Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева

УДК 1/14:37.01 На правах рукописи

**САЛИМОВА РАЙГУЛЬ САБЫРОВНА**

**Философия образования и цифровизация: системно-организационный и эпистемологический аспекты**

8D02201 – Философия

Диссертация на соискание степени

доктора философии (PhD)

Отечественный научный консультант:

доктор философских наук,

профессор, академик НАН РК

Д.Н. Нурманбетова

Зарубежный научный консультант:

кандидат философских наук,

доцент

Г.К. Уразалиева

(Москва, Россия)

Республика Казахстан

Астана, 2025

**СОДЕРЖАНИЕ**

|  |  |
| --- | --- |
| **ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ** …………………………………. | 3 |
| **ВВЕДЕНИЕ** .................................................................................................. | 4 |
| **1** | **ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕТАТЕОРИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** ……………………... | 12 |
| 1.1 | Философия образования как методология исследования системы образования ........................................................................................... | 12 |
| 1.2 | Историко-философский анализ эволюции моделей образования..... | 29 |
| 1.3 | Эпистемологический аспект цифровизации образования ………… | 49 |
| **2** | **ТЕНДЕНЦИИ ЦИФРОВИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ** ………………………………… | 66 |
| 2.1 | Системно-организационная конфигурация цифровизации образования …………………………………………………………... | 66 |
| 2.2 | Влияние цифровых технологий на трансформацию современной системы образования ………………………………………………… | 85 |
| 2.3 | Перспективы развития современной философии образования в цифровую эпоху ……………………………………………………… | 95 |
| **ЗАКЛЮЧЕНИЕ** ………………………………………………………….. | 109 |
| **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ** ............................. | 113 |

**ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ**

В настоящей диссертации применяются следующие сокращения и обозначения:

|  |  |
| --- | --- |
| Вуз | * высшее учебное заведение
 |
| Др. | * другое
 |
| ЕПВО | * единая платформа высшего образования
 |
| ИИ | * искусственный интеллект
 |
| МООК | * массовые открытые онлайн-курсы
 |
| МСФО | * международная сеть философов образования
 |
| ООР | * открытые образовательные ресурсы
 |
| СНГ | * Содружество Независимых Государств
 |
| США | – Соединенные Штаты Америки |
| Т.д. | * так далее
 |
| Т.е. | * то есть
 |
| ЮНЕСКО | * Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры
 |
| ЮНИСЕФ | * Международный чрезвычайный фонд помощи детям Организации Объединенных Наций
 |
| AR | * (от англ. augmented reality) – реальность дополненная
 |
| EQ | * (от англ. emotional intelligence) – эмоциональный интеллект
 |
| GPT | * (от англ. Generative pre-trained transformer) – Генеративный предобученный трансформер, чат-бот с генеративным искусственным интеллектом
 |
| HR | * (от англ. human resources) – человеческие ресурсы
 |
| IB | * (от англ. International Baccalaureate) – международный бакалавриат
 |
| IQ | * (от англ. intelligence quotient) – коэффициент интеллекта
 |
| МВА | * (от англ. master of business administration) – магистр экономического управления
 |
| PSLE | * (от англ. Primary School Leaving Examination) – экзамен, который сдают ученики начальной школы в Сингапуре
 |
| VR | * (от англ. virtual reality) – виртуальная реальность
 |

**ВВЕДЕНИЕ**

Современный мир переживает глубокую трансформацию, обусловленную переходом к сетевому обществу и интенсивной цифровизацией всех сфер жизни.

Образование, являясь основным институтом передачи знаний и формирования компетенций, стало одной из ключевых областей, где цифровизация проявляет себя наиболее активно.

Введение цифровых технологий изменяет не только методы и формы обучения, но и саму природу образовательного процесса, ставя под вопрос традиционные эпистемологические и организационные основания системы образования. Современные форматы образования включают персонализацию учебного процесса, адаптацию под индивидуальные потребности обучающихся, доступ к глобальным образовательным ресурсам, применение искусственного интеллекта и анализ данных для оптимизации обучения (SMART-образование). Обучающиеся получают возможность строить индивидуальные образовательные маршруты (траектории обучения), которые могут быть гибкими (подстраивающимися под изменения в обучении), персонализированными (учитывающими предпочтения студента), адаптивными (меняющимися в зависимости от успехов и потребностей) и комбинированными (сочетающими разные форматы).

Цифровизация привносит новые вызовы, связанные с переосмыслением природы знания, его структуры, способов передачи и освоения; трансформацией образовательных систем, переходящих от иерархических моделей к гибким сетевым структурам; изменением ценностных ориентиров, где гуманистические принципы сталкиваются с рисками отчуждения и деиндивидуализации в цифровой среде.

На этом фоне возрастает роль философии образования как метатеории, позволяющей осмыслить сущностные изменения, происходящие под влиянием цифровизации. Философия образования обеспечивает не только теоретическое обоснование новых парадигм, но и методологическую основу для анализа и прогнозирования их последствий.

Таким образом, актуальность темы исследования определяется глобальными вызовами цифровой эпохи, среди которых, в первую очередь, можно выделить быстрое развитие технологий, требующее адаптации образовательных систем к новым условиям.

Вместе с тем процесс цифровизации приносит не только новые возможности, но и риски, такие как неравенство доступа к знаниям, их фрагментация, клиповое восприятие информации, чрезмерная концентрация на формировании знаний ситуационного, прикладного характера, а также угроза утраты традиционных гуманистических ценностей.

В условиях цифровой трансформации необходимо переосмысление роли и задач образования как инструмента не только передачи знаний, но и формирования личности, критического мышления и этической ответственности, поскольку цифровизация образования затрагивает системные, организационные и эпистемологические аспекты, что требует комплексного анализа, объединяющего философские, познавательные и управленческие подходы.

Несмотря на большое количество исследований в области цифровизации, системное философское осмысление её влияния на эпистемологию и организацию образовательных процессов остаётся недостаточно разработанным.

Таким образом, исследование философских основ цифровизации образования в системно-организационном и эпистемологическом аспектах не только актуально, но и социально значимо. Оно позволяет разработать научно обоснованные подходы к формированию образовательных стратегий, способствующих гармоничной интеграции цифровых технологий и традиционных ценностей.

Исходя из вышеизложенного, была сформулирована **цель** настоящей диссертации, заключающаяся в исследовании трансформации образования в условиях цифровизации через призму эпистемологического и системно-организационного анализа, направленного на выявление оснований, противоречий и перспектив развития современной философии образования в цифровую эпоху.

**Реализация цели обусловила постановку следующих задач:**

1) рассмотреть философию образования как методологию исследования системы образования, выявив её метатеоретические основания и концептуальные рамки;

2) провести историко-философский анализ эволюции моделей образования, проследив основные этапы их формирования и изменения под воздействием социально-культурных и технологических факторов;

3) исследовать эпистемологический аспект цифровизации образования, определив влияние цифровых технологий на процессы генерации, передачи, усвоения и способы существования знаний в современном социальном пространстве;

4) выявить системно-организационную конфигурацию цифровизации образования через исторический анализ становления различных моделей университета, а также через анализ ключевых параметров цифровой зрелости университетов на примере ряда казахстанских вузов;

5) определить влияние цифровых технологий на трансформацию современной системы образования, анализируя изменения в познавательных подходах, формах обучения и образовательных институтах;

6) спрогнозировать перспективы развития философии образования в цифровую эпоху, рассматривая возможные сценарии её эволюции.

**Объектом данного исследования** являетсяфилософия образования ипроцессы цифровизации.

**Предметом выступили** эпистемологический и системно-организационный аспекты трансформации образования в условиях цифровизации.

**Гипотеза исследования.** Цифровизация способствует парадигмальной трансформации образовательной сферы путем внедрения новых технологий в процесс обучения, что влечет за собой потерю познавательной ценности образования. Это инициирует необходимость привлечения методологических и концептуальных ресурсов философии образования, что позволит переосмыслить образовательные практики, сохраняя смысловой баланс между традиционными формами обучения и цифровыми технологиями.

**Степень разработанности проблемы.** В истории философской мысли вопрос о влиянии технологических новаций на культуру и общество поднимался неоднократно. Видные мыслители, такие как Э. Тоффлер, М. Хайдеггер и К. Шваб выражали опасения по поводу стремительного развития технологий и его последствий. Эти опасения касаются не только социальных изменений, но и самого понимания человеческой сущности и культуры.

Э. Тоффлер прогнозировал, что чрезмерность техно-социальных изменений может привести к серьезным проблемам для общества, что мы сегодня видим в виде кризисов, связанных с информационной перегрузкой и быстрыми изменениями в экономике и социальной жизни [1]. М. Хайдеггер же сосредоточился на философских аспектах техники, подчеркивая ограниченность инструментального отношения к ней. Он утверждал, что для понимания сути техники необходимо выйти за рамки сугубо утилитарного восприятия и осознать ее роль в формировании мировоззрения [2].

К. Шваб, автор концепции «четвёртой промышленной революции», описывает те радикальные изменения, которые происходят в мире под влиянием новых технологий. Его идеи отражают понимание того, что современное общество должно адаптироваться к новым условиям, а также учитывать возможные риски, связанные с дестабилизацией социальных структур [3].

Продолжая эту мысль, Э. Шмидт и Дж. Коэн в своих работах обсуждают последствия становления цифровой культуры. Они подчеркивают, что цифровизация может не только облегчить доступ к информации и ускорить процессы обучения, но и создать новые вызовы, такие как манипуляция сознанием и потеря личной идентичности [4].

Работы Дж. Каплана касаются более узкого, но не менее важного вопроса: судьбы человеческого интеллектуального труда в условиях растущей автоматизации и искусственного интеллекта. Ученый выражает сомнения в том, что традиционные формы интеллектуальной деятельности смогут выжить в условиях новой технологической реальности [5].

Обращение к идеям Н.А. Бердяева [6], Ж. Бодрийяра [7], Н. Лумана [8], М. Маклюэна [9] и других философов позволяет глубже понять, как технологические изменения влияют на культурное развитие общества. Эти авторы исследуют последствия технологической эволюции для человеческого сознания и общественной жизни, подчеркивая, что техносфера не только изменяет формы социальной организации, но и трансформирует сами основы человеческого существования.

Мишель Фуко в своих работах акцентировал внимание на власти и знании, подчеркивая, что образование как социальный институт служит механизмом контроля и нормализации поведения [10]. В рамках философии образования его идеи помогают выявить скрытые механизмы, через которые учебные системы формируют не только знания, но и субъективность учащихся.

Современные исследования, включая работы В.Г. Буданова [11], Н. Б. Кириллова [12] и В.А. Кутырева [13], развивают эти идеи, анализируя влияние нового технологического уклада на культуру и человека. Они показывают, что цифровизация глубоко изменяет не только экономику и политику, но и базовые культурные процессы.

Особенно важным является изучение цифровизации гуманитарных наук, которое активно ведется с конца XX века. Такие ученые, как М. Террас, Д. Найхан, Э. Ванхутта, И. Кижнер изучают, как цифровизация влияет на методы и содержание гуманитарных исследований, ставя вопросы о новых формах знаний и их передачи [14].

Цифровизация образования вызывает множество дискуссий. Р. Барлоу [15], Дж. Браун [16] и Д. Тапскотт анализируют, как новые технологии изменяют образовательные системы и формируют новое «сетевое поколение» учащихся [17]. Критика цифровизации в образовании, представленная в работах Н. Негропонте, обращает внимание на такие проблемы, как рост неравенства и потеря личностного контакта в процессе обучения [18].

О. Эрстад рассматривает философские и эпистемологические вызовы XXI века, подчеркивая необходимость переосмысления образовательного содержания в условиях цифровой трансформации [19]. Д. Коул предлагает новое эпистемологическое основание для интегративного образования, включая цифровые технологии [20]. Дж. Лоуренс предлагает концептуальную модель изменений в порядке знания под влиянием цифровизации в университетах [21]. Т. Фуонг и Т. Нгуен провели библиометрический обзор современных научных исследований по теме цифровой трансформации в образовании, который отражает актуальные тенденции [22].

Философия образования включает гуманистическую философию, рассматривающую образование как процесс, направленный на развитие личности и ее внутренних потенциалов. Ключевыми авторами здесь являются Ж.-Ж. Руссо [23], Дж. Дьюи [24], А. Маслоу [25] и К. Роджерс [26]. Критическая педагогика анализирует образование с точки зрения социальной справедливости и освобождения от угнетения, что характерно для идей П. Фрейре [27] и Г. Маркузе [28]. Феноменология образования исследует образовательный опыт через призму субъективного восприятия и феноменологических методов, что представлено в работах М. Хайдеггера [29] и М. Мерло-Понти [30].

Цифровизация и образование требуют изучения теорий медиа и технологий, исследующих их влияние на сознание, культуру и систему обучения. Ж. Бодрийяр [31] и Н. Постман [32] предлагают концепции для понимания изменений в образовательных практиках. Теория информационного общества осмысливает образование в контексте перехода к информационному обществу, здесь идет опора на работы М. Кастельса [33​].

Системно-организационный подход включает системную теорию, применяемую для анализа образования как сложной иерархической системы. Это отражено в работах Л. фон Берталанфи [34] и Н. Лумана [35]. Кибернетика и теория управления исследуют образование как систему, подверженную управлению и регулированию с использованием кибернетических методов и принципов, что представлено в трудах С. Бира [36]. Организационная теория анализирует организационные структуры и процессы в образовании, включая влияние цифровизации на управление образовательными учреждениями, что исследовано К. Вейком [37]. Концепция «организационного обучения» П. Сенге раскрывает подходы к системному мышлению, которые активно могут быть применены в образовательных учреждениях для их эффективного функционирования [38]. Идеи Э. Шейна подчеркивают важность внедрения системных подходов в организацию образовательных процессов [39].

Эпистемологический подход охватывает классическую эпистемологию, рассматривающую теорию познания и понимания знания в контексте образования, основываясь на работах И. Канта, Р. Декарта и А. Геттиса. Социальная эпистемология исследует, как знание создается, распространяется и применяется в образовательных сообществах, что отражено в работах А. Голдмана [40] и С. Фуллера [41]. Цифровая эпистемология изучает новые формы знания и понимания в условиях цифровизации, включая вопросы достоверности информации и влияние цифровых технологий на когнитивные процессы, этот аспект репрезентирован в исследованиях Л. Флориди [42], Э. Шмидта и Д. Коэна [43]. Работы Л. Микешиной раскрывают специфику современной эпистемологии в аспекте компьютеризации, системности и синергетики [44]. Идея «эпистем» М. Фуко применительно к образовательным практикам эксплицирует способы формирования определенных режимов мышления и восприятия, поддерживающих существующие социальные и политические структуры [45]. Конструктивистская теория Ж. Пиаже позволила сделать акцент на активное конструирование знаний учащимися через взаимодействие с окружающим миром в ключе развития когнитивных структур для формирования понимания реальности [46].

Среди казахстанских исследователей, занимающихся вопросами философии образования, можно выделить С.Ж. Едильбаеву, которая рассматривает образование как философскую категорию, при этом акцентируя внимание на его значимости и роли в формировании личности [47]. Р.К. Турысжанова подчеркивает утрату целостного понимания человека как субъекта культуры и морали. По ее мнению, необходимо переосмыслить цели образования, ориентируясь на формирование личности, способной к нравственному выбору и социальной ответственности [48]. М.С. Ашилова провела анализ философии образования Востока и Запада и подчеркнула необходимость диалога между ними с целью создания целостной образовательной модели [49]

В работах В.С. Батурина образование анализируется с позиции деятельностного подхода [50]

Также в настоящем исследовании мы опирались на многочисленные работы таких авторов, как А. Карабаева, З. Исмагамбетова [51], М. Ашилова, К. Бегалинова [52], Л. Ахметова, Т. Лифанова [53] и др., чей исследовательский вектор направлен на осмысление актуальных проблем, связанных с темами цифровизации и состояния образования в современном обществе.

Настоящее исследование основано на методологии философии образования, рассматриваемой как метатеоретическая основа образовательной деятельности.

**Методы исследования.** Применение компаративного анализа позволяет выявить различные подходы к пониманию роли философии образования в исследовательской практике. Используется диалектика как метод, а также методы критического анализа и герменевтики для интерпретации концепций образования.

Анализ историко-философских подходов к образованию позволяет проследить развитие образовательных моделей от традиционных до современных цифровых форматов. Также применяется сравнительно-исторический метод для изучения влияния философских парадигм на образовательные системы разных эпох.

Для анализа эпистемологических трансформаций, вызванных цифровизацией, в настоящем исследовании применяются методы когнитивной философии и философии науки.

 Особое внимание уделяется анализу природы знания в цифровую эпоху, роли технологий в формировании новых форм познания, а также вопросам достоверности и верификации.

Исследование системно-организационной конфигурации цифровизации образования включает системный анализ и кибернетический подход, позволяющие рассмотреть цифровизацию образования как сложную систему. Применение структурно-функционального анализа помогает выявлять ключевые элементы цифровых образовательных сред и их взаимодействие. Также используется междисциплинарный подход, включающий философский, технологический анализ. Методика кейс-стади (case study) для изучения актуальных примеров цифровых трансформаций в образовании и контент-анализ научных публикаций, отражающих современные тенденции в этой области, позволяют конкретизировать исследовательскую оптику диссертации.

В целом, методологический аппарат исследования сочетает философские, исторические, системные и аналитические методы, что обеспечивает комплексный и многогранный анализ философии образования в условиях цифровизации. Использование междисциплинарного подхода позволяет не только раскрыть ключевые проблемы и вызовы, но и предложить возможные направления их решения, что делает исследование актуальным и значимым для современной образовательной науки.

Научная новизнаисследования цифровизации образования заключается в том, что она рассматривается с философско-эпистемологических позиций, что позволяет глубже понять ее сущность и последствия для системы образования и общества в целом.

Диссертационное исследование организовано в соответствии с логикой научного анализа, направленного на комплексное осмысление трансформации образовательной реальности. Структура работы отражает внутреннюю логику исследования, выстроенную по принципу движения от фундаментального философского анализа к применимым выводам относительно трансформации образования в условиях цифровизации.

**Теоретическая значимость исследования.** В работе рассматриваются новые эпистемологические вызовы, возникающие в условиях цифровизации. Это включает изучение изменений в природе знания, методах его получения и распространения, а также влияние цифровых технологий на когнитивные процессы и познавательные практики.

**Практическая значимость.** Диссертация может предложить новые подходы к интеграции цифровых технологий в образовательный процесс, ориентированные на философскую теоретическую базу. Она позволит выработать четкие принципы и модели цифровизации, которые учитывают философские, педагогические и культурные особенности разных образовательных систем. Также на основе философского анализа диссертация может предложить методологические рекомендации для внедрения цифровых технологий в учебные программы, что будет способствовать не только улучшению качества образования, но и формированию более критического и самостоятельного мышления у студентов.

**Положения, выносимые на защиту:**

1) Философия образования как метатеория служит ключевым инструментом концептуального анализа и системной рефлексии образовательных экосистем, а также формирования интегративных теоретических и практических стратегий их оптимизации в цифровую эпоху.

2) Эволюция моделей образования может быть рассмотрена с различных критериальных позиций (хронологических, географических, методологических), эксплицируя закономерности различного рода в зависимости от фокуса исследовательского анализа. Общей чертой процесса эволюции образования является непрерывная динамика и тенденция к усложнению, что неизбежно приводит к сопутствующим кризисам, преодоление которых служит движущей силой развития системы образования.

3) Образование в эпистемологическом аспекте в условиях цифровизации сталкивается с новыми вызовами. Современные процессы цифровой трансформации ставят под сомнение традиционные представления о знании, его статусе, достоверности, формах существования и механизмах функционирования. Внедрение цифровых технологий открывает новые возможности для распространения знаний, однако одновременно усиливает существующие социальные неравенства.

4) Системно-организационная конфигурация цифровизации образования является необходимым условием для успешной интеграции цифровых технологий в образовательные процессы: цифровизация становится системообразующим фактором трансформации современного образования, а от степени цифровой зрелости зависит социальный статус учебного заведения (его рейтинг и престиж).

5) Цифровые технологии кардинально преобразуют систему образования, способствуя росту академической самостоятельности обучающихся, трансформации их мышления, переходу от академичности к практичности и усилению междисциплинарных тенденций.

6) Перспектива философии образования в цифровую эпоху, на наш взгляд, будет все больше концентрироваться на регулятивной функции, направленной на сохранение баланса между гуманистическими ценностями и технологическими инновациями.

**Апробация результатов исследования.** Основные результаты и выводы проводимого исследования были отражены в 7 публикациях, из них - 3 статьи в изданиях, рекомендованных КОКСНВО МНВО РК, 1 - в международном научном журнале, индексируемом в базе данных компании Scopus с процентилем 99, 3 - в материалах международных научно-практических конференций.

**Объем и структура диссертационного исследования.** Диссертация состоит из введения, двух глав, шести параграфов, заключения и списка использованных источников. Общий объем диссертации - 122 страницы, список использованных источников включает 179 наименований.

**1 ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕТАТЕОРИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**1.1 Философия образования как методология исследования системы образования**

Образование на протяжении истории человечества служило источником продуцирования философского знания, но редко выступало предметом специальной философской рефлексии. Лишь в середине XX века философия обрела в своей системе новое направление изучаемой мысли – философии образования. Детерминация и объем знания данного направления обеспечены посредством наличия в своей структуре онтологического, ценностно-мотивационного и деятельностного подхода личности человека. В первую очередь данные изменения обусловлены пересмотром роли и ценности образования в жизни современного человека. Современный человек в условиях динамичного развития цивилизации понимается как субъект, находящийся в процессе непрерывного и постоянного неформального, информального и формального процесса образования. Вследствие сохранения ситуации социального неравенства, в том числе и в демократических странах, в сфере современного образовательного процесса возникла необходимость в гибкости и мобильности его процессов, а также способности быть доступным и, как следствие, «инклюзивным». Данные изменения повлекли за собой значительный пересмотр «классической» системы образования, построенной на педагогике, с целью создания инновационных подходов для разрешения актуальных проблем современного образования.

Философия в значительной степени отличается от принципов, по которым руководствуется классическая педагогика. Так, базис философии во многом понимается как способ рефлексии человеческого бытия и всего того, что с ним связано, в то время как педагогика нацелена на воспитание конкретных морально-нравственных идеалов человека, используя такие институты, как университет, школа, брак, семья и т.д.). Согласно главенствующей идее философии эпохи Просвещения, целью педагогики был поиск универсальных форм познания, определение логики и закономерностей образовательного процесса. Дидактика как активно развивавшаяся отрасль педагогики эпохи Просвещения во многом определила рост и количество образованных людей, а также расширила доступность знаний для простых людей. Понятие предмета и объекта в педагогике во многом заимствуется из описательных характеристик философии. Согласно способности человека к самоорганизации и познанию, Кант отмечал, что «образование призвано не только научить человека осуществлять деятельность, направленную на достижение различных прагматических целей, т.е. развивать интеллект, но и помочь ему выработать в себе способность свободно выбирать такие нравственные цели, которые по необходимости одобряются всеми и могут быть в то же время целями каждого» [54].

Однако, несмотря на глубокую связь обоих дисциплин, исследователи не видели необходимости в создании принципиально новой и синтезированной области системы философского знания – «философии образования». Это было связано с тем, что универсальность философского знания в первую очередь понималась как средство инструментального характера, априорно предметного и детерминированного, в цели и задачи которого входили постижение бытия через призму собственного, критически обособленного и независящего методологического аппарата. Слияние универсального философского знания по отношению к дисциплинам с однотипным характером изучаемого предмета являлось недопустимым явлением, так как это бы противоречило методологии философского знания, которое расценивалось как критическое и обособленное. Этот феномен связан с тем, что педагогика как дисциплина вышла из поля познания философии. Если руководствоваться утверждением, что любое знание имеет чувственное начало, то эмпирические наблюдения философии основаны на его постижении сквозь систему различных человеческих знаний. Так как для деятельности педагогики характерна экстраполяция частных идей философского знания и она (как и другая любая дисциплина) связана с чувственным содержанием жизни человека, то становится очевидным, что педагогика будет строиться по образу и подобию философии. Если философский рационализм понимал разум как разнообразие человеческого опыта и мысли, то педагогика, в своих теоретических воззрениях, понимала под разумностью способность человеческого интеллекта быть высшей руководящей способностью процесса мышления. Предлагаемые различными философскими школами концепции в отношении понимания человеческой природы мышления существенно различались, но сходились они в общей генеральной идее: способности разума контролировать собственные чувства. Из-за большого количества существовавших образовательных идей, подкрепляемых в своем основании философией и невозможностью отрефлексировать своё конкретное и практическое применение из-за характера и специфики философского познания появилась педагогика, цели и задачи которой заключались в обогащении человека знаниями из различных познавательных сфер, но к её главной задаче (в отличии от философии) относят формирование и воспитание детерминированной и конкретной личности, культурный код которой будет соответствовать требованиям того или иного общества.

