуру необходимо локально разместить в условиях конкретной педагогической системы, в качестве структурного топоса культурно-образовательного пространства.

Б. Коммуникационно-содержательная многослойность модели организации образовательного пространства, включающая учебно-информационный, учебно-исследовательский и познавательный его уровни. Учебно-информационный уровень включает размещение информации (учебного материала), построенной по принципу образовательного знания, способного провоцировать вопрос к культуре; учебно-исследовательский связан с целенаправленной организацией полученной информации вокруг своего вопроса к культуре и ее достраиванием в поисковом режиме на основе рефлексии «незнание – знание»; познавательный – с творческой переработкой полученной информа-



ции, поиском способа, позволяющего получить ответ на свой вопрос, и рефлексией этого способа.

В. Конструирующие принципы культурно-образовательного пространства ориентируются на то, что основания образовательной системы включают в себя представление о мире и его устройстве на уровне определенной научно обоснованной и мировоззренчески обеспеченной картины мира; представление о человеке, его сущности и его месте в мире; представление о способе взаимодействия этих двух равнозначных целостных систем; представление о сущности самого процесса, в результате которого человек обретает образ мира, творит свой собственный образ и овладевает определенным способом своего взаимоотношения с миром природы, обществом и себе подобными.

В центре культурно-образовательного пространства при всех его конфигурациях всегда остается образующийся человек.

**5. Содержание образования** – становящийся и развивающийся человек, явленный в его сущностных силах, познающий мир во всем его предметном многообразии и преобразующий себя. Наряду с познаваемым миром сущностные силы человека – цель, средство и содержание образовательного процесса. При этом, во-первых, содержание образования должно «учитывать предметную структуру научного знания, структуру деятельности, структуру личности и логику формирования личности» [14, с. 95–111]; во-вторых, в содержании образования осуществляется концептуальное движение от научающего процесса передачи знаний через освоение процесса учения к образовательному процессу, содержанием которого становится культура в ее полифонии и целостности; в-третьих, содержание образования следует рассматривать как пространство развертывания сущностных сил человека, включающее в себя как отношение его к окружающему внешнему миру, являющееся движущей силой жизнедеятельности, так и внутренний, чувственный, психический мир деятельного индивида, присваивающего свою человеческую сущность, явленную в способностях.

**6. Образовательный процесс** исходит из того, что образование – это вовсе не система передачи знания, каким бы способом оно ни осуществлялось. Образование есть не что иное, как *такое познание познанного, которое позволяет в дальнейшем познавать непознанное*. По своей направленности образовательный процесс ориентирован на творение образа окружающего мира на основе его познания, своего собственного образа и образа другого, является процессом познавательным – по своему способу (творю, обретая знание). В конечном счете познавательный процесс – это процесс развития атрибутивных

(глубинных, сущностных) возможностей человека, раскрепощения его сущностных сил, что, собственно, и есть процесс становления и развития личности как единства внешнего и внутреннего, объективного и субъективного, социального и природного, общественного и индивидуального, т. е. самоопределение в собственном смысле этого слова.

Организация образовательного процесса в условиях культурно-образовательного пространства, перераспределяемая на каждом из его уровней, решая самостоятельную задачу, обеспечивает продвижение образующегося (учащегося и учащего) в их социокультурном взаимодействии к общей цели – производству нового (для каждого из них своего) знания и его инструментализации. Причем любой из участников этого продвижения сам позиционирует себя по отношению как к содержательному движению (индивидуальная образовательная траектория на основе сочетания образовательных программ), так и к степени соучастия в общем процессе, выбирая при этом форму самореализации. В рамках каждого уровня выстраивается своя форма коллективно-распределенной деятельности, позволяющая удерживать содержательную целостность образовательного процесса, заданную подготовкой общего события.

Стохастическая сущность образовательного процесса, с неизбежностью включающая аффективные моменты и методы деятельности с подсознательными основаниями, присущие всем его субъектам, создает ту самую ситуацию динамичности и неравновесности, которая присуща именно образовательному процессу в его познавательном движении, столь естественном для научного отражения закономерностей окружающего мира.

**7. Образовательное движение** по сути своей это и есть способ познавательного движения любого субъекта, включенного в культурно-образовательное пространство. Рождающиеся в познавательной деятельности потенциальные возможности позволяют человеку не только самоопределяться в пространстве культуры, но и обогащать личностную самореализацию в организованной особым образом мыследеятельности.

Не само по себе знание, усвоенное как правило, а процесс его обретения как путь к поиску истины – это сущностный признак образования как социокультурного феномена! «Какие мысли оказываются не-мыслями? – спрашивал себя М.К. Мамардашвили и отвечал: – Те, которые помыслены так, что исключен тот, кому эта мысль сообщается» [15, с. 22]. Нет и не может быть процесса передачи знания, поскольку знание есть не что иное, как мысль, помысленная о мысли.

Именно в этом процессе рождается со-знание человека как субъекта собственной деятельности. Однако запускается этот процесс, процесс мышления, только с появлением вопроса, требующего своего ответа. Это и есть путь познания.

*И гениальный всплеск похож на бред,  
В рождение смерть проглядывает косо.  
А мы все ставим каверзный ответ  
И не находим нужного вопроса.*

Не с готового ответа начинается образование как инструмент деятельности человека и тем более не с умения тестового мышления, роботизирующего пространство человеческого общения. В силу своего интереса и степени участия каждый субъект этого процесса может свободно менять позицию от «учебности» – воспроизводства знания – до «преобразовательности» – личностного производства знания. *Образовательное движение если и научает, то только одному – как открывать мир и себя в нем, а значит, как незнание преодолевать знанием, как добывать знание.*

Познавательный характер образовательного движения ставит вопрос о характере преодоления незнания путем приобщения к знанию. Дело в том, что «если знания по-прежнему будут редуцироваться до информации, различного рода сообщений (в какой бы форме они ни воспроизводились. – Г.Г.), то при этом будет происходить снижение роли рефлексии как инструмента получения новых знаний, а будет возрастать значение повторений, упрощенных стереотипов» [16, с. 547]. По сути, будет воспроизводиться собственно информация о знании, в лучшем случае в целях столь же стереотипичного ее перевода на уровень умений и навыков.

Между тем среди исследователей образовательной сферы жизни общества все больше утверждается понимание того, что образование вообще имеет дело с особой организацией научного знания, знания образовательного.

**8. Образовательное знание** – это особый род научного знания – знания *образующегося* (рождающегося в процессе образовательной деятельности) и знания *образующего* (рождающего образ мира (картины мира), понимание своего места в нем (мировоззрение) и т.п.). Следовательно, не наука или основы наук и не учебный предмет, выхолащивающий живую сущность науки, становятся основным кирпичиком дидактической системы образования, а знание как таковое. Но... знание, построенное особым образом!

В поисках такого рода знания можно выделить как минимум три подхода. Один из них построен на сопоставлении / противопоставлении научного и повседневного знания, в результате чего «образовательное знание выступает в качестве срединного, промежуточно-инструментарного среза общечеловеческого набора знаний... особо актуальных для существования социокода человечества как основы его воспроизводственной деятельности, знание к задачам педагогического процесса, посредством которого происходит трансляция научного знания в социальных коммуникациях повседневной реальности» [17].

Другой подход реализует идею построения своеобразных мостов связи: первый – между субъектами-создателями (ученые, педагоги) и субъектами-потребителями (учащиеся) знания; второй – между абстрактной теорией и конкретной ситуацией, которая может быть понята на основе теории; третий – между языками различных типов знания. При осмыслении результатов подобного взаимодействия «...возникает вопрос о наличии внутри образовательного знания двух его типов – знания общих правил и конкретных фактов» [17, с. 17]. Далее следует вывод о том, что под образовательным знанием можно понимать знание, рождающееся в процессе взаимодействия между научным, культурным и повседневным знанием, которое «...понимается как совокупность, а еще лучше, как взаимосвязь отдельных положений, фактов, суждений, теорий и концепций, оформленных в виде утверждений» [18, с. 18].

Третий подход принципиально отличается первоосновой своего методологического посыла. Речь идет о том, что «главным в перспективе развития образования должно стать живое знание, которое не является оппозицией научному, ядерному, программному знанию. Оно опирается на эти виды знания, служит их *предпосылкой и итогом* (выделено нами. – Г.Г.). Живое знание отличается от мертвого или ставшего знания тем, что оно не может быть усвоено, оно должно быть построено» [19, с. 12]. Построено – это значит проложен мостик между незнанием и знанием путем преодоления рефлекслируемого собственного незнания.