На рубеже XIX-XX вв. среди мыслителей отмечается некоторая дистанция в отношении предмета педагогики. Направлению образования всё чаще стали предписывать абстрактные понятия. Происходила трансформация концептуальных представлений относительно природы, сущности и специфики человека. Моноцентрическая перспектива понимания человеческого естества постепенно сменялась полицентрическим рассмотрением, что характеризовалось уходом от объективных предпосылок в сторону субъективных. Человеческий субъект впредь рассматривается не как часть единого организма природы, а как элемент, способный оказывать влияние на структуру внешнего мира и его события. Как следствие, при таком допущении меняются структурные отношения между идеями различных философских школ в пользу взаимодополняемости и синергии. Неклассическая философия перестает ориентироваться на идеалы своего предшественника, теряется актуальность создания фундаментальных и завершенных школ философской мысли в сторону плюралистического и синергетического подхода. Неклассическая парадигма философии образования придает своим ключевым концептам и понятиям характер принципиальной незавершенности, позволяя более гибко интерпретировать различные эмпирические феномены.

Современный дискурс пришел к выводу о необходимости рефлексии педагогики в терминах исключительно гуманитарных дисциплин. Несмотря на то что педагогика может апеллировать к самым разным теоретическим ресурсам и заимствовать идеи из различных областей знания, в первую очередь она направлена на формирование человеческой реальности и ею, собственно, ограничивается.

Как следствие, педагогика по природе своего происхождения не обязана разрешать фундаментальные и теоретические вопросы, согласно законам которых функционирует образовательная система, так как это было бы демонстрацией деятельности классической науки. Основными обсуждаемыми идеями современной философии становятся идеи плюрализма, разнонаправленности, неоднозначности и хаотичности жизненных процессов вокруг. Благодаря такому обзору предметность философии и педагогики значительно расширяется, так как более не существует жесткой заданной переменной, в рамках которых функционируют данные дисциплины. Данное положение и синергия дисциплин порождает много вольностей в отношении субъектов образования. Так, педагог способен выбирать любой ему симпатизирующий и существующий философский принцип в вольной форме для последующего построения образовательного процесса и достижения тех или иных требуемых задач образования. Главным отличием философии образования от педагогики является их функциональное назначение. Философия образования призвана регламентировать и регулировать процессы образования, в то время как педагогика направлена на воспитание конкретной и целостной личности человека. Педагогика, в отличие от современной философии, не способна отказаться от классических принципов дидактики. Наличие фактора неопределенности в современной философии не может быть полностью интегрировано в фундаментальной педагогике. Однако, несмотря на трудности интегративных практик, педагогика свободно обращается к идеям и методологии современной философии по своему практическому и теоретическому определению в отношении характера динамики образовательного процесса. Доказательством этого утверждения являются многочисленные существующие подходы и определения к современному образовательному процессу, такие как игровой, синергетический, личностно-ориентированный, проектный, диалогово-коммуникативный, деятельностный, философско-антропологический подходы и др. Такое количество интегративных практик объясняется сменой технократической и сугубо рационализированной парадигмы классической педагогики в сторону гибких и современных гуманистических подходов неклассической философии. На сегодняшний день одними из наиболее актуальных и эффективных методов при построении педагогических исследований в отношении исследования современных проблем образования принято применять феноменологический и герменевтический подходы. Важно понимать, что процесс перехода педагогики из классического русла в современное является незавершенным в силу неоднозначности фундаментальности интегративных практик. К причинам медленной интеграции относят:

* преобладающие процессы фундаментальной философии в современном обществе, из-за чего отмечается снижение интеграции принципов современной неклассической философии;
* разделение идеалов марксизма и принципов классической философии среди педагогов и старшего поколения в общем;
* представление о педагоге, как об авторитарной личности в рамках классической педагогики;
* априорность транслируемых знаний, малая динамика в процессах полемики;
* наличие религиозных и мифических элементов мышления в разуме современного общества.

Критерии, наличие которых позволяет выделять философию образования в отдельную дисциплину, включают: предметную область (а именно – сферу образования) и традиционные методы концептуального анализа. Практический эффект применения философии образования проявляется как улучшение образовательного процесса, воспитание индивидуальных и коллективных форм мышления, мотивирование процессов творческого мышления у молодежи и т. д.

Вхождение словосочетания «философия образования» в активный академический обиход можно датировать началом XX века. Территориально этот термин распространился в Соединенных штатах Америки и Европе в русле идей, положивших начало неклассической парадигме философского знания. Изменение характера социальной практики инициировало необходимость реформирования сферы педагогики и шире – системы образования. Предварительно требовалась глубокая теоретическая рефлексия, в свете чего стала оформляться философия образования как инструмент, способный справиться с новоявленными задачами.

В рамках западных обществ проходили дискуссии относительно следующих аспектов философии образования:

* роль философии в организации образовательного процесса;
* проблемы, возникшие в процессе воспитания/образования с позиции классической педагогики;
* интеграция данных дисциплин.

Важно понимать, что принципы философии образования не тождественны педагогике, так как последняя дисциплина имеет исключительно исполнительный характер практических инноваций, в то время как философия образования занимается теоретизированием и исследованием различных форм описательного и методологического знания, способствует поиску интегральных причин, вызывающих проблемы в образовании, также дает описательные рекомендации их разрешения, что способствует интегративности и оптимизации современного образовательного процесса как институционального (школа – университет) так и внеинституационального (непрерывное обучение). Иными словами, философия – предельно теоретизирует суть имеющейся проблемы, а педагогика – практически разрешает сформированную проблему.

Философия образования действует на метатеоретическом уровне: она задаёт вопросы о смысле, ценностях, основаниях и целях образования и в её фокусе – не столько организация учебного процесса, сколько осмысление самой возможности и необходимости образования как социокультурного феномена.

Педагогика, напротив, действует преимущественно на прикладном и эмпирическом уровне: её основная задача – организация, моделирование и оптимизация процессов обучения и воспитания.

Философия образования ориентирована на постановку и обоснование нормативных оснований: что считать хорошим образованием, каковы его гуманистические цели, в чём заключается ответственность педагога; педагогика же чаще действует в рамках уже установленных целей, стремясь к их наилучшему достижению. Если философия образования предлагает модели мышления об образовании и его смысле, то педагогика превращает эти модели в практические действия, методики и технологии.

Особенностями исследовательского поиска философии образования являются:

* разработка иных подходов к образовательному процессу в силу отождествления общества от индустриального к информационному;
* непрерывное внеинституциональное образование;
* внедрение и создание интегративных практик различных дисциплин в исполнительное поле педагогики;
* плюрализм в отношении целей и задач идеалов образовательного процесса.

Основной краеугольной проблемой внутри системы философии образования является дифференциальная направленность подходов составляющих её дисциплин. Так, педагогика ориентирована на разрешение фундаментальных вопросов, связанных с гуманитарным началом, в то время как философия наполнена аналитическими и эмпирическими воззрениями.

Данная проблематика встраивается в более широкую проблему различения двух больших традиций мысли: континентальную и островную. Для континентальной традиции характерен свободный спекулятивный подход, не сильно обременяющий себя процедурами эмпирической верификации. Для островной традиции, напротив, очень важно опираться на фактические данные и эмпирические доказательства.

Островная традиция философии с радостью приветствовала появление таких направлений в науке как бихевиоризм и кибернетика, поскольку они предоставляли большое количество данных для развития эмпирически обоснованных теоретических конструкций в области философии образования.

В начале 60-х годов XX века существовало многочисленное количество попыток детерминации самоопределения и последующей институционализации термина «философия образования». Этот период становления философии образования называют аналитическим. Основоположниками развития данного направления стали такие исследователи, как Р.С. Питерс, И. Шеффлер и др. Это было вызвано необходимостью изучать историю и хронологию философии, так как образование стало неотъемлемой частью формирования учебных планов университетов Америки и Великобритании. Также философия образования подвергла критике индоктринацию. В ходе критики обнаруживается, что индоктринация как составной элемент системы классической педагогики, основанной на идеях Д. Дьюи и распространенной на территориях образовательных учреждений Великобритании и Америки, не способна удовлетворять требованиям современного образования в силу директивности транслируемых идей, на тот момент не соответствующих настроениям современного общества.

Жесткий бескомпромиссный стиль аналитической философии постепенно сменяется более мягкими формами рефлексии континентальной традиции, отмеченной любовью скорее к свободным герменевтическим интерпретациям, нежели строгим логическим умозаключениям.

С течением времени это маятниковое движение от одной крайности к другой уравновешивается критическим рационализмом, методологической программой К. Поппера, предложенной им для разрешения традиционных проблем демаркации научного и ненаучного знания.

К. Поппер указал на неприемлемость абстрактных спекуляций, равно как и ограниченность исключительно опытом. В качестве конструктивной альтернативы К. Поппер выдвинул принципиальное положение, согласно которому знание всегда носит гипотетический характер и его нельзя считать окончательно подтверждённым, но его можно подвергать постоянной критической проверке и опровержению.

Одними из ярких представителей этой концепции можно отнести таких авторов, как Р. Лохнер, Ф. Кубэ, Г. Цдарил, В. Брецинка. Для данного направления характерно:

1) определение деятельности педагогики как элемента деятельности прикладной социологии;

2) упор на целостное восприятие предмета педагогики, а не на отдельные элементы её применения, с целью долгосрочного планирования образовательного процесса;

3) отстаивание демократических принципов и институций современного образования;

4) построение педагогического процесса в сторону формирования критично-аналитического способа мышления в отношении субъектов-реципиентов образования.

В последней четверти XX века это направление активно полемизирует с идеями гуманитарных концепций в рамках философии образования, вследствие чего критико-рационалистический подход претерпел ряд модификаций. Так, он был дополнен некоторыми идеями «педагогической антропологии», что привело к переориентации его направлений. Теперь критико-рационалистический подход сосредоточен на поиске и определении статуса получаемого знания, его структуры, ценностных аспектов отдельных фактов и высказываний, а также на осмыслении нормативной и дескриптивной функции образования. В этом отношении философия образования (сквозь парадигму модифицированного критико-рационалистического подхода) ставит перед собой задачи метафизического характера, а именно первичного выделения имеющихся проблем образования, затем их последующего разрешения путем метатеоретизирования.

Родоначальниками модифицированных идей критико-рационалистического подхода являются гуманитарные идеи таких направлений, как философия жизни Г. Зиммеля и В. Дильтея, немецкого идеализма первой четверти XIX века Гегеля и Ф. Шлейермахера, а также различные вариации антропологической и экзистенциальной философии XX века. Специфика гуманитарных направлений в философии образования выражается в следующих положениях:

* приоритет гуманитарных ценностей;
* рефлексивность деятельности участников образования;
* континуальная критическая самоотчетность деятельности участников образования.

Экспликация гуманитарной составляющей образовательного процесса осуществляется в следующих подходах:

1) Интерпретационно-исторический метод Г. Ноля [55]. В рамках данного метода понятие «обыденности» рассматривается как центральное в человеческой жизни, вследствие чего образование понимается как априорно внеинституциональный процесс, имеющий непрерывный и постоянный характер. Задача философии образования понимается как:

* холистическая, то есть сведение всех отдельных проявлений человеческого духа в некий целостный образ;
* аналитическая, предельного осмысления феномена – исходной единицы педагогического действия, основанной на высших чувствах любви и ответственности педагога.

2) Структурная герменевтика, основанная на идеях В. Флитнера [56] и Э. Венигера [57]. Здесь структура философии образования и педагогики рассматриваются как способ предельной рефлексии в отношении интерпретации деятельности субъектов образовательного процесса, их взаимоотношений, теоретического наполнения уровней методологии педагогики и философии, а также их применение в практическом поле деятельности. Данное положение подчеркивает необходимость использования методов герменевтики в отношении построения современного образовательного процесса. Метод структурной герменевтики поспособствовал появлению автономии образования в структуре современной философии образования.

3) Экзистенциально-диалогическое направление, основанное на идеях М. Бубера [58]. В данном направлении анализируются взаимоотношения субъектов образования через диалогические межличностные связи, представленных и выраженных в категориях «Я» и «Ты». К. Шаллер является одним из ярких представителей, оказавший влияние на данное направление и утверждавший, что в большей степени успех образовательной деятельности зависит от построения качественного диалога, возникающего между педагогом и субъектом образовательного процесса [59].

4) Педагогическая антропология. Данное направление представлено в весьма различных вариациях, начиная от натуралистической сфокусированности, где педагогическая антропология понимается как совокупное объединение подвижных аспектов многогранной человеческой жизнедеятельности до феноменологической, фиксирующей константные формы человеческой действительности. Благодаря материалам различных биографий и автобиографий с помощью редукции, основанной на феноменологическом подходе, последователи феноменологического направления стремятся к построению онтологии человеческого развития.

Философская концептуализация человеческой природы в срезе педагогической деятельности заключалась в признании недостаточности биологических закономерностей для объяснения всей сложной специфики ее проявлений и взаимодействий.

Философская антропология регистрировала принципиальный онтологический разрыв человеческого существа с миром остальной природы. Человек не вписывался в существующие рамки самим фактом своего эксцентрического существования, бросая вызов мысли, которая привыкла создавать непротиворечивые описания реальности.

В последней четверти XX века, особенно актуальным становится положение П. Фрейре [27] и И. Иллича о десекуляризации общества [60]. Данное течение мысли, инспирированное освободительными тенденциями, подвергло тотальной критике социальный институт школы как источник коренных проблем, как порабощающую инстанцию, занимающуюся воспитанием конформной личности, с напрочь подавленными творческими интенциями.

Надо отдать должное теоретикам этого направления, они не только критиковали, но и предлагали собственные позитивные программы реформирования сферы образования. Так, согласно взглядам И. Иллича [61], учебный процесс должен строиться на основе принципов конвивальности – мирного, гармоничного, взаимообогащающего сосуществования обучающихся, освобожденных от традиционного формата господства/подчинения.

Теория П. Фрейре и И. Иллича во многом заимствовала идеи из теологии освобождения. В направлении философии образования данный подход определяется как антипедагогический, так как его положения отрицают классические, наработанные, проверенные временем схемы обучения. В качестве декларации неких абстрактных гуманистических идеалов мысли Иллича и Фрейре содержат рациональное зерно, однако в плане реальной практики они обнаруживают отсутствие какой-либо методической конкретики.

 Продолжателем традиции освобождения, учитывающей ее недостатки, можно считать постмодернистское направление в образовании, которое выступает против тоталитарности образовательных идей, культивируют идеи плюрализма и самовыражения личности в отношении классических положений педагогической мысли. К числу ярких последователей этого направления выделяют Г. Гизеке, К. Вюнше, В. Фишера, Д. Ленцена. Представители как критико-эмансипаторской, так и постмодернистской философии образования постоянно вступают в полемику и критикуют системы друг друга, не приходя к общему мнению (К. Молленхауэр, С. Ароновитц).

К общим тенденциям философии образования современности, относят:

* кризис философской и педагогической мысли, а также современной системы образования вследствие крупных информационных перемен общества;
* неясность в отношении построения идеалов образования в силу существенных изменений общества по причине научно-технических революций и роста информационного поля;
* разрозненность различных направлений, существующих внутри системы философии образования;
* поиск, создание и интеграция совершенно новых и принципиально иных философских парадигм в отношении построения современного образовательного процесса.

Для формирования Российской философии образования начало было положено в первой четверти XX века. Во многом это было связано с деятельности таких мыслителей, как Сергей Гессен и Василий Розанов.

Одним из центральных принципов педагогики Гессена было понятие свободы [62]. Он утверждал, что образование должно быть направлено на развитие свободной личности. Свобода, по Гессену, – это не вседозволенность, а ответственность и способность самостоятельно принимать решения. Образование должно способствовать развитию внутренней автономии человека, которая помогает ему осмысленно и свободно участвовать в общественной жизни.

Для Розанова образование было неотделимо от религии и семейных ценностей [63]. Он считал, что школа должна быть продолжением семьи и служить укреплению традиционных религиозных и нравственных основ. Воспитание, по Розанову, начинается в семье, и школа должна поддерживать эти традиционные устои.

По причине свершившейся большевистской революции их идеям не суждено было сбыться и на долгое время на территории России установилось господство советской образовательной системы.

Сегодня специалисты неоднозначно оценивают феномен советского образования, признавая его неоспоримые преимущества и честно фиксируя его недостатки. Большинство специалистов сходятся во мнении, что главным изъяном советской системы образования был ее тоталитарный характер, выходивший за рамки педагогических задач и претендовавший на абсолютный контроль психики, воли и сознания обучающихся. Другими словами, советское образование было сильно ангажировано идеологией, что представляло собой противоречие в терминах, ведь образование, по определению, это то, что должно деидеологизировать сознание, раскрепощать его и освобождать от расхожих представлений, стереотипов и заблуждений.

В этом контексте ликвидация «диктата официозной марксистско-ленинской философии», уход моноидеологии [64] собственно породил сильный запрос на активизацию философии образования. Т.А. Арташкина отмечает, что «перед отечественной системой образования страны на протяжении целого десятилетия как минимум дважды стояла проблема выживаемости, появилась потребность в теоретико-философском осмыслении путей дальнейшего развития отечественного образования» [65].

Во-первых, данное положение об образовании вызвано значительным усложнением его системы в современное время, обусловленным стремительными темпами научно-технической революции и развитием информационного поля, вследствие чего предыдущие методы, направленные на узкую специфику и задачу образования, не в состоянии охватить комплексно все нюансы современного образовательного процесса.

Во-вторых, активному развитию философии образования поспособствовали преобразование и интеграция представителей отечественной науки в международные организации. В большей степени оказала влияние Международная сеть философов образования (МСФО) в 1988 году. К концу XX века российские специалисты, представители различных дисциплинарных областей знания принимали активное участие в обсуждении насущных проблем философии образования, что привело к появлению множества инновационных идей для развития отечественной науки. Это было не только попыткой копирования зарубежных идей и их идеалов, но также и открытием большого горизонта инновационных идей, ранее не рассматриваемых и не существовавших в мысли локальных научных сообществ и отечественной науки в целом.

В-третьих, в период активного осмысления глобальных проблем, смены парадигмы индустриального общества на активно развивающееся постиндустриальное, а также значительных изменений в экологии, социальной сфере и индивидуальном восприятии возникла необходимость поиска принципиально новых способов осмысления мировоззренческих позиций не только в современной России, но и во всем мире, что обусловило международный характер данной концепции. В силу активной глобализации мировых процессов перед отечественной наукой и современной системой образования стоит задача адаптации к явлениям современности, основанной на этике общечеловеческих ценностей, при этом сохраняя изначально суть своих институциональных намерений. На основе многочисленных исследований положения философии образования удалось выявить и описать хронологию развития данной дисциплины [66].

Исторический генезис становления философии образования в России условно можно разделить на 5 этапов.

В 40-ые, 50-ые гг. XX века первый этап представлял собой слабо связанный между собой набор идей, выработанный отдельными дисциплинами (в рамках психологии, педагогики и философии). Смелую попытку предпринял советский ученый Л. Выготский [67], попытавшийся объединить эти идеи в рамках своего авторского проекта культурно-исторической психологии.

На втором этапе (50-60-ые гг.) оформляются более конкретизированные исследовательские программы:

* различные концепции образования, основанные на психологическом подходе (Б.Г. Ананьев, Л.В. Занков, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия);
* интегративный подход (Ф.Ф. Королёв [68], Г.П. Щедровицкий [69]);
* проблемы методологии философии и педагогики (М.А. Данилов [70]);
* субъективно-деятельностная онтологическая теория (С.Л. Рубинштейн [71], Э.В. Ильенков [72]);
* деятельностный подход (А.Н. Леонтьева [73]).

Задачи философии определяются как функционально-инструментальные, цель которых – обоснование и распространение гуманистического опыта педагогической мысли.

Для третьего этапа (1960-1970 г.) характерна разработка программ образования, основанных на фундаменте философской мысли. Здесь же рассматриваются отдельные аспекты и проблемы философско-педагогического происхождения, такие как:

* идеи демократического воспитания (В.А. Сухомлинский [74]);
* образное планирование когнитивной деятельности (П.Я. Гальперин [75]);
* школа диалога различных культур (Г.С. Батищев [76], В.С. Библер [77]).

Особенно важное значение в отношении формирования методологии интегративной философии образования играет деятельность Московского методологического кружка при дирекции Г.П. Щедровицкого. Основной заслугой деятельности московского методологического кружка можно считать разработку системно-мыследеятельностного подхода.

Развивающее обучение В.В. Давыдова [78] и Д.В. Эльконина [79] во многом основано на идеях диалогического мышления. Её особенностью является положение о том, что старое знание не подвергается забвению, а анализируется, адаптируется и интегрируется с информацией современного времени, что соответствует логике культуры XXI века в отношении контекста и содержания опыта предыдущих эпох и цивилизаций.

Для четвёртого этапа (1980-1990 г.) характерна осознанная рефлексия процессов образования, роли педагогики и философии. Акцент ставится на разработке социокультурного метода интеграции с использованием идей различных культур, методологических аспектов философии, психологии и гуманизма (Д.В. Эльконин, Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко, В.С. Библер, В.С. Швырев, Ю.К. Бабанский, В.М. Розин, В.В. Давыдов, Ф.Т. Михайлов, В.П. Зинченко и др.). Для этого хронологического этапа характерно наполнение философии образования идеями зарубежных исследований, наработок и теорий, происходит значительное смещение построения образовательного в сторону гуманистических идей.

Для пятого этапа (1990 – совр. время) характерно формирование философии образования в самостоятельную область знания, наполненную теоретическими воззрениями таких авторов, как А.И. Суббето, М.К. Мамардашвили, Л.А. Степашко, О.С. Анисимова, С.А. Смирнова, М.Н. Берулавы, Н.С. Розова, В.М. Розина, Б.С. Гершунского и др.

Среди определений, классифицирующих поле деятельности философии образовании, можно выделить такие определения, как:

* «это рефлексия образовательного процесса» [80] (Британская энциклопедия);
* «это самостоятельная дисциплина, предметом которой можно считать фундаментальные проблемы образования» (Б.С. Гершунский [81]);
* «это переосмысление педагогики и образования в целом» (В.М. Розин [82]);
* «это философия, тенденции которой обращены к вопросам образования» (Н.Г. Алексеев [83]);
* «синтез различных дисциплин» (Б.Л. Вульфсон [84]);
* практическая сфера образования;
* это сфера, где точки соприкосновения различных дисциплин находят общую и главную тему запроса;
* априорные возможности образования, его теоретическое наполнение, возможности, задачи, методы и цели;
* «поле деятельности философии образования заключается в экстраполяции идей прикладной философии, она одновременно действует и на человека, и на социум в целом» (Н.В. Наливайко) [85];
* «специфическая область академической философии» (П. Хёрст [86]);
* деятельность прикладной философии, уточняющая цели, задачи, предметность образования;
* «самостоятельная дисциплина, направленная на уточнение принципов и критериальности образования тех или иных процессов философско-образовательного содержания» (Б. Бим-Бад [87]).

Н.Д. Никандров указывает на пример из философии образования зарубежной мысли, перечисляя труды, находящиеся в разделе «Философия образования» труда под названием «Международная энциклопедия образования» [88]. В тематику компетенции предмета философии образования относят такие категории, как герменевтика, релятивизм, эпистемология, образование и прагматизм, аналитическая философия, профессиональная компетенция преподавателей, позитивизм, теория критики образования, антипозитивизм, ценностные ориентиры образования, образование и постмодернизм, религия, этика, эмпиризм, реализм, моральная, социально-политическая проблематика философии образования, доступность образования, инклюзивные характеристики образования.

В современное время, философия образования является интегративной самостоятельной дисциплиной, направленной на разрешение современных проблем образования. Согласно мнению С.К. Булдакова, «философия образования имеет один целостный объект – образование во всех его ценностных, системных, процессуальных и результативных характеристиках, учитывающих междисциплинарные, внешние, фоновые параметры и факторы, так или иначе влияющие на функционирование и развитие сферы образования» [89].

Суммируя все точки зрения на природу и сущность философии образования, по большому счету можно выделить 3 группы подходов.

1. Представители первой группы (Г. Биест [90], П. Смейерс [91] и др.) полагают, что философия образования должна решать только текущие рутинные проблемы и задачи прикладного характера, то есть оптимизировать существующий образовательный процесс на уровне техник и методик.
2. Представители второй группы считают, что философия образования со временем должна вытеснить и полностью заменить педагогику, как дисциплина полностью совпадающая с ней по предметной направленности, но превосходящая в плане методологичности и рефлексивности.
3. Представители третьей группы концептуализируют философию образования как интегративную и самостоятельную область знания об образовании. Не «поглощая» ценность применения педагогической науки, философия образования призвана разрешить различные интегративные проблемы планирования современного процесса образования, а также разнообразные культурологические проявления человеческой личности (Ю.И. Турчанинова, А.П. Валицкая, В.И. Стрельченко, В.А. Возчиков, В.С. Степин, Б.С. Гершунский, И.Б. Романенко, М.Г. Заборская, А.А. Корольков, Э.Н. Гусинский и др.). Согласно мнению Б.С. Гершунского, философия образования «рассматривает наиболее общие проблемы сущего и должного в весьма специфической и в то же время “вечной” сфере общественной жизни любой страны: сфере воспроизводства и качественного преобразования человеческих ресурсов социально-экономического и социокультурного, нравственного прогресса, с одной стороны, и, что еще важнее, в сфере удовлетворения естественных и постоянно меняющихся образовательных потребностей личности, с другой» [81, с. 85].

Что касается развития философии образования на территории современного Казахстана, то предпосылки её педагогических умозаключений прослеживаются в трудах таких известных мыслителей, как Коркыт ата, Ходжа Ахмет Яссауи, Аль-Фараби, Ахмета Иугнеки, Махмуда Кашгари, Жусупа Баласагуни, внесшие значительный вклад в развитие философско-образовательной мысли тюркского периода.

Яркий представитель восточной философии Аль-Фараби достаточно широко и разнообразно охватывал множество сфер и областей знания, решал фундаментальные дидактические проблемы научной мысли. Среди богатого опыта наработок его исследований существует немалый ряд вопросов и утверждений, нацеленных на разрешение проблем планирования образовательного процесса с последующей его доступностью. Свою философско-педагогическую теорию Аль-Фараби отразил в таких трактатах, как «Классификация наук», «О взглядах жителей добродетельного города», «Большой трактат о музыке», «О счастье», «Ритори­ка», «Об искусстве поэзии». Проблемы об идеальном городе, обществе, о человеке, поднимаемые в его трудах, составляют основу его философско-образовательной концепции. По мнению мыслителя, человек должен развиваться как нравственная личность и достигать счастья с помощью изучения научных знаний [92].

В трактате «О достижении счастья» Аль-Фараби показывает возможность достижения счастья через воспитание, а в «Классификации наук» определяет последовательный процесс обучения (образования), где главное место отводит языкознанию. Далее следует логика. Затем, после этих дисциплин, он ставит математику, естествознание, богословие, а также науки об общественном развитии. Важное место в воспитании Аль-Фараби отводит музыкальному образованию [93].

Более обширные и детерминированные исследования, посвященные проблеме педагогики, обнаруживаются в работах Ибрая Алтынсарина и Абая Кунанбайулы.

Ибрай Алтынсарин стал первым интегратором прогрессивных педагогический идей Ушинского. Принципами его генеральных идей являются:

* образованный человек имеет более жизнеспособные модели поведения, чем необразованный;
* исследователь часто идет против идей конформизма общества;
* образование заканчивается вместе с жизнью человека;
* конец любого учения есть знание.

Руководствуясь этими принципами, Ибрай Алтынсарин сформировал свою педагогическую деятельность. Его желания были обусловлены стремлением адаптировать содержание культуры казахского народа к идеям прогрессивных цивилизационных практик. Согласно его мнению, для достижения этой цели необходим значительный пересмотр фундамента казахской идентичности, в частности патриархально-родового контекста. Образование понималось И. Алтынсарином не как конечная цель, а как инструмент для формирования образованной народности, активными преобразователями которой должна стать молодежь.

К задачам образования И. Алтынсарин относит культивацию «реальных» знаний, которые необходимы народу, исходя из анализа потребностей его запроса. По его мнению, цели и задачи образования настолько неочевидны и обширны, что устоявшееся представление о фундаментальных принципах и понятиях «классической» педагогики часто оказывается в положении дисциплины, недееспособной в отношении решения актуальных проблем образования.

В отношении контекста организации образовательного процесса значительную роль играет фигура преподавателя и степень его осведомленности в предмете своего преподавания, а также принадлежность к тем или иным идеям педагогической школы, ответственной за стилистическое построение учебной деятельности. Культурную и практическую сторону значимости образа преподавателя ученый определяет следующим высказыванием: «Для народных школ преподаватели составляют все: с ними не могут сравниться ни благороднейшие распоряжения, ни тщательный инспекторский надзор» [94].

Идеи Абая совпадают с запросом современной образовательной системы. Абай одним из первых определил значимость психологического компонента личности в отношении планирования образовательного процесса.

По мнению Абая, жизненный путь человека строится посредством пяти добродетелей: труда, разума, скромности, упорства и доброты. Благодаря ориентированному образованию субъект того или иного общества способен более точно дифференцировать такие понятия, как добро и зло, полезное и вредное, хорошее и плохое, что способствует более осмысленному представлению о существовании казахского общества [95].

Во многом успех последующего развития личности Абай определяет через качество первичного образования. К этому понятию он относит не только овладение первичной грамотой личностью, но и воспитание тех идеалов морали, которые позволят обеспечить достойное существование человека.

По мнению К.С. Ныязбековой [96], развитие казахстанской педагогической мысли можно определить в трёх этапах:

I. Этап становления педагогической науки (1920–1930-е годы)

Первые годы советской власти в Казахстане стали периодом культурного подъема, когда национальной культуре и образованию был предоставлен уникальный шанс на развитие, именно в это время формируется инфраструктура казахской школы, включающая несколько типов учебных заведений:

- четырёхлетние школы первой ступени;

- школы-коммуны с интернатами;

- семилетние школы второй ступени.

Параллельно шла работа по созданию методических материалов и образовательных программ, особенно для казахских и уйгурских школ.

Ключевую роль в этом процессе сыграли ученые и писатели, объединившиеся вокруг учебно-методических советов (С. Сейфуллин, М. Ауэзов, Б. Майлин, К. Жубанов). Особенно следует выделить педагогическое наследие Мухтара Ауэзова, который не только заложил основы методики преподавания родного и русского языка, но и предложил инновационные подходы к самообразованию обучающихся (Ауэзов постоянно подчеркивал необходимость формирования навыков самостоятельного мышления) [97].

II. Институционализация и научное оформление педагогики (1930 – 1950-е годы)

Наряду с методическими разработками началась систематическая подготовка педагогических кадров и создание Казахского государственного педагогического института имени Абая в 1928 году стало важной вехой в этом деле. В эти же годы публикуются первые труды на казахском языке, в том числе «Педагогика» М. Жумабаева [98], а также сочинения Ж. Аймауытова [99].

Особое значение имело создание Республиканского научно-педагогического кабинета, поскольку именно в рамках его деятельности стали появляться труды, способствующие развитию национальной концепции воспитания («Педагогические проблемы» С. Кожахметова, «Педагогическое мировоззрение Абая» Ш. Альжанова и др. [100].

III. Возрождение педагогической мысли (1970–1990-е годы)

После периода идеологического давления и догматизма педагогика в Казахстане вновь начала переживать подъем: с 1950-х годов усиливается научная разработка психолого-педагогических основ обучения, а именно - в этот период плодотворно работали такие ученые, как А. Сыдыков, Т. Тажибаев, А. Сенбаев, Р. Г. Лемберг, К. Бержанов, М. Габдуллин и др., чьи труды закладывали теоретические основы для обновлённого понимания личности обучающегося [101].

IV. Современный этап: демократизация и гуманизация педагогики (с 1991 г.)

С обретением независимости Казахстан вступает в эпоху образовательной трансформации, основанной на демократических и гуманистических принципах, вследствие чего педагогика приобретает не только научный, но и ценностный характер. Другими словами, акцент смещается на личностно-ориентированное обучение, при этом сохраняется преемственность в отношении классической педагогической национальной мысли.

В настоящее время философия образования характеризуется богатым и разнообразным содержанием благодаря накоплению и заимствованию знаний из различных интегративных практик и областей, таких как регионоведение, этническая и социальная психология, культурология и т. д. Это, в свою очередь, усиливает рефлексивную связь между различными дисциплинами и их последователями, формируя принципиально новую логику построения методов исследования проблем современного образования в совокупности с изучаемым компонентом эмпирической социокультурной реальности.

Ключевое затруднение, связанное с имплементацией достижений философии образования в реальный образовательный процесс, заключается в отставании педагогической практики от философской теории. Как должна разворачиваться деятельность философии образования в этих условиях? Должна ли она осуществлять фактическую рефлексию текущего положения дел («как есть»), либо же формулировать нормативный идеал («как должно быть») и подгонять к нему педагогическую практику? Являясь своеобразным «зеркалом», отражающим действительность образовательной системы, философия образования способна значительно опережать когнитивный компонент массового сознания.

Одними из важных аспектов при построении фундаментальной основы философии образования в разнообразных проявлениях её социальной среды являются аксиологический, эпистемологический и онтологический аспекты. Такое применение философских дисциплин становится очевидным в контексте построения современной системы образования, поскольку оно позволяет задать интенцию конкретной логики типового учебного планирования, истинных целей предмета его познания через постановку вопросов:

* что может быть познано (знание);
* что стоит знать (реальность);
* что мы можем знать (ценности).

Философия представляет собой холизм в отношении аспектов таких дисциплин, как праксеология, аксиология, гносеология, онтология и последующую их рефлексию как особого типа фундаментального знания.

Праксеологический аспект отображает значимость практики в отношении формирования бытия антропогенной жизни и внешних мировых процессов.

Аксиологический аспект направлен на выявление природы человеческих ценностей, а также определение уровня притязания этих ценностей, их необходимость и обоснованность. Направление данной дисциплины на проблему современного образования позволяет развить понимание образовательного компонента философии. Содержание образовательных программ напрямую связано с предметом аксиологии, т.е. учением о разнообразии культурной сущности личности человека, природе данных ценностей и критическому определению их места в реальном мире, благодаря которому возможно выделение наиболее приоритетных ориентиров планирования современного образования, основанного на ценностно-целевом подходе. Особенно важность этого аспекта отмечается в кризисные состояния образовательной системы.

Гносеологический аспект связан с анализом формы, содержания и характера познаваемой сущности, выделением предельных характеристик когнитивного компонента и осмыслением образования как процесса преимущественно гносеологического происхождения. Согласно Оксфордскому справочнику по философии, философия образования: «существует для того, чтобы поднимать вопросы и устанавливать сомнения» [102].

Современное представление о знании существенно трансформировалось под влиянием новых педагогических подходов, отличающихся от классических. Таким образом, философия образования, рассматриваемая с точки зрения гносеологического аспекта, является одной из аккумулирующих научных дисциплин, цель которой заключается в сохранении, трансформации и воспроизводстве знаний об образовании.

В рамках философии образования онтологический аспект формулирует и исследует вопрос о фундаментальных основаниях образования: его природе, ценности, то, как оно должно строиться, критического определения его отдельных элементов в реальном мире, системности, процессе и т.д.

Взаимодействие всех четырёх аспектов в системе философии образования формирует объективную почву для последующей рефлексии целостности и системности в отношении познания предельной сущности образования.

Как научная область знания философия образования выполняет ряд различных функций, среди которых распространены как специфические, так и общефилософские основания.

Философия образования способна не только механически суммировать достижения образовательных дисциплин и конвергировать наиболее продуктивные аспекты в оптимальные модели (синтетическая функция).

Также она может формализовывать все техники и приемы своей исследовательской деятельности, дискурсивно отдавая отчет в каждом проделанном шаге (методологическая функция).

Кроме того, философия образования выявляет недостатки и противоречия в деятельности тех сфер, на которые обращен ее исследовательский фокус (критико-аналитическая функция).

В самом универсальном смысле философия образования ставит перед собой следующие цели:

* формирование единого поля образовательного процесса;
* рассмотрение и последующее внедрение успешных стратегий и программ образования в систему современного образовательного процесса, основанного на распространенных общечеловеческих межкультурных ценностях;
* сохранение и поддержание национального и культурно значимого компонента в системе современного образовательного планирования.

Такое единство обусловлено демократическими причинами и принципами, по которым руководствуется современная система философии образования, цель которой не минимизировать плюралистичность идей образования, а приумножить и сохранить имеющийся опыт наработок современного интегративного образования.

На сегодняшний день философия образования претерпевает период построения перспективных стратегий, благодаря которым формируется «новая реальность» образовательного процесса, достигаемого путём концептуального диалога между различными дисциплинами и определения значимости принципов философии в контексте современных методологий.

**1.2** **Историко-философский анализ эволюции моделей образования**

Претендуя на статус полноценной парадигмы особого теоретического знания, философия образования обладает собственными телеологическими (целевыми) и аксиологическими (ценностными) основаниями, которые, как правило, образуют остов той или иной образовательной модели.

Понятие «модель» является центральным элементом как в науке, так и в философии. Хотя его применение в этих областях может варьироваться, общая суть заключается в том, что модель представляет собой упрощенное представление реальности, созданное для того, чтобы помочь лучше понять или объяснить сложные явления. В научной среде модель часто рассматривается как абстрактное или физическое представление какого-либо явления или процесса. Научные модели используются для предсказания поведения систем, тестирования гипотез и объяснения наблюдаемых явлений. В философии модель часто рассматривается как инструмент мышления, помогающий осмыслить абстрактные понятия и проблемы. Философские модели позволяют мыслить о сложных идеях и концепциях, создавая ментальные конструкции, которые упрощают и структурируют эти идеи.

Образование, будучи основополагающим элементом развития личности и общества, реализуется через различные модели, каждая из которых отражает специфические цели, ценности и подходы к обучению. Эти модели играют ключевую роль в формировании будущих поколений, определяя, каким образом передаются знания.

Помещая образовательный процесс в историческую перспективу, философия образования демонстрирует способность реконструировать необходимый контекст для выявления генезиса, специфики трансформации и векторов развития различных образовательных моделей.

Существует множество различных способов типологизаций и классификаций моделей образования. Их многообразие напрямую зависит от конкретного критерия, на основе которого проводится дифференциация.

Мы рассмотрим 3 вида типологизаций:

* на основе исторического становления (хронологический критерий);
* на основе географического положения (политико-идеологический критерий);
* на основе избираемого подхода к образованию (методологический критерий).

Типология моделей образования на основе хронологического критерия.

Традиционная историография выделяет 5 больших временных периодов в истории человечества, которые функционально облегчают выявление ключевых фазовых состояний цивилизации: Первобытное общество, Древний мир (Античность), Средние века, Новое время (которое, в свою очередь, распадается на Ренессанс и эпоху Просвещения), Новейшее время (XX – XXI вв.).

Хронологические критерии рассмотрения эволюции образовательных моделей предполагают анализ общих и специфических закономерностей того, как функционировало образование в обществе в различные (вышеперечисленные) исторические эпохи. При этом наш обзор мы начнем с Античности, поскольку на этапе первобытного общества не существовало никаких сложных социальных институтов, в том числе института образования.

Можно полностью согласиться с классиками и повторить их утверждение о том, что Древняя Греция является колыбелью современной цивилизации, поскольку именно там и тогда были сформулированы ключевые идеи в самых различных областях знания, которые впоследствии во многом предопределили направления движения европейской культуры, через процессы колонизации и глобализации ставшей всемирным достоянием.

Именно в античную эпоху впервые возникли мысли об организации процесса обучения и образования. Яркие представители античной мысли выдвигали свои идеи и положения, связанные с обучением человека, достижением идеала духовного и физического совершенства [103]. Образование в Древней Греции строилось вокруг центрального понятия «пайдейи», весьма содержательно эксплицированного в работах немецкого культуролога Вернера Йегера [104]. Это понятие можно передать как культивирование, (пре)образование человеческой природы в более совершенную форму посредством овладения специальными искусствами (науками) на основе постижения гармонии окружающего мира. Эти специальные науки (или же дисциплины) по-латински именовались – «artes liberales», что можно перевести на русский язык как «свободные искусства». Общее число этих искусств составляло 7 предметов: грамматика – как гармония слов, логика – как гармония мыслей, риторика – как гармония речи, геометрия – как гармония фигур, арифметика – как гармония чисел, музыка – как гармония звуков, астрономия – как гармония небесных тел [105].

Согласно представлениям древних греков, овладение этими искусствами совершенствовало человека, приближая его к состоянию уподобления Космосу (ключевая для Древней Греции идея тождества микрокосмоса – человека и макрокосмоса – окружающего мира). В социальном плане владение семью искусствами отличало раба от свободного гражданина полиса (отсюда эпитет «свободные» в применении к субстантиву «искусства»). При этом семь свободных искусств совершенствовали внутренний план человека: его психический и интеллектуальный аспекты. За физическую подготовку отвечали педотрибы – учителя гимнастики (как комплекса физических упражнений и азов искусства борьбы). Сочетание внутреннего и внешнего развития были направлены на достижение идеала воспитания личности – «калокагатии».

Историческая реализация идеала калокагатии дала 2 модели античного образования: афинскую и спартанскую.

Афинская модель основной акцент ставила на развитие интеллектуальных способностей, что подтверждается огромным количеством различных философских школ: платоников, перипатетиков, скептиков, эпикурейцев и др.

Спартанская модель отдавала предпочтение военной подготовке, что подразумевало интенсивные физические тренировки в условиях жёсткой дисциплины.

Образование в Древнем Риме строилось вокруг понятия «virtus», обозначавшего набор качеств, необходимых для того, чтобы считаться полноценным римским гражданином. Содержание этих качеств определялось сильным влиянием стоической философии, которая была высоко оценена римскими императорами и стала обязательной частью их воспитания. В соответствии с учением стоиков «virtus» включали в себя разумность, умеренность, мужественность и справедливость.

Идеалом образованного человека в древнеримском понимании стал реальный исторический деятель Цицерон, объединивший в себе черты физически здорового мыслителя, оратора и политического деятеля.

Образование в Древнем Риме было целиком направлено на подготовку к участию в общественной жизни. Оно подразделялось на 3 этапа.

На начальном этапе частные репетиторы обучали детей состоятельных граждан базовым представлениям о религии, истории, культуре, обычаях и традициях римской империи.

На втором этапе подросшие дети отправлялись в специальные заведения – школы, где продолжали обучение уже в среде сверстников. При этом образование строилось как моделирование возможных реальных ситуаций, с которыми придется столкнуться в будущем на рабочем поприще. Отрабатывались навыки вести публичную дискуссию, подбирать аргументы для обоснования своей позиции, опровергать аргументы противника для дезавуирования его позиции, осваивать риторические приемы, направленные на завоевание благодушия публики и т.п.

Наконец, на третьем этапе осуществлялось получение профессионального образования. Две ключевые профессии, высоко котировавшиеся в древнеримском обществе, относились к области медицины и юриспруденции. Иначе говоря, самая престижная перспектива для того, кто прошел третий этап образования в Древнем Риме, означала работу в качестве либо врача (при минимальной специализации этого ремесла), либо политика (адвоката, прокурора, магистра, сенатора и т.д.)

Средние века выделяют в отдельную историческую эпоху по причине радикального изменения параметров коллективного мировоззрения, повлекшего за собой существенные трансформации и в способах организации общественных отношений.

Античный космоцентризм сменился средневековым теоцентризмом. Политеизм уступил место монотеизму. Представления о мире как о проявлении божественного (манифестации) были вытеснены новой идеей о мире как о божественном творении (креации).

В мировоззренческом отношении это означало девальвацию положения самого космоса и человека в космической иерархии:

* космос больше не предельная величина и категория, а всего лишь творение Бога;
* человек не тождественен Космосу, а поставлен Богом во главу угла, чтобы управлять им;
* главная задача, стоящая перед человеком – разумно управлять окружающим миром в соответствии с божьей волей.

В свете столь радикальной мировоззренческой трансформации меняются также ключевые положения образовательной сферы. Идеал «калокагатии» как физически, морально и интеллектуально развитого гражданина полиса меняется на идеал праведника (в библейском смысле), который зачастую пренебрегает физическими и интеллектуальными качествами за счет гипертрофии нравственного аспекта, чаще всего интерпретируемого в ключе смирения и покорности.

Человек в Средние века рассматривался как образ и подобие Бога, а весь процесс обучения осуществлялся исключительно через веру. Особая роль отводилась культу слова, основанного на христианских заповедях, и, как следствие, большое значение приобретают молитвы и проповеди. В связи с этим наблюдается оттачивание священных текстов, их понимание и объяснение [103, с. 375]

Антропологический идеал, стремление к которому составляет главную ориентацию образовательного процесса, существенно изменился в контексте перехода от эпохи Античности к эпохе Средневековья.

Базовыми институтами образования в Средние века были церковные школы, которые делились на приходские (в которых приход бессистемно получал базовые представления и базовую грамотность от приходских священников), монастырские (в которых обучающихся готовили к монашеской жизни монахи из числа образованных) и кафедральные (в которых готовили семинаристов, то есть будущих священников).

Содержание образования составляли все те же 7 свободных искусств, но уже подвергнутые влиянию христианской цензуры (т.е. были перераспределены некоторые ценностные акценты). Форма обучения носила преимущественно катехизаторский (вопросно-ответный) характер. При этом, в отличие от античной диалектики, катехизис предполагал зазубривание готовых ответов (клише), предусмотренных на всевозможные случаи жизни. Такой механистический подход давал свои плоды: а именно – устойчивое единообразие во взглядах и мнениях относительно ключевых аспектов жизнеустройства, что вполне соответствовало религиозной ортодоксии с ее ориентацией на каноничность и догматичность. Именно благодаря подобной образовательной модели средневековое общество отличалось особой гомогенностью и монолитностью.

Возникновение университетов в Средневековой Европе стало одним из ключевых культурных достижений западной цивилизации, ознаменовав начало институционализированного высшего образования. При этом университеты не появились внезапно – их становлению предшествовала долгая эволюция образовательных форм: монастырские школы, соборные школы, частные студии грамматики, риторики и логики. К этому можно добавить такие факторы, как возрастающая сложность управления обществом, а также потребность в квалифицированных юристах и медиках.

Первые университеты – Болонский (1088), Парижский (около 1150), Оксфордский (1167), Кембриджский (1209) – возникли как корпорации учащихся и преподавателей (*universitas magistrorum et scholarium)*, обладающие собственной внутренней организацией и юридической автономией и получившие привилегии от папы или светской власти.

Обучение в основном основывалось на чтении текстов античных авторов и христианских теологов, сопровождаемом комментариями и диспутами, вследствие чего интеллектуальный климат принял форму схоластики со свойственными ей систематизацией и изощренной логической аргументацией, что в дальнейшем сыграло большую роль в становлении научных стандартов рациональности.

Важно понимать, что роль университетов в средневековом обществе выходила за пределы академической: они становились центрами подготовки элиты: судей, чиновников, епископов и др., благодаря чему университеты продуцировали относительно однородную интеллектуальную элиту, самостоятельно регулирующую свою деятельность.

Средневековый мусульманский Восток стал одним из важнейших центров интеллектуальной жизни в истории человечества. Становление системы образования в этом регионе напрямую связано с исламской религией. Уже в первые века после хиджры (VII–VIII вв.) формируется базовая модель исламского обучения, основанная на чтении, запоминании и толковании Корана и хадисов.

Центральным звеном образовательной системы выступали мектебы (начальные школы) и медресе (высшие религиозные школы), в которых образование начиналось с изучения основ грамоты, чтения Корана, письма и арифметики, после чего последовательно и постепенно переходили к более продвинутым дисциплинам – фикху (исламскому праву), каламу (богословию), логике, философии, медицине, математике и астрономии.