*Образовательное знание, будучи живым знанием, может стать фундаментальным* в том смысле, что оно, *синтезируя в себе сущность знака, значения, понятия и смысла как сознания*, позволяет: во-первых, всегда понимать знание как процесс (открывая незнание и соединяя знак со значением, оформляемым в понятие); во-вторых, всегда лично окрашено исканием смысла; в-третьих, именно оно в результате личностного осмысления ложится в основу целостного видения ми-

ра, т.е. выступает фундаментом в отношениях с миром в процессе его познания и преобразования.

Сам процесс приобщения к рождению знания требует особой формы взаимодействия субъектов культурно-образовательного пространства образовательного диалога.

**9. Образовательный диалог**, таким образом, выступает в качестве наиболее адекватной формы коммуникации в предлагаемом культурно-образовательном пространстве. Однако поскольку в культуре представлены разные типы диалогов (диалоги схоластов и софистов, диалог культур с его диалогикой, педагогический диалог и т.п.), то следует уточнить, что именно вкладывается в понимание *образовательного диалога*.

С этой точки зрения обращает на себя внимание необходимость понимать и удерживать соответствие содержания (диалог) и его формы (образовательный). Так, М.М. Бахтин предлагал различать внешнюю форму диалога и диалогическое раскрытие истины (сократовский метод) [20, с. 126]. Это очень важно, поскольку, к примеру, схоласты, основываясь на законах формальной логики, выстраивали свои рассуждения-споры на разноречии (а отнюдь не как софисты – на разномыслии), что создает иллюзию диалога [21, с. 31].

«...Диалог во все большей степени осознается не только как элемент общения, но и многоуровневый и многоплановый, сложноорганизованный социокультурный феномен с широкой сферой своего активного “действия”, в том числе по воспроизводству и производству систем отношений – известных и неизвестных» [22, с. 4]. Сущность диалоговых отношений заключается в том, что «самая мысль наша – и философская, и научная, и художественная – рождается и формируется в процессе взаимодействия и борьбы с чужими мыслями» [20, с. 296].

Внутренний диалог может быть охарактеризован как диалог со своим другим сознанием, хотя его специфической формой зачастую выступает диалог с чужим, но в своем сознании. Причем «творчески значимым диалогом может быть диалог, в котором осуществляются самообоснование и самоизменение логики» [23, с. 80], т. е. диалог становится источником саморазвития логики, а следовательно, и мышления. Что касается внешнего диалога, то это диалог с любым (индивидуальным или коллективным) носителем чужого сознания. Оно может быть представлено в виде текста, выраженного в форме научной теории, произведения искусства и т.п., вплоть до некоего целостного видения культуры.

Диалог приобретает ничем не заменимое образовательное действие, поскольку «разница между кажущейся и подлинной образованностью начинается в тот момент, когда овладение готовым знанием, добытым предшествующими поколениями, перестает быть самоцелью (“ученичеством”), и не обладание истиной, а способ ее отыскания становится лейтмотивом процесса познания. Ведь учиться (а это не то же самое, что подвергаться процессу обучения) означает не что иное, как мыслить, превращаться в мыслящего человека, движимого неудовлетворенной потребностью познать окружающий мир и самого себя» [21, с. 50].

Образовательный процесс такого рода обладает способностью разрешения «вечного вопроса» всех образовательных систем, порождаемого противоречием между необходимостью установления возрастной и образовательной нормы... и «неудержимостью онтогенеза, т. е. существованием собственных законов развития человека, в том числе и спонтанного, не подконтрольного образовательной системе» [24, с. 46].

*От рожденья тягостно раздвоен я,  
Мечусь из крайности в конец,  
Родная мать моя – гармония,  
А диссонанс – родной отец.*

В самостоятельных поисках гармонии происходит переключение с типичного «действия по образцу» репродуктивного характера на вполне определенное продуктивно-преобразующее действие, которое осуществляется в процессе освоения способностей: «...утверждать что-либо в бытие-в-культуре... точно так же, как и способность быть разумным, дана индивиду лишь в виде потенции, которую необходимо самостоятельно развить и перевести в план действительности, *научившись породить* себя самого как участника культурного диалога, *научившись думать* и действовать не автоматически, выбирать не наугад из уже готовых вариантов, не по приказу “за страх”, а за совесть, т. е. как свободный человек» [25, с. 139].