Исламская традиция не противопоставляла веру и разум, стремясь к их гармонизации, поэтому большое внимание уделялось диалогу (*мухавара*) и диспуту (*муназара*).

Что немаловажно, образование в исламском мире имело ярко выраженный институциональный характер: благодаря работе различных благотворительных фондов многие образовательные центры имели относительную независимость. Кроме того, образование играло роль социального лифта: ученый (алим) мог достичь высокого положения в обществе, получить покровительство халифа или эмира, участвовать в судопроизводстве и государственном управлении*.*

Ренессанс можно охарактеризовать как попытку возродить Античность, но с учетом уроков средневековья. Поэтому на смену космоцентризму и теоцентризму приходит антропоцентризм. Теперь цель образования – продуцирование дискурса о достоинстве человека [106], восхваление и славословие человека во всех его проявлениях.

Если аскетичное христианство принижало значение «телесного низа» [107], то Ренессанс в полной мере реабилитировал его, достаточно взглянуть на живопись и скульптуру того периода.

Социальный извод антропоцентризма превратился в идеологию гуманизма, в рамках которого человек объявлялся наивысшей ценностью, а его развитие полагалось важнейшей целью. За образцами представители Ренессанса обращались к античным авторам и текстам, существенно расширяя содержание образования, которое в Средние века было редуцировано к изучению исключительно религиозных текстов. Соединение схоластики и антики в ренессансном образовании инициировало развитие таких наук, как филология и история, и по сей день составляющих основной корпус гуманитарного образования.

Благодаря деятельности таких выдающихся представителей Ренессанса, как Эразм Роттердамский, Петрарка, Мирандола и др. поменялось функциональное назначение учебных заведений. Они перестали быть центрами вероучительной индоктринации, как это было в Средние века, превратившись в оплоты свободомыслия и независимых научных поисков.

Антропологическим идеалом в этот период становится полимат – универсальный человек, обладающий глубокими познаниями в самых разных областях науки и искусства [108].

Современному человеку, привыкшему к профильной специализации, трудно представить себе, как это возможно. В отличие от специалиста, который углубляется в одну конкретную дисциплину, полимат охватывает широкий спектр знаний, сочетая несколько направлений в своей деятельности.

Еще одним значительным фактором, повлиявшим на изменение образовательной модели эпохи Ренессанса, стало изобретение печатного станка. Благодаря технологии И. Гуттенберга резко увеличился темп передачи и распространения знаний, следствием чего стал общий рост образованности населения. Из элитарной практики образование становилось все более эгалитарным.

Cо становлением науки как самостоятельного и социального института в Европе развитие экономики и торговли, науки и культуры способствовало становлению нового типа личности – деятельного и самостоятельного человека. Человек становился испытателем природы, принуждая ее подчиняться своей воле и силе [103, с. 375]. Рост образованности населения детерминировал рост их гражданского самосознания и стремления к автономизации, выхода из-под влияния феодальной зависимости. Начали формироваться первые цеховые объединения, мануфактурные производства. Происходила экономическая эмансипация крестьян от феодалов, что привело к образованию нового социального класса (бюргеров, буржуа, то есть горожан, городских жителей) и, соответственно, нового социального уклада, который можно считать прототипом современного капитализма. Так наступает исторический период, впоследствии получивший название Новое время.

Апогеем Нового времени стала эпоха Просвещения – момент наивысшего торжества рационализма и гуманизма, воплотившихся в идеалах свободы, равенства и братства. Образование в рамках Просвещения расценивается как инструмент свободы, точнее освобождения от всевозможных предрассудков и суеверий. Оно выходит за рамки традиционных академических форм. Выдающиеся деятели Просвещения (Вольтер, Дидро, Д’Аламбер) готовят к печати фундаментальный текст «Энциклопедии», в которой собраны передовые знания того времени по самым разным темам и направлениям. Одновременно готовятся переводы текста «Энциклопедии» на разные европейские языки с целью ее максимального распространения.

Такие философы как Дж. Локк и Ж.-Ж. Руссо пишут трактаты о воспитании и образовании, в которых высказывают довольно смелые, весьма прогрессивные идеи. Эти идеи побуждают политиков того времени к проведению серьезных образовательных реформ. Например, в Германии (Пруссии) по приказу просвещенного монарха Фридриха Великого были открыты первые сугубо светские школы и введено общеобязательное начальное школьное (светское) образование.

Отдельные меценаты, сочувствующие делу Просвещения, финансируют открытие частных экспериментальных школ, в которых обучение ведется на основе учета индивидуальных естественных потребностей детей (педагогический процесс начинается с ребенка как носителя непосредственной природосообразности; прежде педагогика занималась лишь приобщением детей к существующим нормам).

Университеты интегрируют в содержание учебных дисциплин последние открытия и достижения естествознания.

Антропологический идеал эпохи Просвещения – это то, что заложено в самом названии эпохи: просвещенный человек, верящий в познаваемость мира и прогресс, а также активно способствующий общественному развитию в меру своих сил и возможностей.

В XIX веке под влиянием революционных движений вновь начал рушиться, казалось бы, недавно установленный жизненный уклад, ознаменованный распадом империй. На освободившееся место, прежде занимаемое империей, заступили новоявленные национальные государства. С этого момента одной из главных тенденций образования стала национализация. Поэтому XIX век можно охарактеризовать как время появления национальных моделей государства: немецкой, английской, французской, итальянской, испанской и т.д. Возникновение национальных систем образования стало частью построения государства-нации, где обучение грамоте, истории, языку и гражданским обязанностям формировало лояльного и образованного гражданина. Можно сказать, что именно в XIX веке государство стало активно участвовать в формировании гражданской (национальной, культурной) идентичности через систему образования.

Вместе с тем, образование в XIX веке перестает быть привилегией избранных и начинает рассматриваться как универсальное право и обязанность общества, как основа развития личности и прогресса человечества. Одной из ключевых особенностей данного периода стало распространение идеи всеобщего начального образования. В Пруссии, например, еще в начале века была создана централизованная иерархия образовательных учреждений, подчиненная Министерству просвещения. Этот пример послужил образцом для других европейских стран.

 Во второй половине XIX века философия образования приобретает социальную и экономическую направленность, так как в условиях индустриализации возрастает интерес к образованию как инструменту социализации и подготовки к труду.Промышленная революция XIX века кардинально изменила требования к образованию. Поскольку общество стало нуждаться в специалистах, владеющих точными науками (инженерно-обслуживающий класс), существенно увеличились масштабы и объемы среднего и профессионального образования (как в физическом смысле – строились и открывались множество школ и училищ, так и в методическом смысле – увеличился перечень преподаваемых дисциплин).

Немаловажное место в философии XIX века занимает диалектика Георга Вильгельма Фридриха Гегеля, согласно которому, любое явление проходит универсальные стадии развития (тезис – антитезис – синтез), что в применении к сфере образования означает необходимость помещения обучающегося в среду становления (нравственного, логического и пр.).

Гегель трактовал образование как возвышение из чувственного в разумное, как процесс, в котором личность преодолевает непосредственность и достигает всеобщности [109].

Параллельно в XIX веке начали развиваться течения, акцентировавшие значение эмоционального в образовании. Достаточно вспомнить имена таких фигур как Жана-Жак Руссо [23] и Фридрих Шлейермахер [110], авторов, которые упорно настаивали на воспитании через личные переживания.

Руссо сильно повлиял на тех, кого впоследствии назовут теоретиками естественного воспитания, а именно – И. Песталоцци [111] и Ф. Фребеля [112], выступавших за формирование гармоничной, эмоционально устойчивой личности, способной к сочувствию и саморазвитию.

XX век по мнению многих исследователей проходит под знаком массовизации [113], технократизации и мировых катастроф (мировые войны, тоталитарные режимы, концлагеря, применение ядерного оружия и т.п.). Социально-исторический контекст делокализируется, все сильнее и сильнее переходя в глобальный план. События, которые происходят в одной точке земного шара, начинают получать отклик и резонанс даже из самых удаленных от этой точки территорий. В орбиту политических, экономических, культурных процессов вовлекается (иногда помимо своей воли) все большее число участников. Это обусловлено большим количеством различных факторов. Например, развитием и распространением технологий, которые приводят к появлению композитного производства (когда разные части одного продукта изготавливаются в разных странах), развитием медиа-технологий, которые создают общее информационное поле, влияя и меняя традиционный образ жизни многих стран.

В этих условиях сфера образования претерпевает все вышеописанные тенденции и подвергается неминуемой трансформации (точнее даже говорить во множественном числе – неминуемым трансформациям). Образование становится массовым – не доступным и не демократичным, а именно массовым, то есть клиентоориентированным (золотое правило капитализма – «Клиент всегда прав»), что сразу же приводит к резкому снижению качества образования. Если говорить строго, образование давно уже никого не образовывает, оно дает компетенции и навыки для выполнения очень узкого ряда задач, поэтому вполне правомерно поставить вопрос об изменении традиционного лексикона философии образования.

Образование становится технико-ориентированным. Научно-техническая революция стала своеобразной точкой сингулярности, показавшей необратимость свершившихся процессов. Дальнейшее движение цивилизации можно представить только в рамках сценария все более интенсивного развития технологий, поэтому образование, начиная с периода возникновения индустриального общества, строится на адаптации реципиентов к уровню актуальных гаджетов. А сегодня в эпоху постиндустриального, информационного общества образование само информатизируется, цифровизируется, технологизируется.

Образование стало толерантным. Оно проявляет все больше внимания и чуткости потребностям меньшинств и дискриминированных групп. Образование, начиная со второй половины XX века, активно осмысляет темы несправедливости, угнетения, насилия и пр.

События, происходящие сегодня, показывают, что существующих моделей образования явно недостаточно, чтобы гармонизировать социальные отношения в рамках глобального общества.

Типология моделей образования на основе географического критерия.

В отличие от хронологического критерия, географический критерий делает акцент на специфические условия местности (страны), на территории которой разворачивается образовательный процесс.

Анализ эволюции моделей образования с позиций географического критерия предполагает учет специфики национального менталитета и экономических возможностей конкретного государства. Однако определенные исторические тенденции (колонизация, глобализация) привели к формированию наднациональных мировых моделей образования, которые тем не менее можно дифференцировать по географическому признаку. Речь идет о Европейской, Американской и Азиатской моделях образования.

Европейская модель образования представляет собой последовательную стадиальную систему учебных программ, включающих фундаментальные знания как в области естественно-научных дисциплин, так и в области гуманитаристики.

Ключевые стадии европейской модели образования предполагают: дошкольное образование, школьное образование, профессиональное образование, высшее образование, послевузовское образование.

Первые две стадии являются общеобязательными и непосредственно финансируются государством. Следующие ступени осваиваются обучающимися на добровольных началах и в большинстве случаев предусматривают грантовое обеспечение.

С самого начала в рамках европейской модели образования обучающимся предъявляются высокие академические требования, а индивидуальный рейтинг фиксируется на протяжении всех этапов обучения. Поэтому между звеньями системы образования существует прямая связь и успех освоения каждой последующей стадии обусловлен фактической успешностью освоения предыдущей. Статистика демонстрирует, что подобный филиационный (преемственный) подход к системе образования в действительности оказывается успешным. Более 90% школьных выпускников становятся студентами высших учебных заведений [114].

Главным достоинством европейской модели образования является перманентный мониторинг рынка профессий, осуществляемый университетами, которые готовы адаптировать собственные учебные программы под актуальные запросы работодателей.

Следует отметить, что несмотря на свою относительную автономию система образования в Европе во многих отношениях сохраняет известную степень консерватизма, что выражается в преимущественной роли академической среды, которая крайне скептично относится к любым формам инноваций. При этом, разумеется, не следует обобщать все европейское образование едиными критериальными лекалами. Внутри европейской модели образования можно выделить отдельно французскую, немецкую и английскую.

Для французской модели характерно повышенное внимание к потребностям социальных меньшинств, что сказывается на всевозможных видах государственного финансирования для специальных групп населения, а также на характере учебных программ, культивирующих тематику толерантности, мультикультурализма и политкорректности.

В немецкой модели образования проявляется дух здоровой практичности, когда обучение напрямую связано с производством. С какого-то момента обучение проводится не в стенах школы или университета, а на территории заводов и фабрик, что позволяет наглядно, здесь и сейчас иллюстрировать теорию примерами из реального рабочего процесса.

Английская, или, как ее еще иногда называют, британская модель образования известна своим лояльным отношением к программам повышения квалификации и перепрофилирования. Муниципальные инстанции в Англии зачастую оплачивают специальные подготовительные курсы неплатежеспособным слоям населения, изъявляющим желание устроиться на работу.

Переходя к рассмотрению американской модели образования, в первую очередь стоит отметить интенсивное участие бизнес-сектора в вопросах финансирования и, соответственно, определения ценностно-целевого вектора образовательной сферы. Процентная доля участия государства в финансировании деятельности американских университетов не превышает и 10%. Основу бюджета вузов, как правило, составляет капитал так называемых эндаумент-фондов (от английского *endowment* – вклад, дар, пожертвование) [115]. Данный целевой капитал формируется на основе пожертвований частных лиц (например, бывших выпускников или просто филантропически настроенных благотворителей), далее университеты сами вступают в некоторые бизнес-процессы (допустим, приобретают акции и другие ценные облигации) с целью создания уже автономных (независимых) источников дохода.

Поскольку Соединенные штаты Америки представляют собой совокупность отдельных штатов, в отдельных аспектах функционирующих по местным законам, сфера образования также приобретает характеристику строгой дифференциации на основе принадлежности к тому или иному штату. Другими словами, у каждого штата в Америке имеются свои школы, колледжи и университеты.

Несмотря на подчеркивание локальной принадлежности (что особенно важно для американцев в контексте национальной истории) того или иного учебного заведения, модель организации учебного процесса относительно стандартизирована. Либеральная ориентация американского политического строя поощряет добровольное индивидуальное самоопределение обучающихся. Различные учебные потоки формируются на основе общности интересов и склонностей, которые проявляют студенты. Соответственно, внутри одного, даже школьного, учреждения преподаются различные программы, составленные из разнообразных факультативов.

Некоторые американские университеты в силу влияния, выходящего за рамки отдельного штата, приобретают общеамериканский и даже мировой статус. Например, политехнические институты, такие как MIT и Caltech считаются одними из ведущих учебных заведений мира в области инженерных, технических и научных исследований.

Бесспорно, XX век прошел под знаком господства и преобладания европейской и американской моделей в парадигме образования, однако в XXI веке специалисты все чаще начинают говорить о позитивных перспективах развития Азиатской модели образования. В первую очередь это обусловлено экономическим чудом, которое явил Сингапур за довольно краткосрочный период. Но помимо Сингапура выдающиеся успехи в области оптимизации социальных процессов в конце XX века явили также Тайвань, Гонконг и Южная Корея. Некоторые исследователи утверждают, что ключ к пониманию столь разительных позитивных перемен следует искать именно в сфере специфического азиатского образования, которое объединило в себе традиции различных подходов.

Традиционная восточная философия всегда настаивала на ценности золотой середины, синтезе, соединяющем антагонистические противоположности, на логике объединения, а не разделения. В рамках азиатской модели образования этот восточно-философский принцип реализовался как взаимодополнение автохтонного ценностно-смыслового содержания и инновационных технологий Запада, заимствованных (вольно или невольно) азиатскими странами в ходе колонизации. Это позволило совместить (принцип «не вместо, а вместе») традиционные национальные и культурные феномены (идентичность, историчность, аутентичность) с эффективностью передовых способов организации деятельности. В частности, «азиатские тигры» первыми начали ориентировать систему образования в сторону накопления и реализации так называемого «человеческого капитала» – совокупность знаний, навыков, умений, опыта, здоровья и других качеств, которые человек приобретает и развивает на протяжении жизни и которые способствуют его производительности и способности приносить экономическую или социальную пользу. Этот термин акцентирует внимание на людях как на важнейшем ресурсе для экономики и общества, поскольку их компетенции и таланты определяют уровень инноваций, эффективность труда и общий экономический рост.

При рассмотрении азиатской модели, как и в случае с европейским образованием, не следует ограничиваться общим планом описания, поскольку каждой стране присущ свой спецификум. Для сравнения выявим ключевые характеристики образования в Южной Корее, Сингапуре, Китае и Японии.

Начиная с 2000-х Южная Корея сделала акцент на активном введении цифровых технологий в состав обучения. В скором времени это привело к существенным изменениям и наглядным результатам. Уступая лишь Сингапуру, Южная Корея занимает второе место среди стран интегрировавших образовательное пространство в пространство мировой сети. Поимо того, что практически все учебные заведения в Южной Корее оснащены компьютерными технологиями последних моделей, все обучающиеся являются носителями прогрессивных компетенций в области того, как ориентироваться в современной информационной и цифровой реальности.

Поэтому неудивительно, что, согласно социологическим данным, Южная Корея относится к типу обществ, в которых очень высокий процент составляет категория обучающихся [116]. Примечательно, что, в целом обеспечивая равный демократический доступ к ресурсу образования, правительство Южной Кореи наряду с этим одновременно заинтересовано в сохранении иерархического (антидемократического) статус-кво как в конкурентной гонке среди университетов, так и в обществе в целом.

Статус вуза в корейской системе образования определяется соотношением ряда факторов, в сумме составляющих итоговый рейтинговый коэффициент. Среди этих факторов можно отметить уровень (или точнее глубину, фундаментальность) научных исследований; процент привлечения иностранных студентов и преподавателей; финансовую автономию (способность коммерциализировать деятельность университета) и пр. Конкурентоспособность вуза поощряется госфинансированием.

Учебные заведения в Южной Корее соревнуются не только по горизонтальному, но и по вертикальному принципу. То есть, существуют различные типы (всего их четыре) образовательных институций, образующих иерархию не только в плане престижа, но и в плане общественной котировки.

На вершине иерархии располагаются классические университеты (выпускающие профильных специалистов для современных престижных профессий). По нисходящей далее идут преподавательские институты (занимающиеся преимущественно подготовкой квалифицированных кадров для работы в школах). Далее – открытые университеты (для всех желающих, независимо от возраста). На самой нижней ступени иерархии находятся колледжи (ответственные за подготовку рабочего класса).

В отличие от Южной Кореи, чья идеология направлена на культивирование конкуренции (здоровой или нет?) между членами общества, правительство Сингапура стремится осуществлять свою политику на основе принципов справедливости, что находит выражение в активной помощи малоимущим слоям населения. В частности, программа «Edusave» предоставляет государственные субсидии и открытие специальных счетов для покрытия образовательных расходов учащихся.

Дошкольное и начальное школьное образование в Сингапуре проходят по стандартному сценарию. По окончании начальной школы все ученики сдают специальный экзамен PSLE (Primary School Leaving Examination), результаты которого определяют их дальнейший путь обучения. Всего существует три возможные траектории дальнейшего образовательного процесса: Express, Normal-Academic и Normal-Technical. Доступ к Express получают ученики с высоким результатом (превосходящим большинство), поскольку экзамен выявляет их способность осваивать необходимый объем знаний за более короткое время. Ученики со средним результатом движутся по траектории Normal-Academic, представляющей собой стандартную учебную программу. Те же, кто набрал средние результаты, но показал большую компетентность в области технических знаний, направляются по траектории Normal-Technical, по времени длящаяся столько же, сколько и Normal-Academic, но с упором на техдисциплинах.

После окончания средней школы ученики могут поступить в двухлетний юниор-колледж, оказывающий услуги по двум направлениям: подготовка к поступлению в университет и подготовка к профессиональной деятельности. Высшее образование в Сингапуре можно получить как в государственных, так и в частных университетах [117].

Китайская система высшего образования отличается от других представителей азиатской модели принципиальным плюрализмом. В Китае не существует единой образовательной вузовской программы. Более того отсутствует единая форма контроля, учета и замера успеваемости студентов. Каждый вуз создает собственные варианты организации учебного процесса. Кроме того, вузы в Китае характеризуются строгой монопрофильностью. В отличие от формата традиционного университета, в рамках которого возможна подготовка по линии самых разных специальностей, китайские вузы сосредотачиваются исключительно на одной профессии и формируют компетенции только в пределах ее области. Например, существуют лингвистические вузы, где занимаются лишь изучением языков, или педагогические вузы, где все занятия направлены на подготовку будущих преподавателей.

Китайская система образования имеет ступенчатый характер. Продвижение на последующую ступень невозможно без преодоления предыдущей. По завершении школы в Китае проводится всеобщий государственный вступительный экзамен «гаокао», который длится 3 дня и включает 3 предмета: китайский язык, иностранный язык и математику (по одному дню на сдачу каждого предмета). По степени сложности этот экзамен признан одним из самых трудных в мировой образовательной практике. Высокие баллы, полученные в ходе прохождения этого экзамена, гарантируют возможность поступления в самые престижные вузы страны. Таковыми являются национальные университеты. Однако, поскольку условия и требования «гаокао» зачастую оказываются невероятно тяжелыми, большинство поступающих предпочитают провинциальные университеты с более щадящей системой экзаменов. Также возможны варианты поступления в частные зарубежные или частные местные вузы. Для наглядности: из многомиллиардного населения Китая сдают «гаокао» лишь около 10 млн. человек [118].

Пожалуй, самой противоречивой можно назвать японскую систему образования, поскольку она демонстрирует довольно эклектичный характер организации учебного процесса. Элементы этой системы не только неоднородны по своему содержанию и составу, но и зачастую оказываются полярными по своей целевой направленности. При изучении особенностей японской системы образования возникает устойчивое ощущение, что оно складывается из взаимоисключающих противоположностей, которые тем не менее выполняют функцию некоторой компенсации: крайности в одном с лихвой восполняются крайностями в другом.

Например, в японских школах важную роль играют клубы по интересам (музыкальные, драматические, вплоть до клубов любителей сверхъестественного). Внеклассные занятия в этих клубах помогают учащимся развивать навыки командной работы, лидерства и самоорганизации. Вступление в клубы является почти обязательной частью школьной жизни. То есть большая часть времени школьного обучения в Японии отводится свободной самодеятельности, самовыражению и креативности. Однако к концу школы повсеместно наступает период *«juken sensō»*, который можно перевести как «экзаменационная гонка», характеризующийся высоким уровнем стресса, оказываемого на учеников всей совокупностью обстоятельств: от учителей до конкурентов-сверстников.

По степени давления и сложности японский *«juken sensō»* напоминает китайский «гаокао». Но если в Китае подготовка к экзамену и строгая дисциплина начинают прививаться с самых первых этапов обучения, в Японии экзаменационная гонка обрушивается на учащихся после долгих лет довольно фривольной клубной внеклассной деятельности.

Высокий уровень технологизации Японии предполагает высокую квалификацию работников, занятых как в сфере производства, так и в сфере управления. Этим объясняется большое количество вузов, размещенных на территории относительно небольшого государства.

Психологические крайности и перегибы, сопровождающие образовательный процесс Японии и в школах, и в университетах, можно объяснить рядом факторов:

1) специфика менталитета островного народа (островной психологии жителей, крайне враждебно относящихся ко всему, что приходит со стороны);

2) необходимость преодолевать эту инерцию и сотрудничать с другими странами после поражения во Второй мировой войне и руинизации национальной экономики после ядерной катастрофы на Хиросиме и Нагасаки;

3) странный синтез (гибридизация) этих факторов, приводящий к противоречивому портрету культурного самосознания японцев в XXI веке (сфера японского образования в этом отношении более чем репрезентативна) [119].

Некоторые эксперты, проводя сравнительный и сопоставительный анализ западной (европейской и американской) и азиатской моделей образования, приходят к выводу о превосходстве последней. В качестве главных аргументов они приводят высокие показатели работы национальных систем образования (уровень компетентности выпускников национальных университетов по тем или иным предметам), а также позитивные прорывы в экономической и социальной сферах азиатских стран за довольно короткий период. Реформы в образовании, повлекшие за собой стремительные положительные реформы в общественном пространстве, свидетельствуют о высоком уровне и качестве самого образования.

Другие эксперты предостерегают от столь поспешных выводов, указывая на отсутствие общего основания для сравнения (слишком уж разные исторические и социокультурные контексты у стран Европы и Азии).

Более взвешенной стратегией в данном случае нам представляется удержание и сохранение принципиального разнообразия образовательных моделей, каждая из которых по-своему весьма успешно и эффективно обслуживает потребности конкретных стран.