Естественно, вышеобозначенные базисные понятия науки образования не исчерпывают ее понятийное структурирование, а лишь составляют возможный содержательно-смысловой макет для дальнейшего его наполнения в результате процесса междисциплинарного сближения как преодоления предметных границ наук об образовании.

Следовательно, обращение к пониманию образования как социокультурного феномена с познавательным характером отношений и простраивание на этом основании образовательных систем позволяют, на наш взгляд, разрешать противоречия, способствующие порождению

частичного человека, человека, теряющего свою целостность. Возвращение образования в пространство культуры в полном его смысле, а не частично (в ее рациональную составляющую – науку) создает возможность удержания антропологического измерения образования, создавая его развивающий характер.

При переходе от синтеза наук об образовании к науке образования происходит действительная интеграция в единый образовательный процесс возможностей разума в познании сущего, веры в предвосхищении должного и деятельностного их синтеза в личностном опыте человека, на основе нравственно-конструктивного слияния ума и чувств.

### **Вместо заключения**

Очевидность кризиса образования как цивилизационной проблемы, в той или иной мере представленной во всех типах общественного устройства, ставит перед человечеством задачу поиска путей преодоления кризиса, обретающего перманентный характер. Одной из возможных форм поиска ответа на вопросы, поставленные образовательной действительностью, является актуализация потенциала наук об образовании путем преодоления их предметной разграниченности. Именно с этой точки зрения в представленной работе исходным моментом исследовательского поиска выступает смысловой треугольник разного понимания возможности выстраивания единой целостной науки образования. Углы этого треугольника представляют оформленные научные позиции, каждая из которых по-разному определяет свое отношение к самой идее преодоления предметно-дисциплинарных барьеров. Одна из них заключается в том, что не существует материала, который можно было бы выделить в качестве такой науки, другая представлена идеей комплексной сферы знания в единстве нескольких научных дисциплин, сохраняющих свою предметность, третья утверждает наличие такой науки, поскольку ею является педагогика.

Основой ответа на таким образом сформулированные позиции в предложенной работе выступает анализ состояния тенденций изменения как предметно разграниченного знания наук об образовании, так и реакции на потребность в их взаимодействии. В этих целях потребовалось обратиться к приращению эвристической способности научного исследования проблемы за счет возможностей, открываемых теоретическими разработками науки о междисциплинарном взаимодействии. Это позволило выявить новые подходы, представленные пониманием трансдисциплинарным типом междисциплинарного взаимодействия и оформлением таких понятий, как «междисциплинарный объект» и

«принципиально новое проблемное поле», возникающих в рамках выделяемого таким образом объекта.

В то же время обращение к образованию как социокультурному феномену, реализуемому в образовательной действительности на основании познавательной-развивающей парадигмы, позволило обозначить понятийный концепт науки образования наддисциплинарного характера. Это один из возможных вариантов изменить образовательную реальность наряду с имеющимися в научной литературе и педагогической действительности другими образовательными проектами, предлагающими многообразные пути к новому образованию.

Таким образом, по нашему представлению, при сохранении наук об образовании, накопивших богатейший багаж научного знания, развиваемый ими в рамках своих предметных полей, возникает новый предмет их совместной деятельности – наука образования как некоторое воплощение идеала образования XXI в.

#### Литература

#### References

1. Смыслоопределяющая метафора от Л.П. Киященко.

2. *Клейнер Г.Б.* Междисциплинарность, системность, гармония – ориентиры развития социально-экономических исследований // Перспективы развития междисциплинарных социально-экономических и гуманитарных исследований : докл. и выступления участников круглого стола (24 июня 2015 г., Ростов-на-Дону) / Южный федеральный университет. Ростов н/Д. : Изд-во ЮФУ, 2015.

3. *Семенов С.Ю.* Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М. : Наука, 2000.

4. *Лубский А.В.* Специфика междисциплинарных научных исследований // Перспективы развития междисциплинарных социально-экономических и гуманитарных исследований : докл. и выступления участников круглого стола (24 июня 2015 г., Ростов-на-Дону) / Южный федеральный университет. Ростов н/Д. : Изд-во ЮФУ, 2015.

5. *Лубский А.В.* Междисциплинарность и трансдисциплинарность в современном научном дискурсе // Междисциплинарность в современном социально-гуманитарном знании : материалы Всерос. науч. конф. (Ростов-на-Дону, 22–23 июня 2016 г.). Ч. 2 :

1. Smysloopredelyayushchaya metafora ot L.P. Kiyashchenko.

2. *Kleyner G.B.* Mezhdistsiplinarnost', sistemnost', garmoniya – orientiry razvitiya sotsial'no-ekonomicheskikh issledovaniy // Perspektivy razvitiya mezhdistsiplinarnykh sotsial'no-ekonomicheskikh i gumanitarnykh issledovaniy : dokl. i vystupleniya uchastnikov kruglogo stola (24 iyunya 2015 g., Rostov-na-Donu) / Yuzhnyy federal'nyy universitet. Rostov n/D. : Izd-vo YuFU, 2015.

3. *Semenov S.Yu.* Refleksivnaya praktika tvorcheskogo razvitiya cheloveka i organizatsiy. M. : Nauka, 2000.

4. *Lubsky A.V.* Spetsifika mezhdistsiplinarnykh nauchnykh issledovaniy // Perspektivy razvitiya mezhdistsiplinarnykh sotsial'no-ekonomicheskikh i gumanitarnykh issledovaniy : dokl. i vystupleniya uchastnikov kruglogo stola (24 iyunya 2015 g., Rostov-na-Donu) / Yuzhnyy federal'nyy universitet. Rostov n/D. : Izd-vo YuFU, 2015.

5. *Lubsky A.V.* Mezhdistsiplinarnost' i transdistsiplinarnost' v sovremennom nauchnom diskurse // Mezhdistsiplinarnost' v sovremennom sotsial'no-gumanitarnom znanii : materialy Vseros. nauch. konf. (Rostov-na-Donu, 22–23 iyunya 2016 g.). Ch. 2 :



Секционные доклады. Ростов н/Д. : Изд-во ЮФУ, 2016.

6. *Герасимов Г.И., Лубский А.В.* Диалоги о высшем образовании: парадигмальный подход и познавательно-развивающая парадигма образования. М.; Ростов н/Д. : Фонд науки и образования, 2014.

7. *Бережнова Л.Н.* Образование как многоаспектный социокультурный феномен // Человек и образование в современной России: социологические очерки. СПб. : Изд-во С-Петербургского ун-та, 1998.

8. Предлагаемая матрица составлена по исследованию: *Смирнова Н.В.* Общее (среднее) образование как процесс социокультурного воспроизводства : автореф. дис. ... д-ра социол. наук. М., 2001.

9. *Давидович В.Е.* Теория идеала. Ростов н/Д. : Изд-во Рост. ун-та, 1983.

10. *Токранов А.В.* Социальный идеал как средство формирования субъекта социального действия : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Казань, 2006.

11. *Шеллер М.* Формы знания и образование // Человек. 1992. № 4, 5.

12. *Бueva Л.* Человек, культура и образование в кризисном социуме // Вестник высшей школы. 1997. № 4.

13. *Давидович В.Е., Жданов Ю.А.* Сущность культуры. Ростов н/Д., 1979.

14. *Леднев В.С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М. : Высшая школа, 1991. С. 95–111.

15. *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию. М., 1992.

16. *Горшкова В.В.* Российское образование в контексте становления глобальной культуры // Диалог культур в условиях глобализации : XI Междунар. Лихачевские научные чтения, 12–13 мая 2011 г. Т. I : Доклады / науч. ред. А.С. Запесоцкий. СПб. : СПбГУП, 2011.

17. *Бандурин А.П.* Образовательное знание в повседневной реальности российского общества // Социально-гуманитарные знания. 2013. № 7.

18. *Зборовский Г.Е.* Образовательное знание как проблема социологии // Социс. 2012. № 2.

19. *Зинченко В.П.* О целях и ценностях образования // Педагогика. 1997. № 5.

Seksionnye doklady. Rostov n/D. : Izd-vo YuFU, 2016.

6. *Gerasimov G.I., Lubsky A.V.* Dialogi o vysshem obrazovanii: paradigmallyy podkhod i poznavatel'no-razvivayushchaya paradigma obrazovaniya. M.; Rostov n/D. : Fond nauki i obrazovaniya, 2014.