Очевидно, что мир меняется, что он претерпевает мощные трансформации по причине глобализации и цифровизации. Вполне вероятно, что консервативная Европа оказывается не способной дать релевантный ответ на запросы современности. Также вполне может быть, что невероятный успех азиатских стран укладывается в логику исторического реваншизма (колонизация сменилась деколонизацией) и азиатская модель образования в данном случае – это скорее следствие, а не причина.

Полезным опытом может поделиться США, действующая в духе своей национальной философии (прагматизма). Этапы образования в Америке построены как соединение лучших моментов английской, французской и немецкой моделей. Такой модульный инструментализм, при котором образование начинает напоминать легко разбираемый и пересобираемый конструкт, наверное, в большей степени соответствует духу настоящего времени.

Возможно, действительно стоит (и в первую очередь на уровне методологии) отказаться от универсалистских притязаний, попыток построить вневременную, внеисторическую образовательную модель, способную предусмотреть всевозможные кризисы и будущие проблемы.

И в качестве альтернативы начать разрабатывать более гибкие конструкции, предполагающие адаптации к текущему моменту, способность реагировать на ситуативные изменения. Здесь уместно вспомнить такие понятия, как «интернационализация образования», «мобильное студенчество», подразумевающие процесс интеграции международного и межкультурного измерений в образовательные практики.

Можно вообразить себе некую наднациональную, международную, общецивилизационную образовательную модель, оптативно настраиваемую под конкретные локальные требования: своего рода «глокализация» в сфере образования [120].

Типология моделей образования на основе методологического критерия.

В мировом образовательном процессе в настоящее время действуют четыре основных модели образования: традиционная, рационалистическая, гуманистическая (феноменологическая), неинституциональная».

Традиционная модель образования исходит из представления о субъект-объектной топике как базовой матрице любых педагогических взаимодействий между преподавателем и обучающимся. Первый воспринимается как превосходящий субъект, носитель активности, имеющий доступ к ключевой ценности – знанию. Второй расценивается как пассивный объект, несовершенный, неотесанный, которому только предстоит получить соответствующую обработку и оформление путем усвоения необходимой суммы знаний. Предполагается, что в какой-то момент обучающийся достигнет уровня самостоятельности и сможет сам осуществлять полномочия субъекта.

В рамках традиционной модели акцент ставится преимущественно на память, совершенствуются механизмы запоминания и воспроизведения. При этом критическая интерпретация образовательного контента не слишком приветствуется. Образовательная традиция окутана ореолом незыблемого авторитета выдающихся педагогов и учителей прошлого. Авторитетная инстанция образовательной традиции легитимирует (одобряет) определенный набор качеств, овладение которым и превращает объекта в субъект. Другими словами, конечная цель традиционной модели образования – формирование человека с заданным набором качеств, не предусматривающим поправку на уникальность или индивидуальность.

Традиционная модель также предполагает бюрократическую организацию учебного процесса и полную подотчетность вышестоящим органам государственного надзора [121]. Содержание учебных программ определяется соответствием существующим социополитическим стандартам. Таким образом, уже в зародыше снижается градус критического потенциала в измерении мышления. В сущности, образование приравнивается к успешной социализации, овладению минимальными представлениями и навыками ориентации в общественном пространстве.

Рационалистическую модель образования можно рассматривать как традиционную модель, получившую научное обоснование с опорой на теорию поведения и научения. В применении к образовательному процессу это означает не обучение, а дрессировку, целенаправленное одностороннее воздействие с целью выработки надлежащих психических реакций и паттернов поведения.

Следует признать, что это довольно эффективная модель, предлагающая действенные подходы, если конечная цель образовательного процесса состоит в штамповке и формовке людей определенного склада. Однако, если цель образования формулируется иначе, например, как стремление помочь человеку самостоятельно развиваться и реализовывать свои личностные начала, то рациональная модель (равно как и традиционная) будет выступать как препятствие на пути самореализации и самоактуализации.

В этом отношении прямой противоположностью рационалистической модели можно считать модель гуманистическую, которая, как и ее оппонент, сформировалась на основе определенных психологических воззрений на природу человека. Речь идет об экзистенциальной психологии, в свою очередь развившейся на базе идей, озвученных выдающимся немецким философом М. Хайдеггером [122].

В отличие от классической философско-антропологической традиции, идущей от Декарта [123] и Лейбница [124], согласно которой человек – это инкапсулированный (замкнутый в себе самом) субъект, монада, Хайдеггер предложил радикально иную трактовку человека как специфической формы экзистенции, открытой навстречу сущему [125].

Его идеи были восприняты современниками как серьезная альтернатива парадигме позитивизма, в рамках которого строилось психологическое знание того времени. В переводе на язык соответствующих дисциплин (в данном случае психологии и педагогики) идеи Хайдеггера означали отказ от категории «причины» в пользу категории «возможности». Человек не детерминируется своим прошлым, он самоопределяется исходя из различных возможностей будущего.

Поэтому в центр своей деятельности гуманистическая модель образования ставит человека, понимаемого как уникальная неповторимая самоценная личность, которой не надо ничего никому доказывать, проходить какие-либо аттестации и сертификации, которая значима просто в силу факта собственного существования.

Признавая априорную ценность, уникальность и достоинство каждого человека, образовательный процесс гуманистическая модель строит через диалогические отношения. Диалог – это горизонтальная паритетная форма, учитывающая потребности и интересы каждой из сторон. При этом исключается одностороннее навязывание превосходящей стороны, уполномоченной властью и положением. Педагог выступает не в качестве ментора, наставника, гуру и пр., а в качестве помощника, проводника, консультанта, который только советует и подсказывает, но ни в коем случае не направляет и не влияет.

Основной метод гуманистической модели образования – создание подходящих (оптимальных) условий, внутри которых каждый обучающийся сумел бы раскрыться.

Показательно, что в отличие от традиционной и рационалистической моделей, гуманистическая модель не является однородной и однозначной. Внутри нее существуют и развиваются различные направления, отличающиеся друг от друга в частностях, в последовательности приоритизации, в определении главного и второстепенного.

Например, гуманитарно-образовательное направление задействует ресурс многочисленных гуманитарных наук и стремиться сформировать максимально широкий кругозор у учащихся с целью формирования самостоятельного мышления, опирающегося на обширную эрудицию. Личностно-ориентированное направление персонализирует образовательный процесс, стараясь разработать индивидуальную программу для каждого отдельного обучающегося. Аксиологическое направление в первую очередь озабочено формированием устойчивой системы ценностей у учащихся как в аспекте морали (внешних норм), так и в аспекте нравственности (внутренних норм). Проективное направление нацелено на приобщение учащихся к различным видам проектной деятельности, начиная от этапа целеполагания и планирования, через процесс столкновения с внезапно возникающими проблемами, вплоть до успешного завершения. Культурологическое направление фокусируется на принципиальном разнообразии культурных традиций, их аутентичности и несводимости друг к другу; образовательный процесс здесь направлен на освоение широко пласта различных культурных мировоззренческих систем.

Неинституциональная модель образования стала возможной вследствие создания и распространения медиа-технологий, которые децентрализуют и делокализуют образовательный процесс. Благодаря сетевым коммуникациям привязка к определённому месту теряет своё значение: люди могут связаться друг с другом из любой точки земного шара, если там есть доступ к интернету. При этом, хотя сама технология web была изобретена ещё в 1960-х, активно использоваться в образовании, преимущественно в научных кругах, она стала только в 1990-х [126].

Медиа-технологии безусловно интенсифицировали процессы коммуникации, что сказалось на самом характере образования: оно все больше утрачивало черты статичности, завершенности, превращаясь в бесконечную, не знающую конца процессуальность (не «образование на всю жизнь», а «образование через всю жизнь») [93, с. 10].

Изменение это произошло в довольно короткие сроки. Понадобилась всего лишь смена одного поколения и вдруг появились люди совершенно новой формации, не просто обладающие доселе невиданными навыками, а являющиеся носителями совершенно другой системы ценностных ориентаций.

Столь быстрая и резкая трансформация и стала причиной для появления скептического, настороженного отношения к технологиям в образовании. Стало очевидно, что это не просто технический апгрейд, модификация традиционных методов и инструментов, это смена самой онтологии образования, переформатирование способов функционирования, изменение статуса знания, конверсия ролей преподавателей и студентов.

Признавая несомненную оптимизацию техорганизационной составляющей учебного процесса, специалисты обратили внимание на элиминацию компонента живого общения из педагогического взаимодействия. Способ коммуникации начал влиять на содержание коммуникации. Присутствие технологий изменили психологическую конфигурацию общения, сделав его более формальным, отчужденным, дистанцированным.

Удаленность и децентрированность коммуникации ослабили ощущение контроля и ответственности. Отсутствие мотивированности всегда раньше компенсировалось дисциплинированностью, но в условиях защищенности экраном, отделяющим участников образовательного процесса, начал стремительно падать уровень качества проводимых занятий. Более того, медиа-технологии стали транслировать огромное количество низкосортной информации, будь то популярная музыка, развлекательные видео, контент соцсетей. Примитивное инфополе стало фоновым режимом современного человека благодаря массовому распространению медиа-технологий. Это не могло не сказаться самым негативным образом на состоянии образовательной сферы. Многие привыкли потреблять простую, развлекательную, вызывающую исключительно положительные эмоции информацию. В этих условиях образование было вынуждено подстраиваться под уровень и запросы пользователей (феномен *edutainment*).

В то же время нельзя однозначно негативно интерпретировать внедрение цифровых технологий в образовательный процесс, поскольку вполне уверенно можно констатировать и ряд явных положительных моментов. «Развитие новых информационных систем привело к появлению дистанционного образования, под которым понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательного учреждения. Особенностями дистанционного обучения являются: индивидуальное общение обучающего и обучающегося в режиме времени, близком к реальному; использование преподавателей-тьюторов, которые выступают в роли консультанта и организатора и несут персональную ответственность за каждого обучающегося; личностно-ориентированный характер обучения; изначально заданная положительная мотивация обучения; утверждение в качестве основного элемента учебного процесса не только знания, но и информации; самостоятельный поиск нужной информации; выступление обучающегося в роли основного субъекта образовательного процесса (самостоятельный поиск нужной информации, ее переработка, самоконтроль, самооценка качества своего образования), возможности использования мультимедийных средств (текст, наглядные средства в статике и динамике, звуковое сопровождение) и другие» [127].

Подводя итог, можно сформулировать преимущества и недостатки («плюсы» и «минусы») вышеперечисленных моделей.

Преимущество традиционной модели образования заключается в ее строго регламентированной структуре, которая позволяет поддерживать дисциплину на всех этапах обучения и точно замерять результативность (успеваемость) обучающихся. Главный недостаток этой модели связан с обезличивающей стандартизацией, подавляющей дух индивидуальности и креативности, демонстрирующей взамен известную степень ригидности и косности.

«Плюс» рационалистической модели состоит в акценте на регулярности, обеспечивающей эффективность и достижение результата в довольно короткие сроки, а также в ориентированности на практику. С точки зрения этой модели, рационалистичность, можно сказать, приравнивается полезности, что выгодно отличает её высоким потенциалом прагматизма. Однако столь высокая продуктивность достигается ценой механизации и рутинизации учебного процесса, что приводит к вытеснению из него даже малейшего элемента творчества и инициативности. Помимо этого, рационалистическая модель почти не учитывает внутренний мир обучающихся, сосредотачиваясь в основном на внешних параметрах и аспектах. Сильно игнорируется индивидуальная эмоциональная компонента.

«Минусы» традиционной и рационалистической моделей учитываются и стремятся быть преодолены представителями гуманистической модели образования. Но несмотря на бесспорную во многих отношениях положительную интенциональную направленность и ценностную траекторию начинаний гуманно-ориентированных педагогов возникает ряд трудностей, требующих своего подробного рассмотрения. Главный недостаток гуманистической модели – это невероятная трудоемкость, необходимая для персонализации учебного процесса. В условиях массового образования это становится практически невозможным, что превращает гуманно-ориентированное образование в элитарное, а это напрямую противоречит принципу демократичности гуманистической модели.

Наконец, неинституциональная модель, с одной стороны, выгодно отличается полномасштабной эксплуатацией всех достижений современных технологий, с другой – грозит ослаблением дисциплины и социальной изоляцией.

Таким образом, историко-философское осмысление эволюции образовательных моделей позволяет глубже проникнуть в природу трансформаций, которые происходили в образовании на протяжении различных исторических эпох.

**1.3 Эпистемологический аспект цифровизации образования**

Цифровизация образования представляет собой не только технологический процесс, но и глубоко философский вопрос, затрагивающий основы познания, знания и способов их передачи, поскольку современное общество, стремительно переходящее в цифровую эпоху, сталкивается с множеством эпистемологических вызовов, связанных с обучением, усвоением знаний и формированием образовательных практик. Важно понимать, что цифровизация кардинально изменяет парадигму образования и философские размышления о том, как теперь знания транслируются через цифровые технологии, становятся особенно актуальными.

Прежде всего необходимо признать, что цифровизация образования представляет собой значительный сдвиг в эпистемологической структуре. В контексте образования цифровизация ставит под вопрос традиционные представления о том, что является знанием, как оно передается и как оно осваивается обучающимися.

В традиционной образовательной модели знания воспринимались как стабильные, объективные и завершенные, а главное – передаваемые от преподавателя к обучающемуся в линейной последовательности. В философском контексте эта модель отражала представление о знании как о продукте передачи истины, доступной через объективное восприятие.

Цифровизация разрушает эту модель: сегодня знания становятся динамичными, доступными и вариативными, в самых в разнообразных формах и контекстах. С помощью цифровых технологий информация может быть мгновенно обновлена, адаптирована, персонализирована и даже персонифицирована в зависимости от индивидуальных запросов обучающихся.

Здесь возникает важный философский вопрос: является ли знание, представленное через цифровые платформы, тем же самым знанием, которое существует вне этих платформ? Или оно меняет свою природу, становясь не просто информацией, но частью субъективного восприятия каждого индивида?

Один из ключевых аспектов цифровизации образования – это возможность персонализации обучения. В отличие от традиционного подхода, где знания передаются через универсальные образовательные стандарты, цифровизация позволяет создать адаптивные образовательные траектории, учитывающие индивидуальные особенности обучающегося. Такой подход ставит под сомнение концепцию универсального знания, доступного для всех в одном и том же виде. Философски это связано с вопросом об относительности и субъективности знания. Если каждый обучающийся имеет свою уникальную траекторию познания, основанную на алгоритмах и персонализированных рекомендациях, можно ли утверждать, что существует «объективная» истина, которая бы оставалась неизменной для всех?

В этой связи философы, например, Мишель Фуко [128], говорили о знании как о социальном конструкте, который всегда зависит от контекста и характера текущих социальных взаимодействий. В эпоху цифровизации образование становится более фрагментированным, а знание – более контекстуализированным: каждый обучающийся, имея доступ к различным источникам и платформам, строит свою картину мира, опираясь на многочисленные цифровые сигналы и алгоритмические рекомендации. Однако, в философском отношении это поднимает следующий вопрос: является ли такая модель познания более «истинной» или она лишь создает иллюзию бесконечного множества возможностей, замещая традиционные представления о стабильных и универсальных знаниях?

Цифровизация образования имеет прямое отношение к философской тематизации связи информации, знания и истины. В эпоху, когда информация становится мгновенно доступна практически всем и каждому следует спросить: что такое истинное знание в цифровом мире? Тем более что знание теперь доступно через множество источников, зачастую противоречивых, что обостряет и другой вопрос: как выбрать (определить), что является истинным, а что – ложным?

Жан Бодрийяр [30, с. 100] полагал, что в постмодерном обществе реальность все больше замещается симулякрами – образами, которые становятся более значимыми, нежели сама реальность.

В контексте образования цифровизация порождает множество «симулякров» знаний, а виртуальные классы, онлайн-курсы, блоги, форумы и пр. создают многослойную реальность, в которой трудно различить, где заканчивается знание и начинается его имитация, что знаменует собой кризис идеи объективности / универсальной истины и переход к эпохе постправды.

Ещё один философский аспект цифровизации образования связан с автоматизацией познания, а точнее – с алгоритмами, которые управляют процессом обучения. Дело в том, что современные образовательные платформы, благодаря ИИ, могут адаптировать курс, выдавать задания, рекомендовать материалы и даже оценивать успехи студента, что провоцирует вполне резонный вопрос о месте (топосе) субъектности: кто является автором знаний в цифровую эпоху? Если алгоритм ИИ подбирает учебные материалы для каждого студента, а машина анализирует его успехи и предлагает оптимальную траекторию обучения, где располагается инстанция ответственности за результат обучения? Существует ли субъект, который можно назвать автором знаний в этом процессе или мы становимся свидетелями исчезновения авторства как такового в условиях цифровизации (цифровизация как логическое продолжение смерти автора/смерти субъекта)?

Философский контекст этого вопроса связан с концепцией «смерти автора», выдвинутой Роланом Бартом, утверждавшим, что значение текста (или знания) создается исключительно читателем, а не автором. Барт рассуждал в рамках литературоведения, но его идеи смело можно экстраполировать на область образования, поскольку оно функционирует в широком смысле так же, как гуманитарный текст. В эпоху цифровых технологий авторство становится размытым, поскольку обучающийся, взаимодействующий с платформой, становится соавтором своего образовательного пути, создавая уникальный (а потому некодифицируемый) опыт познания.

Очевидно, что цифровизация образования несет в себе глубокие эпистемологические изменения, побуждая нас интенсивно переосмыслять природу знания и способы его усвоения, разрушая традиционные представления об объективности и универсальности, предлагая новый контекст, в котором знание принципиально фрагментизируется и контекстуализируется.

С каждым шагом к цифровому будущему перед нами встает сложная и многогранная задача – преобразовать существующую систему образования, чтобы она не только соответствовала требованиям эпохи технологий, но и сохранила свою гуманистическую сущность, поддерживая развитие индивидуальности и социальной идентичности личности в рамках привычных нам параметров.

Эпистемологическое осмысление цифровой реальности показывает, что с её ускоренным внедрением в глобальные процессы возникает растущая пропасть между её очевидностью и глубоким пониманием, которое требует значительно более сложного анализа и переосмысления. В частности, значительная роль в этом контексте отводится образованию, которое не только адаптируется к вызовам цифровизации, но и становится одним из определяющих факторов в формировании этого процесса. Ведь образование традиционно не ограничивается лишь передачей знаний, оно в первую очередь связано с воспитанием (формированием) социальной и культурной идентичности человека, его умением сохранять целостность «Я» в постоянно изменяющемся мире.

Вместе с тем влияние цифровизации на образование не всегда однозначно. На первый взгляд цифровизация кажется универсальным инструментом, который обеспечит доступность образования для всех, сделает его более гибким, персонализированным и эффективным; однако чем стремительнее развивается этот процесс, тем более необратимыми становятся его риски.

Одним из самых ярких и обсуждаемых последствий цифровизации является возможная дегуманизация общества: когда образование перестает быть процессом, направленным на развитие личности, а становится лишь механизмом для накопления знаний и навыков, возникает угроза утраты тех моральных и этических ориентиров, которые поддерживали и формировали человеческое сообщество на протяжении веков.

В условиях цифровизации человек рискует быть редуцированным до «цифрового профиля» – набора данных и характеристик, которые лишаются внутренней связи и целостности под воздействием алгоритмов и автоматизированных систем. Другими словами, «я» человека, в том виде каким мы его знали, может стать безвозвратно утраченным и преданным забвению. Вместе с тем наблюдается технократизация образования, ориентированная на формирование личности, обладающей глубокими техническими знаниями, свободно владеющей инфокоммуникационными технологиями, с прагматическими целевыми установками, но в плане духовного развития не умеющей преобразовывать окружающую действительность, брать ответственность на себя. И как следствие, это человек с размытой ценностной системой, плохо понимающий или не желающий понимать смысл своего существования и предназначения, не умеющий критически мыслить, оценивать и ориентироваться в современном информационном обществе. Все это актуализирует необходимость гуманизации и гуманитаризации образования и образовательной среды, так как именно здесь находятся основы и предпосылки формирования целостной личности. Необходимо усилить значимость человеческого «Я» путем возрождения интереса к внутреннему миру человека, его системе ценностей [129]. При этом данный процесс происходит не по доброй воле самого человечества, а вследствие чудовищной, неостановимой инерции массовых социокультурных процессов, инициированных цифровизацией образования.

Итак, цифровизация ставит перед нами новые серьезные фундаментальные этические вопросы, а именно: в процессе перехода к цифровому обществу возникает необходимость осмысления того, как мораль и этика могут быть сохранены в условиях быстрого технологического прогресса.

Образование как один из ключевых элементов социальной жизни должно не только удовлетворять потребности в знаниях (эпистемологический аспект), но и сохранять значимость гуманистических ценностей (этический аспект). Важно, чтобы образование в условиях цифровизации не утратило своей цели формирования гармоничной личности, способной мыслить критично и этично в условиях информационного общества.

Проблема морально-этической составляющей в цифровом обществе является одной из наиболее острых на сегодняшний день, поскольку прогнозы и исследования подтверждают необходимость выработки новой этики, соответствующей вызовам времени, способной отвечать на вопросы о том, как мы взаимодействуем с технологиями, как технологии влияют на наши личные и социальные отношения, как, в конце концов, обеспечить баланс между использованием технологий и сохранением человеческой сущности.

Следует отдавать себе отчет, что цифровизация – это не столько технологический процесс, сколько существенное социально-культурное явление, требующее осторожного глубокого осмысления, особенно в контексте столь значимой сферы жизни общества как образование.

Цифровизация, несомненно, стала мощной движущей силой современного мира, изменившей не только технологии, но и отношения между людьми, формы взаимодействия и даже саму природу человеческого бытия. Последний факт подводит нас к необходимости обращения к экзистенциально-антропологическому измерению, в рамках которого мораль и этика становятся не только регуляторами взаимодействия, но и ключом к пониманию собственно человеческого.

Мораль возникает как необходимость обеспечения гармоничного и организованного взаимодействия в обществе. Многие исследователи сходятся на том, что это система ценностей и норм, которые регулируют поведение людей, создавая пространство для самоорганизации и саморегуляции [130].

В условиях цифровизации, когда коммуникации и взаимодействия всё больше происходят в виртуальном пространстве, моральная (социальная составляющая) и этическая (личностная составляющая) компоненты становятся особенно важными. Цифровые технологии предоставляют возможности для более быстрого и эффективного общения, но в то же время требуют пересмотра принципов взаимодействия, поскольку традиционные этические нормы могут оказывать недостаточное влияние в условиях анонимности и дистанции.

Этика, на наш взгляд, может стать ключом к пониманию того, как человеку следует жить в новом (цифровизирующемся) мире. В условиях цифровизации сопричастность приобретает новые формы, ведь взаимодействие между людьми всё больше происходит через экраны, а не через прямые человеческие контакты, что создает проблематичную амбивалентность: с одной стороны, цифровизация предлагает уникальные возможности для общения, с другой – способствует утрате межличностных связей. Трансформация, происходящая в человеческих отношениях под влиянием цифровых технологий, ставит перед нами экзистенциальный вызов: как сохранить глубину и целостность человеческих связей в мире, где они всё сильнее выхолащиваются и формализуются. Как определить моральный ориентир, если человеческие отношения всё больше определяются алгоритмами, а не искренними чувствами и стремлением к консолидации?

Можно с уверенностью констатировать, что моральные и этические ориентиры «цифрового человека», человека недалекого будущего, если не сказать человека наступившего будущего, сущностно отличаются от нравственных характеристик классического субъекта.

Процесс цифровой трансформации порождает массу морально-этических вопросов, на которые пока нет однозначных ответов. Материалы исследований и собственные изыскания показывают, что, несмотря на значительные усилия в этом направлении, тематическое поле цифровизации остаётся неоднозначным, а вопросы часто превосходят решения. Это касается не только теоретических аспектов, но и практических последствий цифровизации для социальной, культурной и образовательной сфер.

Одна из важнейших проблем, с которой сталкиваются исследователи цифровизации, заключается в отсутствии единого понимания её стадий. Другими словами, вопрос о том, на каком этапе цифровизация находится, остаётся открытым.

Некоторые исследователи считают, что её контуры только начинают проявляться, другие утверждают, что мы уже на пороге цифровой реальности, а третьи – что она уже наступила. Такую неопределенность можно наблюдать и в контексте образовательной сферы: разработка и внедрение специальных технологий (МООК, электронные учебники, мобильное обучение, облачные образовательные системы и др.) привели к росту популярности принципиально новых форматов образовательных процессов.