7. *Berezhnova L.N.* Obrazovanie kak mnog-oaspektnyy sotsiokul'turnyy fenomen // Chelovek i obrazovanie v sovremennoy Rossii: sotsiologicheskie ocherki. SPb. : Izd-vo S-Peterburgskogo un-ta, 1998.

8. Predlagaemaya matritsa sostavlena po issledovaniyu: *Smirnova N.V.* Obshchee (srednee) obrazovanie kak protsess sotsiokul'turnogo vosproizvodstva : avtoref. dis. ... d-ra sotsiol. nauk. M., 2001.

9. *Davidovich V.E.* Teoriya ideala. Rostov n/D. : Izd-vo Rost. un-ta, 1983.

10. *Tokranov A.V.* Sotsial'nyy ideal kak sredstvo formirovaniya sub'ekta sotsial'nogo deystviya : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. Kazan', 2006.

11. *Sheller M.* Formy znaniya i obrazovanie // Chelovek. 1992. № 4, 5.

12. *Bueva L.* Chelovek, kul'tura i obrazovanie v krizisnom sotsiуме // Vestnik vysshey shkoly. 1997. № 4.

13. *Davidovich V.E., Zhdanov Yu.A.* Sushchnost' kul'tury. Rostov n/D., 1979.

14. *Lednev B.C.* Soderzhanie obrazovaniya: sushchnost', struktura, perspektivy. M. : Vysshaya shkola, 1991. P. 95–111.

15. *Mamardashvili M.K.* Kak ya ponimayu filosofiyu. M., 1992.

16. *Gorshkova V.V.* Rossiyskoe obrazovanie v kontekste stanovleniya global'noy kul'tury// Dialog kul'tur v usloviyakh globalizatsii : XI Mezhdunar. Likhachevskie nauchnye chteniya, 12–13 maya 2011 g. T. I : Doklady / nauch. red. A.S. Zapesotskiy. SPb. : SPbGUP, 2011.

17. *Bandurin A.P.* Obrazovatel'noe znanie v povsednevnoy real'nosti rossiyskogo obshchestva // Sotsial'no-gumanitarnye znaniya. 2013. № 7.

18. *Zborovskiy G.E.* Obrazovatel'noe znanie kak problema sotsiologii // Sotsis. 2012. № 2.

19. *Zinchenko V.P.* O tselyakh i tsennostyakh obrazovaniya // Pedagogika. 1997. № 5.

20. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. М. : Советская Россия, 1979.

21. *Толстых В.И.* Сократ и мы. М. : Политиздат, 1986.

22. *Сайко Э.В.* Введение // Социокультурное пространство диалога. М. : Наука, 1999.

23. *Библер В.С.* Мышление как творчество. М. : Политиздат, 1975.

24. *Зинченко В.П.* Аффект и интеллект в образовании. М., 1995.

25. *Леонтьева В.Н.* Образование как феномен культуротворчества // Социс. 1995. № 1.

26. *Герасимов Г.И., Лубский А.В.* Диалог о парадигмальном подходе в образовании // Гуманитарий Юга России. 2014. № 1. С. 119–137.

27. *Лубский А.В.* Методология социального исследования. М. : ИНФРА-М, 2017.

20. *Bakhtin M.M.* Problemy poetiki Dostoevskogo. M. : Sovetskaya Rossiya, 1979.

21. *Tolstykh V.I.* Sokrat i my. M. : Politizdat, 1986.

22. *Sayko E.V.* Vvedenie // Sotsiokul'turnoe prostranstvo dialoga. M. : Nauka, 1999.

23. *Bibler V.S.* Myshlenie kak tvorchestvo. M. : Politizdat, 1975.

24. *Zinchenko V.P.* Affekt i intellekt v obrazovanii. M., 1995.

25. *Leont'eva V.N.* Obrazovanie kak fenomen kul'turotvorchestva // Sotsis. 1995. № 1.

26. *Gerasimov G.I., Lubskij A.V.* Dialog o paradigmal'nom podhode v obrazovanii // Gumanitarij Juga Rossii. 2014. № 1. S. 119–137.

27. *Lubskij A.V.* Metodologija social'nogo isledovanija. M. : INFRA-M, 2017.

*Поступила в редакцию*

*9 ноября 2017 г.*