Всё чаще можно встретить новомодные термины и концепты, описывающие процессы в цифровом образовании: «дигитализация образования», «цифровое образование», «смарт-образование». Эти и многие другие смежные понятия отражают разные аспекты изменений, происходящих в сфере образования, которые выходят далеко за рамки простого внедрения цифровых технологий.

Сегодня образовательные процессы становятся не только более доступными, но и значительно разнообразными: открытые образовательные ресурсы (ООР), учебные платформы (Learning Management System), мобильные и облачные образовательные системы, а также различные виды электронных материалов – это лишь малая часть тех инструментов, которые активно внедряются в учебный процесс.

Однако эффективность этих технологий не всегда является универсальной, и не всегда ясно, какие изменения они приносят в морально-этическую структуру образовательных систем. Под влиянием цифровых технологий образовательные процессы становятся более универсальными и массовыми, однако это может привести к нивелированию индивидуальных подходов, что требует глубокой этической рефлексии. На первый взгляд цифровизация кажется прогрессивным шагом в сторону более доступного и эффективного образования, но, с другой стороны, она может породить опасность деформации моральных норм, что ставит под вопрос саму суть образовательного процесса как формы развития личности.

Неопределенность в понимании цифровизации и её моральных аспектов находит своё отражение и в поляризации мнений исследователей: одни утверждают, что цифровизация открывает новые горизонты и возможности, давая каждому доступ к знаниям и персонализированному обучению, другие указывают на серьезные моральные и этические риски, порождаемые этим процессом. В частности, возникает вопрос, каким образом технологии могут влиять на формирование моральных ориентиров, если в процессе цифрового обучения используется огромный объём данных, а обучающиеся всё чаще взаимодействуют не с реальными людьми, а с автоматизированными системами и алгоритмами?

Морально-этические вопросы в цифровом обществе становятся ещё более актуальными, когда речь заходит о правах и свободах человека в контексте образовательных технологий. В условиях постоянного цифрового наблюдения, сбора данных и алгоритмических решений возникает проблема регулирования этики: кто и как будет использовать эти данные, как будет определяться моральный стандарт в цифровой образовательной реальности?

Хотя в области цифровизации образования существует масса неопределённостей и моральных дилемм, ясно одно: необходимо развивать этическую и философскую основу для понимания того, как технологии могут служить интересам личности и общества. Важно понимать, что цифровизация – это не просто технический процесс, а целый социально-культурный феномен, требующий философского осмысления. Ожидаемое влияние цифровых технологий на мораль и идентичность человека, в том числе в образовательной сфере, требует выработки нового подхода к вопросам морали и этики в условиях цифровизации [131].

На сегодняшний день ещё не существует ясной парадигмы цифровизации, и в этом поле предстоит проделать значительный объём работы, чтобы объединить технологические достижения с гуманистическими ценностями.

Повышение уровня гуманизации как естественный способ противостояния дегуманизирующим тенденциям предполагает обращение к различным теоретическим источникам и ресурсам, которые помогают расширить спектр проблематизирующих концептуализаций, определить перспективу и осветить имплицитные факторы современной ситуации. В этом отношении особый интерес представляет феминистская эпистемология.

Феминистская эпистемология – это направление философии, которое переосмысливает традиционные представления о знании, опираясь на опыт специфического женского восприятия реальности, включающего в том числе и критику маскулинного дискурса науки. В ее основе лежат две ключевые идеи: во-первых, женская инаковость обусловливает существование особой феминистской позиции в познании, во-вторых, женщины не являются пассивными объектами научных исследований, а, напротив, сами активно производят знания (являются альтер-субъектами).

Первая идея предполагает, что традиционные концепции науки, долгое время воспринимавшиеся как универсальные, на деле отражают исключительно мужской опыт и мировоззрение. Женщины же, находясь в ином социальном положении, обладают специфическим способом мышления, который должен быть признан и учтен в эпистемологии. Это не означает, что существует единая «женская логика», но подчеркивает, что женский опыт влияет на процессы познания, формируя альтернативные взгляды на мир.

Вторая идея о женщине как активном субъекте познания противостоит традиционному научному подходу, в котором женщины рассматривались лишь как объект исследования, а не как его создатели. Феминистские мыслители не устают повторять, что женщины обладают особыми способами восприятия реальности, которые позволяют им анализировать социальные структуры с иных позиций и дают возможность создавать новые эпистемологические подходы, обогащающие научное знание.

Различные направления феминистской эпистемологии по-разному трактуют эти идеи. Например, феминистский эмпиризм стремится интегрировать женский опыт в традиционную научную методологию, дополняя существующие теории новыми данными. Феминистская позиционная эпистемология же утверждает, что женщины, как социально угнетенная группа, обладают особым эпистемологическим преимуществом, позволяющим им видеть механизмы власти и маргинализации. Радикальные феминистские подходы, в свою очередь, требуют полного пересмотра концепции знания, поскольку считают, что традиционная наука изначально построена на патриархальных принципах и не может быть принята без фундаментальных изменений.

Феминистская эпистемология не просто критикует традиционные научные парадигмы, также она предлагает новые подходы к познанию, основанные на признании женской инаковости и активной роли женщин в производстве знаний. Эти идеи открывают путь к более инклюзивному и гендерно-паритетному пониманию мира.

Феминистский эмпиризм представляет собой критическое осмысление традиционного эмпиризма, адаптированное к феминистским теоретическим установкам: он принимает ключевой принцип позитивистского эмпиризма о том, что опыт является основой познания, но при этом утверждает, что традиционная наука систематически игнорирует или маргинализирует женский опыт. Это элиминирование не является случайностью, напротив, оно выступает фундаментальной чертой патриархатного дискурса, в котором мужской взгляд становится универсальным, а женский – невидимым.

В 1970–1980-х годах ранние феминистские эмпирики пытались включить женщин в сферу научных исследований, рассматривая их как полноправных субъектов познания, однако вскоре стало очевидно, что простое добавление «женского взгляда» не решает проблему, а, напротив, приводит к радикальному изменению или даже разрушению теорий, основанных на патриархатных принципах, что привело к осознанию того, что традиционная научная методология изначально выстроена как игнорирование женского опыта и подчинение его маскулинным категориям.

В ответ на это феминистские исследователи предложили новую стратегию – изучение женского опыта как самостоятельной эпистемологической категории, основанном на отвержении представления о знании как объективном и универсальном. В качестве альтернативы предлагался акцент на ситуативности познания, взаимодействии фактов и ценностей, а также на множественности объяснительных теорий. Так женский опыт постепенно переставал быть маргинализированным и становился основой для разработки новых подходов в социальных науках.

Феминистские эмпирики используют широкий спектр методов, направленных на выявление и осмысление женского опыта: среди них – метод роста самосознания, предполагающий работу с внутренними психическими процессами, драма и перформанс как способы проблематизации опыта, генеалогическое исследование женских взаимоотношений в разные исторические периоды, метод «полифонического потока сознания», визуальные техники и многое другое. Эти методы позволяют учитывать эмоциональную, телесную и коллективную составляющие женского опыта, создавая альтернативные подходы к познанию, которые выходят за рамки традиционного научного дискурса.

Позднее феминистские эмпирики обратились к идеям У. Куайна об онтологической относительности эмпирического знания, утверждая, что научные концепции зависят от выбора исследователя и его ценностных установок [132]. Это обращение утвердило установку, согласно которой научное знание не является абсолютным, а всегда контекстуально ангажировано, то есть подвержено влиянию социальных факторов.

Словом, феминистский эмпиризм сосредотачивается не на критике традиционных подходов, а на признании новой эпистемологии, основанной на легитимации множественности позиций, подчеркивающих важность женского опыта. Безусловно, такой гендерно окрашенный эпистемологический поворот делает образование более инклюзивным и прагматически направленным для общества, поскольку знание, учитывающее разнообразие человеческого опыта, оказывается более полным и применимым в реальной жизни.

Феминистская позиционная эпистемология, или эпистемология с феминистских позиций, представляет собой радикальный пересмотр традиционных подходов к знанию и его источникам.

В центре этого направления находятся два ключевых утверждения:

* доминирующие социальные группы обладают привилегированным доступом к знаниям, что позволяет им определять статус знания;
* реальное социальное знание принадлежит угнетённым группам, которые, по мнению сторонников феминистской эпистемологии, должны вернуть себе несправедливо отобранные эпистемологические привилегии.

Подобное радикальное переосмысление природы знания и способов его получения связано с необходимостью признания женского опыта и женственности как самостоятельной эпистемологической позиции.

В традиционных подходах женщина и её опыт часто остаются на периферии или полностью исключаются из академических и интеллектуальных дискуссий. Однако феминистские теоретики, такие как Сандра Хардинг, Хелен Лонгино, Нэнси Хартсок и Дороти Смит, утверждают, что женщины могут предложить новые подходы к знанию, которые были упущены или сознательно отвергнуты маскулинными диспозициями власти/знания [133].

Хелен Роуз апеллирует к особой ценности женского опыта, в котором интеллектуальная деятельность тесно переплетается с эмоциональной и физической работой [134]. Это знание, которое добывается через опыт «прощупывания, обдумывания и прочувствования», выходит за рамки абстрактного, сугубо интеллектуального подхода, характерного для мужчин. Роуз указывает на то, что знание, полученное через соединение интеллектуального, эмоционального и практического труда, обладает большей полнотой и глубиной.

Нэнси Хартсок утверждает, что женская точка зрения, ориентированная не на вещи, а на отношения, позволяет создать более гармоничный и цельный взгляд на мир [135]. Женский опыт общения с природой, другими людьми, с собственным телом и духом создает основу для нового социального синтеза, который лишён агрессии и соперничества, свойственных традиционным (маскулинным) подходам.

Джудит Флекс и Дороти Смит подчеркивают роль зависимости и маргинализации женщин как социальной группы, обделенной эпистемологическим преимуществом [136]. Женщины, будучи угнетёнными, способны видеть мир и выстраивать новые формы знания, которые более инклюзивны и свободны от иерархических структур. Такое знание не стремится к доминированию или подавлению, а направлено на коллаборацию и кооперацию.

Феминистская позиционная эпистемология расширяет понимание того, кто имеет право быть полноправным субъектом производства знания. Женский опыт, раньше считавшийся несущественным или маргинальным, признаётся ключевым для создания более диверсифицированной и справедливой картины мира.

Внедрение цифровых технологий открывает новые возможности для распространения знаний, однако оно также усиливает существующие социальные неравенства. В этом контексте феминистская эпистемология – направление, изучающее влияние гендера на процессы познания и формирования знаний, приобретает особую актуальность. Феминистская эпистемология утверждает, что традиционная наука долгое время строилась на маскулинных принципах объективности и универсальности, игнорируя женский опыт.

Цифровая трансформация образования, учитывающая достижения феминистской эпистемологии, открывает пространство для инклюзивных практик и когниций.

Хотя цифровизация обещает доступность образования для всех, исследования показывают, что женщины и маргинализированные группы сталкиваются с барьерами в освоении цифровых технологий: например, глобальный разрыв в доступе к интернету и цифровым устройствам особенно ощутим в странах с сильными патриархальными структурами. Кроме того, алгоритмы и искусственный интеллект, используемые в образовательных платформах, часто воспроизводят предвзятости, заложенные в исходных данных, что способствует усилению дискриминации.

Феминистские исследовательницы обращают внимание на то, что цифровое образование по-прежнему ориентировано на традиционные (то есть мужские) способы мышления (линеарность, строгую логику, абстрактность). Женские же способы познания (интуитивность, эмпатия, адаптивность) остаются недооцененными в цифровых форматах.

Феминистская эпистемология предлагает альтернативные модели цифрового обучения, которые ориентированы на принципиальное многообразие знаний. Здесь можно выделить следующие значимые принципы:

1. Признание множества эпистемологических позиций. Цифровые образовательные среды должны учитывать разные стили мышления.
2. Деконструкция патриархальных структур знаний. Отказ от бинарного деления на «мужские» и «женские» дисциплины и переосмысление традиционных категорий знаний.
3. Развитие цифровой грамотности через гендерную перспективу. Избавление от алгоритмической предвзятости, заложенной в функционал современных технологий, диктуемой стереотипами маскулинно-патриархального взгляда на вещи.
4. Коллективное и эмпатическое обучение. Акцент на сотрудничестве, взаимопомощи и прочих формах горизонтальных образовательных структур.

Настройка тонкой концептуальной точки зрения в отношении эпистемологического аспекта цифровизации образования предполагает пониманиецифровизации образования в первую очередь в качестве социокультурного явления, в котором переплетаются вопросы власти, знания и гендерных отношений. В таком ракурсе феминистская эпистемология помогает выявить и критически осмыслить скрытые механизмы исключения/отвержения/игнорирования в цифровом образовании.

С точки зрения фундаментального философского анализа задача состоит не просто в том, чтобы адаптировать женщин к существующим цифровым платформам, но и в том, чтобы переосмыслить саму логику современного социума в целом и цифрового обучения в частности, сделав его более инклюзивным и демократичным.

Образование всегда было и остается одним из наиболее важных секторов общества, влияющего на развитие всех остальных сфер жизни – экономики, культуры, политики, здравоохранения и др. В условиях постоянных изменений, вызванных глобальными внешними потрясениями и сложными внутренними процессами, образование не перестает сталкиваться с устойчивыми проблемами, как, например, доступность образования, качество образования, финансовые трудности и т.п. В последние годы наблюдается явный сдвиг в подходах к решению образовательных проблем через внедрение технологий. В частности, искусственный интеллект, который является одной из самых перспективных технологий, всё больше проникает в сферу образования, обещая стать ключевым элементом в решении многих существующих проблем.

Ситуация с глобальной пандемией стала катализатором массового перехода образовательных систем на дистанционное обучение. И, хотя этот процесс не лишен своих трудностей, он стал мощным импульсом для внедрения технологий в учебный процесс в таких странах, как Сингапур, Южная Корея, Малайзия, а также в других государствах, входящих в число продвинутых пользователей современных технологий. Другими словами, в этих странах развитие цифровых образовательных платформ и использование искусственного интеллекта стали основой успешного перехода на онлайн-обучение, которое продолжилось и после пандемии.

Внедрение ИИ в образование открывает новые возможности и вместе с тем ставит перед системой образования ряд серьезных вызовов: необходимость обеспечить доступ к этим технологиям для всех слоев общества, а не только для богатых и технологически развитых стран, а также внедрение ИИ в образовательный процесс должно быть тщательно спланировано, чтобы избежать углубления социального неравенства, связанного с доступом к современным технологиям.

Одним из основных направлений применения ИИ в образовании является создание персонализированных образовательных программ, поскольку ИИ способен анализировать данные о процессе обучения каждого студента, выявлять его сильные и слабые стороны, предлагать индивидуальные задания и упражнения, которые помогут ему улучшить свои знания и навыки. Это позволяет значительно повышать эффективность обучения за счет большей индивидуализированности и адаптированности к потребностям каждого.

Кроме того, ИИ может существенно улучшить управление образовательными учреждениями, оптимизируя процессы планирования, оценки и мониторинга учебного процесса. В качестве наглядного примера конкретной оптимизации оргмоментов можно привести тот факт, что машинное обучение и аналитика данных помогут преподавателям и администраторам учебных заведений лучше понимать потребности студентов, а также выявлять проблемы в системе образования, которые требуют незамедлительного решения.

Не только специалисты, занимающиеся философией образования, но и экономисты, политологи, военные советники и специалисты по безопасности активно изучают влияние ИИ на будущее образования, поскольку внедрение технологий в образовательный процесс открывает новые экономические возможности, позволяя значительно сократить затраты на обучение. Однако с этим связаны и экономические вызовы, такие как необходимость обновления инфраструктуры учебных заведений, подготовки преподавателей к работе с новыми технологиями, а также обеспечение равного доступа к цифровым ресурсам для всех слоев населения. Разумеется, это потребует значительных инвестиций и пересмотра существующих моделей финансирования образования.

Будущее образования, без сомнения, связано с развитием технологий, особенно искусственного интеллекта. Однако это будущее будет зависеть от того, как удастся интегрировать новые технологии в образовательную систему и какие решения будут приняты для устранения существующих проблем.

ИИ имеет огромный потенциал для трансформации образовательных процессов (технологии могут значительно улучшить качество образования, сделать его более доступным и персонализированным), но для того чтобы реализовать его возможности, необходимо учитывать как вызовы, так и возможности, которые он открывает, поэтому крайне важно правильно и ответственно подходить к внедрению ИИ в образование. Не стоит забывать, что в отличие от человеческого разума, который обладает сознанием и эмоциями, ИИ, воплощенный в вычислительных системах и устройствах, демонстрирует интеллектуальные способности, ограниченные программированием и алгоритмами.

Впервые термин «искусственный интеллект» был введен Джоном Маккарти в 1955 году, и с тех пор эта область не только продвинулась в создании умных машин, но и сыграла ключевую роль в трансформации множества отраслей, включая образование.

Сама идея машинного интеллекта зародилась еще в середине XX века, когда великий математик и логик Алан Тьюринг предложил теорию, согласно которой вычислительные машины могут научиться думать так же, как люди. Его знаменитая работа «Вычислительные машины и разум» [137] и предложенный им тест, позже названный «Тестом Тьюринга», оставили значительный след в научной мысли, сформулировав идею о том, что машины смогут выполнять те задачи, которые человек считал бы разумными, логичными и рациональными.

Тем не менее сама концепция ИИ многими воспринимается как амбициозная задача, ведь она ставит вопрос о том, как может быть устроен «разум» в машинах, которые используют двоичную систему для выполнения вычислений, тогда как человеческий интеллект не сводится только к логическим операциям, но включает в себя эмоции и субъективные переживания.

Но факт остается фактом: технологии с каждым годом развиваются, и, хотя создание полностью разумных машин остаётся пока научной гипотезой, уже на сегодняшний день ИИ активно используется для решения конкретных задач во многих областях деятельности.

Одной из наиболее интересных сфер применения искусственного интеллекта в последние десятилетия стало образование. ИИ все чаще внедряется в образовательный процесс, предлагая новые подходы к обучению и планированию, в частности, ИИ как искусственный агент способен наблюдать за окружающей средой, собирать данные и принимать решения, направленные на достижение определенной цели.

Однако, несмотря на быстрое развитие этой области, многие субъекты образовательной деятельности до сих пор не имеют четкого представления о возможностях и масштабах применения ИИ в образовательной системе. То есть знания о том, что представляет собой искусственный интеллект, какова его роль в обучении и какова степень его влияния на образовательный процесс, остаются ограниченными. Чтобы избежать недооценки потенциала ИИ и предотвратить медленное внедрение инноваций, необходимо повышать уровень осведомленности действующих педагогов относительно новых технологий.

На сегодняшний день одним из ключевых направлений внедрения ИИ в образование является создание эффективных систем для автоматизированного анализа и обработки данных о процессе обучения, использующих мощные алгоритмы и статистическое моделирование. Это означает, что ИИ может выявлять слабые места в обучении, прогнозировать успехи студентов и предоставлять рекомендации по улучшению их результатов, а также оптимизировать учебные материалы, делая их более понятными.

Одним из самых ярких примеров применения ИИ в образовательном процессе является использование чат-ботов и виртуальных помощников, которые помогают студентам и преподавателям быстро получать информацию, отвечать на вопросы и предоставлять дополнительные ресурсы, повышая качество интерактивности и персонализированности в рамках учебного процесса.

Прогнозы относительно будущего применения ИИ в образовании в большинстве своем весьма оптимистичны. Ожидается, что искусственный интеллект станет неотъемлемой частью образовательной экосистемы. Системы на базе ИИ смогут не только адаптировать учебный процесс под потребности и темп каждого студента, но и предоставлять преподавателям точные и подробные отчеты о ходе обучения. Кроме того, ИИ позволяет легко обеспечивать равные возможности для студентов по всему миру, независимо от их местоположения или социального статуса.

В философском контексте создание искусственного интеллекта наряду с опасностями социокультурного контекста ставит вопросы экзистенциального характера. Что объясняется тем, что искусственный интеллект формирует новую информационную модель бытия человека, новый уровень коммуникации – информационный, приоритетами которого являются конкуренция, прибыль, выгода, соперничество, новый тип этических отношений, отдающий приоритет не отношениям между людьми, а искусственному интеллекту. Все это порождает вопросы экзистенциального характера: не угрожает ли его создание самому существованию человека, не несет ли он угрозу полного уничтожения человека как существа разумного вида, не решит ли искусственный интеллект, что во всех проблемах социума виноват сам человек, и создаст программу, направленную на его истребление? [130, с. 274 ].

Применение ИИ в образовательном процессе не ограничивается только техническими аспектами: обучение с использованием ИИ также включает в себя элементы сотрудничества и взаимодействия. Вместе с тем в некоторых исследованиях подчеркивается, что применение цифровых технологий в образовательном процессе способствует позитивному влиянию на процессы познания, взаимодействия между участниками образовательного процесса [138]. Иначе говоря, цифровые технологии и ИИ помогают развивать навыки совместной работы, предоставляют платформы для групповых заданий и обсуждений, словом, способствует созданию среды для обмена знаниями и опытом.

Образование сталкивается с различными трудностями, которые можно условно разделить на академические и административные. ИИ активно помогает в решении обеих категорий проблем, автоматизируя многие процессы. Например, административный персонал использует системы ИИ для автоматизации работы с документацией, что снижает нагрузку на сотрудников и позволяет быстрее выполнять рутинные задачи. Также система ИИ помогает в оценке и проверке заданий, учете посещаемости и ведении записей, значительно сокращая время, затрачиваемое на эти процессы.

С точки зрения студентов, ИИ помогает преодолеть проблемы, связанные с доступом к образовательным материалам и обеспечением персонализированного обучения, ведь система ИИ может адаптировать процесс обучения под уровень интеллекта каждого студента, помогая ему справляться с трудными темами или ускорять процесс освоения материалов, если студент способен двигаться быстрее.

На прямой утилитарный вопрос «приносит ли ИИ пользу образованию?», ссылаясь на фактические данные, следует ответить однозначно: да.ИИ приносит значительную пользу образованию: он решает академические и административные трудности, а также предоставляет возможности для обучения, которые ранее были недоступны.

Например, обучение пилотированию самолета невозможно исключительно с помощью книг и теории – необходимо также практическое участие в процессе. ИИ создает виртуальные среды, где можно безопасно практиковаться, а ошибки не приведут к трагическим последствиям.

В области медицины, например, ИИ создает виртуальные анимации и изображения человеческого тела, что помогает лучше понять анатомию и функционирование органов.

Однако процесс внедрения ИИ в сферу образования несет не только прогрессивные изменения, но и потенциальные угрозы, которые требуют философского осмысления.

Вопросы автономии, критического мышления, отчуждения человека от процесса познания и утраты традиционных образовательных ценностей ставят перед нами фундаментальную дилемму: сохраняет ли образование свою исконную сущность в условиях цифровизации?

Одним из ключевых философских аспектов внедрения ИИ в образование является проблема технологического детерминизма, согласно которому технологическое развитие неизбежно формирует социальные институты и человеческое поведение и, если ИИ становится основным регулятором образовательного процесса, это может привести к утрате автономии как со стороны обучающихся, так и со стороны преподавателей.

Образование традиционно включает элемент свободы выбора, возможности для самопознания и личностного развития, однако алгоритмы ИИ строятся на прогнозировании, анализе данных и стандартизированных решениях, что наряду с персонализацией неизбежно ведет также и к ограничению вариативности обучения. Наглядный пример – ситуация «цифрового пузыря» («информационного пузыря»), когда из поля зрения обучающегося исключаются темы, выходящие за рамки алгоритмически определенной «оптимальной траектории», что ведет к формированию однобокой (необъективной) тенденциозной картины мира.

Можно вспомнить одну из центральных тем социальной философии Карла Маркса [139], а именно – тему отчуждения в условиях капиталистической системы жизнедеятельности и экстраполировать это на образовательный процесс в условиях цифровизации. То есть имеет место отчуждение обучающихся от образовательного процесса в условиях повсеместного внедрения ИИ, поскольку последний, даже обладая совершенными алгоритмами обработки информации, не способен заменить живой опыт общения с преподавателем, основанный на диалоге, межличностном взаимодействии, живой передаче знаний и эмоциональном вовлечении.

Если не компенсировать этот существенный недостаток, цифровизация может привести к снижению эмпатии и эмоционального интеллекта у учащихся, утрате навыков социальной адаптации и коллективного обсуждения, что, в конечном счете, превратит образование в процесс потребления информации, а не ее осмысления.

Обращаясь к таким классикам философии, как И. Кант [53] и Дж. Милль [140], можно вспомнить, что главной целью образования они полагали формирование критического мышления. К сожалению, алгоритмы ИИ, всегда предлагая только готовые решения (шаблоны), ограничивают способность обучающихся к самостоятельному анализу и поиску.

Например, система автоматизированного написания эссе, анализирующая базу данных и выдающая структурированные тексты, может привести к деградации навыков логического мышления. Если учащийся привыкает к тому, что алгоритм подсказывает ему идеи, он перестает тренировать собственную способность к рефлексии. В долгосрочной перспективе это ведет к интеллектуальной пассивности и снижению уровня эпистемической компетенции общества.

Внедрение ИИ в сферу образования несет вполне обоснованные философские риски, и главная опасность в первую очередь заключается в потере человеком эпистемологической автономии, отчуждении от процесса познания и редукции обучения к алгоритмически управляемому процессу, что, в свою очередь, ставит под сомнение гуманистическую природу образования. Возможно, наиболее разумным подходом станет интеграция ИИ в качестве вспомогательного инструмента, а не основного субъекта образовательного процесса (этой линии придерживаются разработчики GPT, которые добровольно, даже в убыток себе приостановили выпуск обновленной версии своей нейронной сети).

Таким образом, эпистемологическая трансформация знания под воздействием цифровых технологий проявляется в изменении его статуса, в сдвиге критериев достоверности и форм знания. Выявляется двойственная роль цифровой среды: как ресурса для расширения доступа к знаниям и как фактора усиления новых форм социального неравенства. Вместе с тем возрастает значимость моральной и этической составляющих образовательного процесса, выполняющих функцию устойчивых ориентиров в среде, где традиционные формы взаимодействия утрачивают свою очевидность, а личная и общественная ответственность требуют переосмысления в новых технологических контекстах.

**2 ТЕНДЕНЦИИ ЦИФРОВИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**2.1 Системно-организационная конфигурация цифровизации образования**

Прежде чем анализировать специфику функционирования учебных заведений в контексте цифровизации, нам представляется разумным, совершить краткий экскурс в историю их становления и развития, чтобы показать все предпосылки и логику трансформации системно-организационной конфигурации образовательных учреждений и отразить принципиальную разницу между тем, что было и что есть сегодня [141].

Университет позднего Средневековья формировался в условиях цеховой организации труда, традиционной для этой эпохи, когда деятельность человека имела целостный, неделимый характер: ремесленник создавал изделия от начала до конца, рыцарь сам вел бой, проповедник самостоятельно обращался к пастве. Именно этот момент целостности отличал средневековый труд от более позднего, индустриального, где работа дробится на последовательные операции [142].

В университетской среде этот принцип также находил свое отражение: обучение, диспуты, чтение лекций и написание трактатов представляли собой неразрывное целое, единую цепь, объединяющую интеллектуалов в сообщество.

Университет как институция формировался по образцу цеховой корпорации, что объясняет сам термин *universitas* – сообщество, объединенное взаимными обязательствами и клятвами, в котором, подобно ремесленным гильдиям, устанавливались нормы качества знаний, способы их передачи и даже регуляция цен, например, уровень оплаты преподавания. Члены этого сообщества – профессора и студенты – противостояли «профанам», тем, кто не имел доступа к особой культуре мышления, основанной на логике, риторике и диспуте.

В этой интеллектуальной среде важную роль играла фигура университетского профессора, который в ранних университетах часто выполнял функции священнослужителя. Его задача заключалась не только в передаче знаний, но и в формировании особого типа мышления, опирающегося на традицию схоластики – искусства рассуждения и комментирования текстов.

Университет был местом концентрации интеллектуальной деятельности: здесь писались трактаты, проводились диспуты, читались лекции. Эта среда преодолевала разобщенность между социальными слоями, создавая новое пространство для обмена идеями.

Университет 1.0, возникший в недрах позднесредневекового общества, заложил основы рационального мышления, поскольку именно в рамках его пространства зарождалась новая парадигма знания, впоследствии приведшая к секуляризации и формированию науки как автономной сферы.

Материальное пространство университета соответствовало его целям, оно включало: лекционные залы, где проходили занятия и происходили диспуты; библиотеки, в которых хранились различные тексты и комментарии на них. Это было не просто место обучения, а средоточие интеллектуальной культуры Средневековья, где закладывались основы университетской традиции, продолжающей существовать и развиваться по сей день.

С переходом общества от аграрного к индустриальному университет также претерпевает фундаментальные изменения. Университет 2.0 выходит за пределы схоластики и религиозных догм, превращаясь в центр развития науки, эмпирических исследований и технологических инноваций, становясь одним из ключевых акторов индустриальной эпохи, способствующим промышленным революциям и трансформациям общества.

Индустриальное общество отличается принципиально новой организацией труда и жизни: если в аграрной эпохе социальные структуры напоминали «организм» с естественными связями и сообществами, то индустриальная эпоха порождает «машинные» формы организации. Социальная функционализация становится жестче: каждый человек занимает четкую профессиональную нишу, общественные процессы приобретают характер системных «механизмов» – будь то армия, судебная система или школьное образование. В этой новой реальности университет играет ключевую роль, обучая людей знаниям и способности действовать профессионально.

Важной чертой индустриального мира становится массовая урбанизация, когда приток сельского населения в города существенно изменяет социальный уклад, а традиционные городские коммуны размываются, формируя новый тип горожанина – менее зависимого от общинного контроля, но и менее укорененного в стабильных социальных связях.

Вместе с этим появляются феномены нормированного рабочего дня, технологически организованного коммунального хозяйства и, как следствие, свободного времени – концепции, практически отсутствовавшей в аграрных обществах.

Человек индустриальной эпохи – это противоречивая фигура: с одной стороны, его труд становится механизированным и отчужденным, редуцируясь до узкой функции в огромной индустриальной машине; с другой стороны, он – создатель этой машины, проектировщик технологий, инженер и ученый, осознающий свою способность изменять мир. Ко всему прочему этот человек – достаточно эмансипированный субъект, способный строить свою жизнь, не оглядываясь на религиозные и феодальные авторитеты, хотя и находящийся под давлением экономической необходимости.

Университет 2.0 не только формирует научное мировоззрение, но и учит человека быть рациональным, самостоятельным, профессионально компетентным. Если Университет 1.0 преимущественно ориентировался на интерпретацию традиционных текстов (и ведение диспутов по их поводу), Университет 2.0 делает акцент на исследованиях и экспериментах, что принципиально отличает его от средневекового университета.

Культура индустриальной эпохи – это культура действия, рационального и технологичного. Действие больше не строится на индивидуальном мастерстве, как в ремесленной традиции, а становится деперсонализированным, обобщенным и стандартизированным, и Университет 2.0 отражает этот сдвиг, ведь помимо аудиторий и библиотек, в нем появляются лаборатории – пространства, предназначенные не столько для обучения, сколько для генерации нового знания. Через это Университет 2.0 становится двигателем индустриального общества, поскольку он не просто обучает, но и формирует человека новой эпохи – профессионала, ученого, инженера, исследователя, чья деятельность направлена на развитие науки и технологий всего индустриального мира.

Примером Университета 2.0 является Гумбольдтовская модель университета, сформировавшая основы классического образования в Европе, представлявшая собой синтез академической свободы, единства преподавания и исследования, а также ответственности перед обществом и государством.

В основе концепции Вильгельма фон Гумбольдта лежит представление об университете как институте, объединяющем фундаментальные исследования и преподавание, где ключевыми функциями являются производство, накопление, передача/распространение знаний, словом, обеспечение интеллектуальной элиты общества.

Еще один важный аспект Гумбольдтовской модели – идея постоянного поиска. Университет существует не только ради передачи уже установленных истин, но и ради непрерывного научного исследования, инспирированного мыслью, что знание никогда не может быть окончательным.

Если в Германии университетская реформа ассоциируется с именем Вильгельма фон Гумбольдта, то в Англии чествуют имя Д.Г. Ньюмена, поскольку именно он создал проект английского «университета джентльменов», и именно его идеи повлияли на реформу английских университетов (до сих пор влияют на реформаторов образования в Соединённом королевстве).

В своем труде «Идея университета» [143] Ньюмен предложил модель университетского образования, ориентированную на формирование автономной, либеральной личности, что контрастировало с рационалистической моделью Вильгельма Гумбольдта, основанной на преемственности научного знания.

Гумбольдтовская модель университета, заложившая основу немецкого высшего образования, строилась на принципе рационализма: в этом смысле университет выступал как инструмент культурного и социального прогресса, обеспечивавшего качественный прирост знаний за счет их непрерывной филиации.

Ньюмен, в отличие от Гумбольдта, предлагал иную концепцию университетского единства в качестве сообщества, воспитывающего личность в духе либеральных ценностей через общение студентов с преподавателями и друг с другом, вырабатывая способность к свободному и автономному мышлению. Задача университета, по Ньюмену, заключалась в выработке не только интеллектуальных, но и моральных качеств, или, иначе говоря, в воспитании человека, обладающего культурой поведения, а не только научными знаниями.

Одним из центральных понятий в модели Ньюмена является противопоставление либерального и утилитарного знания: последнее ориентировано на практическую пользу, первое существует ради самого себя. Это делает его подход ближе к традиционной гуманитарной модели, которая ценит знание само по себе: университет должен давать студенту не только профессиональные навыки (*skills*), но и прививать стремление к выстраиванию гармоничной картины мира.

Ньюмен не исключает утилитарного подхода полностью, признавая, что прикладные знания необходимы, но все-таки не они, по его мысли, должны составлять основу университетского образования. Ньюмен рассматривает университет как социальное явление, влияющее на общественное развитие, отчасти возрождая средневековую традицию университетского сообщества, в котором прежде всего значимо развитие интеллектуальной культуры, а не профессии.

Ньюмен делал ставку на студенческую среду, которая, по его мнению, играет решающую роль в становлении личности, так как именно университетская атмосфера создает уникальные условия для общения, обмена знаниями и формирования моральных установок.

Интересно, что Ньюменская модель университета также предполагает наличие религиозных элементов: часто автором подчеркивается важность теологии в структуре обучения в качестве хранительницы духовных ценностей. В этом аспекте его подход значительно отличается от немецкого рационализма, в котором теология не занимает центрального места.

Ключевым элементом концепции Ньюмена является идея автономности личности, для реализации которой университет, по его представлению, должен создавать условия, в которых студент (будущая личность) будет развивать способность к независимому принятию решений через самостоятельное мышление. Студенты, выходящие из стен университета, становятся не просто носителями знаний, но и активными участниками общественной жизни, совершающими свой вклад в дело создания справедливого общества, где личная свобода и общественное благо находятся в равновесии.

Университет 3.0 возникает в условиях постиндустриального перехода – времени, когда индустриальная модель достигает зрелости, а общество и экономика претерпевают кардинальные изменения.

Производственные машины перестают быть доминирующей силой – над ними выстраиваются сложные структуры, включающие разработку новых продуктов, проектирование, сбыт и самое главное – сервисное обслуживание. В этой реальности университет должен готовить специалистов к постоянным изменениям, к работе в мире, где технологии и профессиональные роли быстро устаревают.

Главной характеристикой постиндустриальной эпохи становится появление метамашин – сложных систем, объединяющих производство, управление, маркетинг, финансы и сервис, чья высокая производительность приводит к снижению потребности в рабочей силе в индустриальном секторе. Это не просто механизация и автоматизация труда – это структурное изменение экономики, где значительная часть рабочих мест перераспределяется в сферы услуг, креативных индустрий, образования, здравоохранения и торговли. При этом появляются две противоположные тенденции: с одной стороны, труд частично возвращается к доиндустриальным ремесленным формам – возрастает спрос на индивидуальные заказы, авторский стиль и ноу-хау конкретного специалиста; с другой стороны, многие неиндустриальные секторы подвергаются индустриализации: фабрики впечатлений (киноиндустрия, телевидение), фабрики продаж (супермаркеты, мегамоллы), технологизированная медицина с конвейерным подходом к лечению.

В этом меняющемся мире уходит в прошлое традиционное понимание профессии как устойчивого набора компетенций, пригодных на всю жизнь. Отныне карьера человека – это постоянная смена задач, контекстов и профессиональных ролей, поскольку производственные и организационные структуры недолговечны (они возникают, функционируют, а затем подвергаются демонтажу и замене).

Университет 3.0 должен учитывать эти новые реалии. Освоения одной профессии уже недостаточно, вместо этого формируются пакеты компетенций – гибкие конфигурации знаний, позволяющие адаптироваться к новым вызовам. Специалист нового типа должен не просто владеть технологией, но также уметь мыслить, коммуницировать, обучаться на протяжении всей жизни и эффективно работать в быстро меняющихся условиях.

Таким образом, Университет 3.0 должен создавать условия для развития гибкого мышления и междисциплинарных компетенций, обучая студентов не только осваивать *hard-skills*, но и *soft-skills*.

Необходимость соответствовать таким требованиям инициирует изменения в самой структуре университетов: они начинают интегрировать проектные лаборатории, предпринимательские инициативы, цифровые технологии, платформенные модели обучения. Другими словами, Университет 3.0 – это в большей степени площадка гуманитарного экспериментирования, нежели образовательное учреждение.

В индустриальном обществе социальные и профессиональные группы имели четкие границы: человек занимал устойчивую позицию в социальной системе, например, был рабочим, инженером, врачом, учителем, то есть принадлежал к определенному классу и четко осознавал свою социальную идентичность.

Постиндустриальный переход привел к размыванию этих границ: теперь человек не просто «принадлежит» к определенной профессии, социальной группе или классу – он одновременно является частью множества социальных структур, причем его роль в каждой из них может меняться.

Границы между классами становятся все менее четкими (вплоть до появления новых классов), этнокультурные сообщества интегрируются, политические и гражданские идентичности все чаще приобретают ситуативный характер, что приводит к изменению самих основ социальной организации. Если раньше общество можно было представить в виде «социальной машины», где каждый выполнял строго определенную функцию, то теперь оно больше похоже на «социальную матрицу» – систему взаимодействий, в которой люди, организации и институты постоянно перестраиваются, занимая новые позиции и формируя новые связи.

Еще одним важным следствием постиндустриального перехода становится ослабление традиционных социальных институтов. В прошлом определенные формы социальных взаимодействий были единственно возможным вариантом:

* учиться можно было только в школе или университете;
* создать семью – значит вступить в официальный брак;
* работать – значит устроиться в компанию или государственное учреждение.

В современном мире эти правила перестают быть абсолютными. Люди осваивают новые профессии самостоятельно, используя онлайн-курсы и образовательные платформы, работают в гибких формах занятости, создают неформальные семьи или живут вне традиционных семейных структур.

Этот переход можно назвать сменой сущности социальной реальности: если раньше важна была институциональная форма (работа, семья, образование), то теперь ключевую роль играют сами активности, независимо от их формальной принадлежности.

Итак, человек больше не является частью жесткой социальной машины – он становится носителем временных ролей и деятельностных позиций, что позволяет ему в течение жизни многократно менять свою профессиональную сферу, стиль жизни, социальные роли и даже идентичность.

Немецкий философ Юрген Хабермас [144] описывал это явление через концепцию «перформативного существования» – состояние, в котором человек не просто следует заранее заданным ролям, а создает свою личность и социальную значимость через активные действия. Постиндустриальный человек не только адаптируется к изменениям, но и сам конструирует свою идентичность, экспериментируя с разными формами самовыражения и социальной реализации.

В индустриальной эпохе основной ценностью было производство – сначала материальное, затем знаниевое. В постиндустриальном мире же главным ресурсом становится коммуникация, позволяющая людям взаимодействовать и совместно создавать новые формы деятельности [145].

Раньше социальные идентичности были жестко закреплены за профессиями, классами, национальными группами, сегодня они становятся более гибкими.

В отличие от индустриальных университетов, которые фокусировались на передаче стандартных знаний, Университет 3.0 ориентирован на создание новых практик, актуализирующих спрос на знания о социуме, культуре, экономике, рынках. Появляется ряд новых направлений: менеджмент и управление инновациями, социальное проектирование и дизайн, цифровой и технический дизайн, форсайт и исследования будущего.

Одним из самых передовых типов Университета 3.0 становится инновационно-технологический университет, ориентированный на генерацию новых решений и технологий. Примером такой образовательной модели можно считать Стенфордский университет и Кремниевую долину, где университетская среда органично связана с инновационной экосистемой, а вместо пассивного обучения студенты и преподаватели вовлечены в реальную проектную деятельность, работают в бизнес-инкубаторах, технопарках, конструкторских бюро и проектных офисах.

Материальная структура Университета 3.0 также меняется: в нее входят не только аудитории и библиотеки, но и пространства для коммуникации с внешним миром – выставочные залы, общественные центры, акселераторы стартапов.

Таким образом, Университет 3.0 становится площадкой для креативного взаимодействия между студентами, исследователями, предпринимателями и государственными институтами.

Неопределенность и динамичность, присущие эпохе цифровой трансформации, делают описание Университета 4.0 скорее проектом, чем законченной картиной, так как эта концепция еще не имеет четкой и окончательной формы, хотя ее элементы уже начинают проявляться в действительности.

Университет 4.0 существует в контексте быстро развивающихся технологий, изменяющих основы взаимодействия человека и машины, а также в условиях глобализации знаний, где коллективный и гибридный интеллект становятся движущей силой научного прогресса.

1) Одной из ключевых особенностей университета четвертого поколения является акцент на коллективном мышлении, поскольку в условиях информационной эпохи знания уже не производятся только индивидуально, а представляют собой результат совместной работы различных субъектов – от ученых и экспертов до искусственного интеллекта (такого рода коллективное взаимодействие, включающее использование машинных алгоритмов, являет собой принципиально новую форму интеллектуальной деятельности).

2) В свою очередь, искусственный интеллект и его способность интегрироваться в процессы обучения и научных исследований становятся важными инструментами для решения комплексных задач, которые невозможно решить исключительно человеческими усилиями. В этом отношении ИИ становится неотъемлемой частью деятельности Университета 4.0.

3) Виртуальные объекты и виртуальные реальности, традиционно рассматриваемые как «параллельные» миры, теперь становятся полноценной частью образовательного процесса. В отличие от прошлых времен, когда виртуальные среды служили лишь дополнением или упрощенной моделью реального мира, в когнитивной эпохе они приобретают самостоятельное значение, вследствие чего виртуальная реальность превращается в инструмент проверки и отработки различных гипотез и моделей.

4) Технологизация мышления также входит в список обязательных компонентов концепции Университета 4.0. Она аспектирует 2 момента: во-первых, это технологизация коммуникации людей посредством передовых гаджетов и приложений, во-вторых, использование ИИ для создания гибридных форм интеллекта.

В условиях современного общества у каждого человека появляется возможность для реализации собственных идей и проектов, что способствует расширению горизонтов личной самоидентификации и социальной активности [146]. Несмотря на заманчивые перспективы, связанные с расширением свободы выбора и возможностей, человеческая личность сталкивается с проблемой отсутствия централизованного фокуса и целей. В условиях многочисленных потоков информации и постоянных экспериментов в виртуальных мирах, человеку важно найти способ закрепить свою идентичность и смысловую осознанность. Именно в этих условиях возникает задача «сборки» и «фиксации» личности, которую некорректно понимать как некий внешне принудительный процесс. Человек сам должен добровольно и осознанно выбрать ценностные основания, которые будут определять его действия и решения в виртуальном пространстве.

Сама концепция «сборки» личности перекликается с идеей ценностного самообразования, где личность формирует свое видение мира на основе внутренних убеждений и целей [147]. Это понимание саморазвития предполагает осознание своей роли в процессе глобальных изменений и способность эффективно адаптироваться к новым условиям, сохраняя внутреннюю целостность и устойчивость, что сразу же поднимает вопрос о необходимости метакогнитивных (философских) компетенций, дающих индивиду возможность сохранять свою целостность в условиях перманентных ситуативных изменений.

С переходом в когнитивную эпоху, когда знания и информация становятся основными ресурсами, для эффективного функционирования общества требуется новая культура – культура воли, предполагающая способность к концентрации и фокусировке деятельности, что является необходимым условием для успешного существования в условиях информационного потока.

Когнитивная эпоха требует от индивида не только умения удерживать смысл и замыслы, но и способности критически фильтровать информацию.

Таким образом, Университет 4.0 уже не является закрытым и жестко структурированным образовательным учреждением, которое функционирует по привычной модели «воспроизводства заданного». Он выходит за рамки традиционной образовательной программы и становится открытым хабом для разнообразных коммуникаций и взаимодействий, а сеть университетов и связанных с ними институций расширяется, становясь точкой пересечения множества других сетей: информационных, социальных, деятельностных.

Это преодоление «воспроизводства заданного» включает в себя отказ от статичных форм обучения и научных исследований. Университет 4.0 предоставляет не столько образовательный контент, сколько инфраструктуру для реализации идей и проектов, становясь таким образом не образовательным, а инкубационным центром для новых форм и практик, объединяющим взаимодействие различных субъектов, среди которых – не только преподаватели и студенты, но и внешние участники, такие как предприниматели, исследовательские и инновационные группы.

В отличие от традиционных университетов, где профессоры и преподаватели являются частью одной организации, университет 4.0 отделяет интеллектуальное сообщество от материальной институциональной платформы, что создает новые возможности для гибкого взаимодействия и сотрудничества. Университет, став «хабом», не ограничивает свои услуги и инфраструктуру только студентами и преподавателями, но предоставляет эти ресурсы различным группам и внешним участникам. В результате университет становится площадкой для формирования и реализации идей, а его роль меняется: из простого образовательного учреждения он превращается в активного участника процесса глобальных инноваций. Можно сказать, что Университет 4.0 становится многофункциональной платформой, своеобразным интеллектуальным парком, где ученые и предприниматели коллаборируют, формируя индивидуальные траектории как для обучающихся, так и для уже работающих.

Важно понимать, что Университет 4.0 представляет собой не просто продолжение традиционного образовательного института, но и трансформацию роли образования в обществе.

Многие специалисты отождествляют понятия «Университет 4.0» и «Цифровой университет». Мы полагаем, что цифровизация, как минимум, является системообразующим фактором Университета 4.0, образуя его специфику.

На международном уровне цифровая трансформация в университетах стала ключевым фактором и приоритетным направлением их стратегического развития. Европейские, азиатские и американские вузы активно развивают стратегию цифровой трансформации, внедрение искусственного интеллекта (ИИ), виртуальной и дополненной реальности в образовательную сферу. Это помогает создать цифровую экосистему, способную адаптироваться к изменениям и технологическим инновациям.

Американские высшие учебные заведения ориентируются на цифровой или «умный» кампус, связанный с интернетом вещей и автоматизацией управления. Такая организация позволяет стабилизировать учебный процесс, делая его комфортным, индивидуальным на основе использования единой цифровой системы, обеспечивающей свободный доступ к учебным курсам, синхронизацию учебных процессов, взаимодействие обучающихся и преподавателей. Университеты США, такие как Мичиганский, Иллинойсский, Стэндфордский, уделяют внимание развитию смешанных форм онлайн-обучения, онлайн-сопровождения образовательного процесса [148]. Также практически все вузы ориентированы на персонализацию обучения посредством создания личных кабинетов и индивидуальных программ обучения с учетом ограничений и возможностей обучающихся.

В целом, цифровая трансформация американских вузов направлена на развитие цифровой культуры среди обучающихся и сотрудников, персонализацию обучения посредством внедрения курсов по цифровым технологиям и поддержку самообучения.

Политика высших учебных заведений Европы, в частности Германии, ориентирована на качество образовательного продукта, то есть акцент сделан не на предоставление образовательных услуг, а на их содержательную составляющую, которая зависит от динамично развивающегося мира. Вместе с тем европейские вузы уделяют внимание на возможность объективного оценивания знаний студентов удаленно, так как несправедливая оценка уровня знаний обучающихся способна оказать влияние на их дальнейшую вовлеченность в образовательный процесс. Так, например, в Литве университет в Шауляе изучает и вводит в практику методы минимизации указанных угроз в учебном онлайн-процессе [149]. Вместе с тем важным моментом в образовательной сфере европейских университетов в рамках цифровой трансформации является инклюзивность образования, способы и методы обеспечения образованием с помощью онлайн-технологий людей с ограниченными возможностями.

Также европейские вузы отличаются поддержкой национальных культур посредством цифровых технологий. Например, университет Суонси в Великобритании использует цифровые инструменты для поддержки валлийского языка и культурных инициатив.

В целом европейские вузы акцентируют внимание на сочетании онлайн- и традиционных форматов обучения, внедряют курсы по цифровым технологиям, а также используют большие данные и облачные технологии для поддержки исследований и улучшения научных результатов.

Среди университетов Азии в области цифрового образования отдельное место занимает Южная Корея. Политика страны направлена на развитие человеческого капитала и усовершенствование национальной системы образования. Успех в реализации программ цифровизации в образовательной сфере объясняется цифровой приватизацией с привлечением частных учебных заведений, ориентированных на подготовку обучающихся к поступлению в университеты [150].

Учебные заведения реализуют цифровую экосистему в том числе благодаря участию и поддержке различных государственных ведомств, включая Министерство труда, Министерство образования, науки и технологий. А также Министерство по делам экономики знаний [151].

Также среди стран-лидеров по цифровизации образования выделяется Сингапур, университеты которого активно внедряют цифровую стратегию, используя передовые технологии как в образовательных, так и в административных процессах. Так, например, Национальный университет Сингапура применяет искусственный интеллект и машинное обучение для персонализации обучения и повышения эффективности управления. Также в университете созданы центры цифровых инноваций, где исследуются и внедряются новые технологии в образовательную среду.

Правительство Сингапура активно продвигает имидж страны как инфраструктурного хаба информационно-коммуникационных технологий как на региональном, так и международном уровне. Так, Сингапур участвует в реализации образовательного хаба «Глобальное образование» (Global schoolhouse) и «Бостон Востока» [152].

Особенностью цифровизации образования в Малайзии является внедрение дополненной реальности (AR). Кроме того, в настоящее время в стране разработана национальная образовательная платформа «Frog Virtual Learning Environment», позволяющая обучающимся и преподавателям взаимодействовать, обмениваясь мнениями, материалами и так далее.

Азиатские университеты также ориентированы на персонализацию образовательного опыта с использованием искусственного интеллекта и машинного обучения. Особенностью цифровизации образования в Азии является акцент на инновационные центры (хабы) и партнерство с технологическими компаниями.

Таким образом, ключевые цели цифровой трансформации международных университетов направлены на модернизацию образовательного процесса, научных исследований и административных функций. Исходя из этого казахстанские вузы могут ориентироваться на лучшие практики с целью создания гибкой, инновационной, персонализированной образовательной среды, при этом поддерживая уникальную идентичность Казахстана.

С целью цифровизации основных направлений деятельности казахстанских вузов, повышения качества образовательных услуг и научно-исследовательской деятельности за счет интеграции цифровых технологий по основным направлениям деятельности в Казахстане приняты методические рекомендации по определению уровня Цифровой зрелости организаций высшего и (или) послевузовского образования, в соответствии с которыми принята следующая система параметров:

Уровень 1.0: Начальный уровень.

На первом уровне цифровой зрелости образовательные учреждения только начинают внедрять цифровые технологии. Поскольку это не связано с системным подходом или стратегическим планированием, цифровизация ограничивается выполнением отдельных задач. При этом важно отметить, что на первом уровне цифровые процессы не имеют четкой координации и часто запускаются эпизодически, без предварительного анализа и подготовки.

Образовательные учреждения на уровне 1.0 не обеспечивают достаточный уровень информированности и развития цифровых навыков среди персонала, что существенно ограничивает возможности полноценного использования цифровых технологий.

Коротко говоря, это лишь первый шаг к интеграции цифровых решений, и его основной задачей является ознакомление с цифровыми инструментами и попытка их первичного применения.

Уровень 2.0: Строительство цифровой инфраструктуры.

На втором уровне цифровой зрелости образовательные учреждения начинают более осознанно подходить к внедрению технологий и формируют более продвинутое цифровое пространство. Здесь речь идет о развитии цифровых сервисов и платформ, способных поддерживать процессы образования и управления, а важнейшей характеристикой этого уровня является расширение сетевой инфраструктуры, обеспечение стабильного Wi-Fi покрытия в учебных и общественных пространствах, внедрение базовых административных систем для автоматизации финансовых операций, кадрового делопроизводства и учебного процесса. Но несмотря на то, что на уровне 2.0 продолжается улучшение инфраструктуры и автоматизация отдельных функций, процессы остаются частично неупорядоченными.

Важно, чтобы образовательные учреждения начали разрабатывать и внедрять планы цифровой трансформации, которые позволят гармонично интегрировать цифровые и традиционные подходы в рамках общей стратегии развития. Этот уровень зрелости служит основой для перехода к более сложным и интегрированным цифровым решениям.

Уровень 3.0: Интеграция и координация.

Уровень 3.0 характеризуется интеграцией внутренних цифровых систем и созданием единой цифровой экосистемы, которая обеспечивает целостность данных и упрощение доступа к ним.

Внедрение облачных решений и расширенные возможности хранения данных позволяют повысить масштабируемость и доступность образовательных ресурсов, а также усиливают меры безопасности, так что на этом уровне цифровизация становится не только целью, но и эффективным инструментом для достижения стратегических целей образовательных учреждений. Процессы и системы становятся стандартизированными и скоординированными, что позволяет интегрировать их в общую деятельность учебного заведения.

Университеты, находящиеся на уровне 3.0, уже могут эффективно управлять цифровыми инициативами, так как их деятельность основана на стратегическом подходе, направленном на достижение долгосрочных целей.

Уровень 4.0: Полная цифровизация и инновации

На высшем уровне цифровой зрелости – уровне 4.0 – образовательные учреждения активно используют передовые технологии, включая искусственный интеллект (ИИ), большие данные и интернет вещей. Все цифровые процессы интегрированы в рамках реализации стратегических задач, и большинство из них оптимизировано, скоординировано и автоматизировано.

Важно отметить, что на этом уровне цифровизация становится неотъемлемой частью корпоративной культуры учебных заведений, что позволяет повысить адаптивность образовательных учреждений к изменениям на рынке.

Цифровые решения принимаются исключительно на основе доказательств эффективности, поскольку на этом уровне также признается, что цифровые технологии не всегда оказываются предпочтительнее традиционных методов.

Признаком цифровой зрелости является способность образовательного учреждения принимать обоснованные решения не только в пользу технологий.

В настоящий момент большая часть вузов Казахстана находится на втором или третьем уровне цифровой зрелости, хотя активно стремятся прогрессировать дальше.

Так, например, университет Шакарима находится на пути активной цифровой трансформации, обеспечивая своим студентам и преподавателям доступ к высокоскоростному интернету, эффективным системам управления и современной инфраструктуре, которые стали важной частью образовательного процесса и административной деятельности университета, что значительно повышает качество учебного процесса и уровень взаимодействия между участниками образовательной среды.

Одним из основных аспектов цифровой зрелости университета является высокоскоростное подключение к сети Интернет с пропускной способностью до 500 Mbps. Это позволяет обеспечить стабильный и быстрый доступ к онлайн-ресурсам, поддерживать дистанционное обучение и онлайн-консультации, а также организовывать взаимодействие между преподавателями, студентами и международными партнерами. При этом все учебные корпуса и общежития объединены в единую локальную сеть с использованием IPVPN-канала, что гарантирует надежность связи и удобный доступ к информационным ресурсам на кампусе.

Для эффективного управления ресурсами и обеспечения безопасности данных университет использует серверы на базе процессоров Intel® Xeon® v4 и системы виртуализации Citrix XenCenter, которые обеспечивают мощную вычислительную инфраструктуру и повышают гибкость в управлении вычислительными ресурсами, что особенно важно для реализации современных образовательных и исследовательских проектов. Общая вычислительная мощность до 2 TFLOPS открывает возможности для сложных вычислений и обработки достаточно больших объемов данных.

Кроме того, университет Шакарима активно внедряет передовые решения в области информационной безопасности: для защиты информационной инфраструктуры используются антивирусные и файервольные решения. Системы защиты (Kaspersky Endpoint Security 14 на рабочих станциях и файервол UFW на серверах) обеспечивают защиту от внешних угроз.

В сфере управления доступом и учета посещаемости обучающихся университет применяет систему контроля и управления доступом Perco, интегрированную с университетской автоматизированной информационной системой и 1С (эта система обеспечивает надежный учет и контроль за движением студентов и сотрудников).

Для иностранных студентов университет предоставляет удобные цифровые каналы для подачи заявок и получения консультаций (электронную почту для приема запросов, а также специализированные веб-страницы и социальные сети, где размещается актуальная информация о поступлении, визах и регистрационных процедурах).

Ведение базы данных академической мобильности через платформу Platonus и программу Erasmus+ также способствует улучшению взаимодействия с международными партнерами и студентами.

В целом, Университет Шакарима демонстрирует неплохую степень цифровой зрелости.

Другой кейс – НАО «Торайгыров университет», который активно развивает и внедряет инновационные подходы в процессе обучения, используя возможности современных цифровых инструментов. Университет обеспечивает доступ к разнообразным образовательным платформам и создает условия для формирования у персонала необходимых компетенций для успешной работы в эпоху цифровизации.

Одним из ярких примеров цифровизации является образовательный портал университета, который служит связующим звеном между всеми участниками образовательного процесса: преподавателями, студентами и администрацией. На сайте <https://tou.edu.kz/> представлены различные модули, которые обеспечивают управление учебным процессом, включая учебные планы, расписание и составление нагрузки; все эти системы работают в рамках единой информационной экосистемы e-learning CDT, предоставляя пользователям необходимую информацию и инструменты.

Личные кабинеты студентов и преподавателей, доступные на отдельных платформах, дают возможность каждому участнику образовательного процесса оперативно получать и передавать информацию, а также следить за своей учебной или научной деятельностью.

Для обеспечения качественного образования в условиях цифровизации университет активно использует портал массовых открытых онлайн-курсов (<https://openu.tou.edu.kz/>), который предоставляет доступ к образовательным материалам и курсам, как платным, так и бесплатным. На данный момент платформа насчитывает 32 активных курса, что является отличным ресурсом для студентов и всех желающих улучшить свои знания в различных областях.

Кроме того, университет разработал портал дистанционного обучения (<https://dot.tou.edu.kz/>), который служит основным инструментом для организации учебного процесса: веб-платформа поддерживает как онлайн, так и оффлайн взаимодействие, позволяя преподавателям создавать подгруппы учащихся, а студентам – получать учебный контент, проходить тестирование и участвовать в других образовательных мероприятиях. На данный момент система насчитывает более 10 000 пользователей, включая студентов и преподавателей.

Одной из ключевых целей цифровизации в Торайгыров университете является создание условий для постоянного обучения и самообразования, о чем свидетельствует система онлайн-курсов и порталов дистанционного обучения, позволяющая студентам и преподавателям на постоянной основе обновлять свои знания и приобретать новые навыки.

Особое внимание уделяется поддержке преподавателей, для которых разработаны специализированные онлайн-платформы, такие как личные кабинеты и специальные ресурсы для научной работы. Использование этих инструментов дает возможность преподавателям управлять учебным процессом, а также вести научные исследования, публиковать материалы, участвовать в международных конференциях.

Кроме использования цифровых образовательных платформ, Торайгыров университет внедряет и такие инновации, как системы искусственного интеллекта для улучшения качества учебного процесса. Например, система Антиплагиат, применяемая в университете для проверки письменных работ, помогает поддерживать высокий уровень академической честности.

В целомНАО «Торайгыров университет» активно использует цифровые технологии и искусственный интеллект для модернизации образовательного процесса.

Наиболее высокий уровень цифровой зрелости демонстрирует Казахский национальный технический исследовательский университет имени К. Сатпаева, который активно развивает свою цифровую инфраструктуру, внедряя современные информационные системы, объединенные в интегральную экосистему.

Университет активно применяет инновации, ориентируясь на интеграцию различных платформ и создание защищенной среды для студентов, преподавателей и административного персонала, поэтому эти системы играют ключевую роль в обеспечении эффективного управления образовательными и административными процессами, улучшении качества образования и повышении безопасности.

Система Single Sign-On (SSO) является ядром этой экосистемы и представляет собой универсальную платформу для управления контингентом обучающихся, преподавателями, дифференциации академических данных, расписания и оценок. Интеграция с системой 1С позволяет оперативно обновлять сведения по задолженностям студентов, что способствует улучшению в том числе финансового контроля. Более того, связь с ЕПВО гарантирует, что университет передает актуальные данные о студентах и преподавателях в соответствии с требованиями уполномоченных органов.

Еще одной важной частью образовательной экосистемы является портал «Politech Online», который базируется на Moodle и дополнен уникальными модулями, предоставляя студентам и преподавателям возможности для дистанционного обучения.

Важной особенностью также является интеграция с Microsoft Teams, что позволяет проводить онлайн-курсы и лекции, а также подключение к библиотечным системам и сервисам проверки на плагиат.

Такие технологии, как VR/AR, используются для создания виртуальных лабораторий, в рамках которых студенты получают практические навыки в безопасной интерактивной среде.

Кроме того, университет разработал несколько других информационных систем, направленных на автоматизацию административных процессов, например, систему «Admission», которая помогает автоматизировать подачу заявок, процесс отбора и зачисления студентов.

В свою очередь, система «HR» автоматизирует кадровые процессы, а система «Dormitory» облегчает управление общежитиями, автоматизируя заявки на проживание и регистрацию жильцов.

Наконец, система «Diploma» контролирует процесс печати дипломов, исключая вероятность ошибок и подделок.

Особое внимание уделяется безопасности данных. Все системы интегрированы через единую точку входа Active Directory, что позволяет обеспечить безопасность и контроль доступа к информации и системам. Для защиты сведений и обеспечения безопасности университет использует шифрование данных на всех этапах обработки и хранения, включая резервное копирование и репликацию в облачные хранилища.

Университет активно применяет BI-технологии для анализа и визуализации данных, в частности, Dasboard, основанный на технологии Microsoft Power BI, дает возможность проводить мониторинг ключевых показателей эффективности: анализировать поступление абитуриентов, распределение по образовательным программам, отслеживать результаты работы преподавателей и начальников подразделений.

Интеграция перечисленных систем в единую экосистему в разы улучшает образовательные и административные процессы университета, способствуя автоматизации ключевых операций, снижая временные и трудовые затраты, повышая качество и прозрачность образовательного процесса.

Университет имени К. Сатпаева подтверждает свою приверженность современным образовательным технологиям благодаря внедрению именно таких решений.

Совершив экскурс в историю становления различных моделей университета, осуществив анализ актуального состояния некоторых казахстанских вузов, нам остаётся только попытаться сделать прогноз возможных сценариев развития учебных заведений в ближайшем и среднесрочном будущем.

Первый сценарий – «Университет как международная сеть» – представляет собой одну из наиболее перспективных концепций развития университетов в ближайшем будущем. Он предполагает, что университеты становятся центрами глобальной образовательной сети, в которой студенты получают возможность свободно выбирать курсы, формировать индивидуальные учебные планы и использовать возможности международной мобильности. В рамках этого сценария образование будет становиться все более гибким и ориентированным на потребности глобального рынка труда.

Одной из ключевых характеристик этой модели является максимальная открытость университетов – как для студентов и преподавателей, так и для частных предприятий и промышленных групп, – благодаря которой взаимодействие с бизнесом выйдет на новый уровень (студенты получат не только фундаментальные академические знания, но и специализированные навыки, адаптированные под запросы конкретных международных корпораций).

Этот сценарий также будет способствовать распространению английского языка как глобального средства коммуникации, поскольку многие курсы, даже в неанглоязычных странах, преподаются на английском языке.

Еще одним важным аспектом станет открытый доступ к международным исследованиям, что позволит студентам, преподавателям, а также представителям бизнеса и промышленности использовать результаты исследований других стран.

Далее промышленные группы могут начать поддерживать университетские исследования, что создаст условия для плодотворного сотрудничества науки и бизнеса.

Второй сценарий – региональная направленность университетов.

В отличие от традиционной модели высшего образования, ориентированной на глобальный уровень, университеты данного типа будут сосредоточены на национальных и локальных задачах, тесно взаимодействуя с местными властями, предприятиями и сообществами, формируя образовательные программы и научные исследования, которые напрямую отвечают на запросы региона, что позволит вузам не только обеспечивать квалифицированными кадрами местные предприятия, но и участвовать в решении важных социальных вопросов, таких как поддержка пожилого населения или повышение квалификации работающих специалистов.

Такая модель может помочь университетам сохранять и развивать национальную культуру, что особенно важно в условиях глобализации, когда существует риск утраты локальной идентичности.

Одной из главных особенностей данной модели является ее направленность на обучение, а не на фундаментальные исследования: университеты превратятся в площадки для повышения квалификации специалистов и освоения новых профессий, что всегда актуально в условиях региональной экономики.

Немаловажное преимущество – в отличие от университетов, ориентированных на международные исследования, региональные вузы не испытывают острого дефицита финансирования, так как их поддерживают местные власти и предприятия. Государственные субсидии и инвестиции бизнеса позволят вузам развиваться, адаптируя образовательные программы под потребности местного рынка труда, а национальный язык обучения и акцент на локальную проблематику решат проблему «утечки мозгов» в мегаполисы.

Третий сценарий – государственное финансирование университетов.

Одним из главных преимуществ такой модели является ее общедоступность для всех желающих, поскольку университеты, финансируемые государством, предлагают образование по сравнительно не высокой стоимости, что делает высшее образование доступным для широких слоев населения и способствует увеличению числа квалифицированных специалистов, готовых к трудоустройству сразу после выпуска.

При этом финансирование университетов осуществляется не только за счет государственного бюджета, но и через конкурсы на получение средств из частных организаций, что задает стимул для вузов разрабатывать конкурентоспособные образовательные программы и исследовательские проекты, привлекая инвестиции из различных источников.

Несмотря на государственное финансирование, университеты сохраняют определенную степень автономии: они могут самостоятельно определять стратегические цели по собственной инициативе. Однако автономия университетов в этом сценарии не означает их равных возможностей на международной арене: поскольку большинство государственных университетов сосредоточены на местных потребностях, их образовательные и исследовательские программы могут уступать по качеству ведущим мировым вузам.

Данный сценарий представляет собой сбалансированную модель высшего образования, обеспечивающую его доступность и стабильность. Однако, для того чтобы такая система была эффективной в долгосрочной перспективе, необходимо усиление интеграции университетов в международную академическую среду, расширение возможностей для исследований и повышение качества образовательных программ.

Четвёртый сценарий – университет как субъект бизнес-процессов.

В современном мире высшее образование все больше становится глобальным рынком, на котором университеты конкурируют за студентов, исследования и финансирование, что ведет к превращению университетов в корпоративные структуры, где обучение и наука существуют отдельно, а образование становится коммерческим продуктом.

Одна из ключевых черт этого сценария – разделение функций университетов: вузы либо сосредотачиваются на исследованиях, минимизируя образовательную деятельность, либо превращаются в поставщиков образовательных услуг без значительных научных изысканий. Такой подход приводит к тому, что студенты получают практико-ориентированное образование в профессиональных учреждениях, в то время как научные открытия сосредоточены в специализированных исследовательских центрах.

Бизнес-образование становится важной частью мирового образовательного рынка: многие университеты стремятся привлекать лучших студентов и преподавателей, открывая филиалы за границей и создавая конкурентоспособные программы, особенно в области МВА и управленческих специальностей (Индия и Сингапур активно экспортируют образовательные услуги в развивающиеся страны, формируя новые образовательные хабы).

Еще одна тенденция – аутсорсинг научных исследований: университеты и корпорации передают исследовательскую деятельность туда, где это дешевле и эффективнее (например, Китай становится лидером в агрономии). Конкуренция за «суперзвезд» научного мира обостряется, и ведущие исследователи работают там, где им предлагают лучшие условия.

Сценарий корпоративного университета отражает трансформацию высшего образования в рыночную отрасль, где главную роль играют конкуренция, специализация и международное сотрудничество, а разделение науки и образования, рост числа корпоративных учебных центров и глобализация образовательных услуг меняют традиционные университетские модели.

Однако остро встает следующий вопрос: сможет ли такая система обеспечить доступность и качество образования для всех? Ведь если высшее образование окончательно превратится в коммерческий продукт, риски его недоступности для широких слоев населения возрастут. Только будущее покажет, смогут ли университеты сохранить баланс между академическими традициями и требованиями рынка.

Пятый сценарий – университет на основе цифровых платформ.

Современные технологии радикально меняют сферу образования, предлагая новые модели взаимодействия между студентами, преподавателями и работодателями. Одной из таких моделей является «UBER-университет», концепция, предполагающая использование цифровых платформ для организации образовательного процесса, что стало возможным благодаря развитию информационных технологий, появлению массовых открытых онлайн-курсов, стремительной глобализации высшего образования.

В одночасье миллионы людей получили доступ к знаниям ведущих университетов мира, не покидая своего дома, что спровоцировало конкуренцию среди вузов и привело к появлению образовательных платформ, функционирующих по принципу онлайн-маркетплейсов (наподобие платформы UBER).

UBER-университет дает децентрализованный формат образования, предлагая следующие преимущества:

* гибкость – студенты могут учиться в удобное время и в удобном месте;
* индивидуализация обучения – возможность составления уникальных образовательных программ;
* глобальный доступ – лучшие образовательные ресурсы доступны независимо от географического положения;
* снижение затрат – сокращение расходов на инфраструктуру университетов и доступность качественного образования.

Однако, разумеется, есть и серьезные минусы:

* отсутствие социального взаимодействия – онлайн-формат не всегда способен заменить живое общение с преподавателями и студентами;
* необходимость самодисциплины – цифровое обучение требует высокой мотивации от учащихся;
* проблемы сертификации – дипломы и сертификаты онлайн-университетов пока не всегда признаются работодателями;
* доступ к технологиям – не все студенты имеют стабильный интернет и современные устройства для онлайн-обучения.

Следует отметить, что, несмотря на цифровую трансформацию казахстанских университетов, направленную на модернизацию образовательного процесса, научных исследований и административных функций, они активно способствуют сохранению и распространению национальной культуры. Это проявляется в интеграции истории, языка, литературы и философии в учебные планы, поддержке научных исследований, посвященных изучению культурного наследия страны, а также проведении мероприятий, направленных на укрепление национальной идентичности.

В современном мире одновременно сосуществуют и развиваются разные модели университетов, каждая из которых занимает свою нишу и отвечает на запросы определенной аудитории. Вместе с тем каждое последующее поколение университетской модели отражает не только институциональные изменения, но и глубокие трансформации, роль знания, характер субъекта образования и отношение к обществу.

Таким образом, системно-организационные структуры цифровизации образования не только определяют технические параметры внедрения цифровых решений, но и создают основу для переосмысления природы образовательного взаимодействия в цифровую эпоху.

**2.2 Влияние цифровых технологий на трансформацию современной системы образования**

Цифровизация как одна из главных тенденций, ознаменовавших начало XXI века в плане массовости распространения, не обошла стороной и сферу образования, инициировав внутри нее качественные сдвиги.

Как и любое явление, цифровизация одновременно проявила и негативные, и позитивные качества. С одной стороны, она способствовала росту цифровой грамотности и развитию навыков работы с различными программами и инструментами, что привело к появлению целого направления – медиапедагогики. С другой стороны, цифровизация значительно снизила уровень мотивации обучающихся из-за упрощения процесса подготовки: те же самые программы и инструменты позволяют им лишь имитировать готовность к занятиям, выполняя основную часть заданий вместо самих обучающихся. Как следствие – общее состояние расслабленности, негативно влияющее на интеллектуальные навыки: упрощение мышления, сокращение словарного запаса и др.

Подобная эмпирическая динамика показывает, что технологизацию образования нельзя приравнивать к автоматической цифровизации. Как отмечает Н. Сейтахметова, «суть высоких технологий заключается не только во внедрении инновационных информационных систем. На самом деле высокотехнологическим является такое образование, которое способствует становлению духовной сущности человека» [153]. Также она отмечает, что «можно очень рационально организовать процесс образования, но рационализм, как метадискурс, принципиально не способен объяснить необходимость нравственных норм для человека в образовании, а отсутствие в профессиональном знании великой духовной цели ведет к опустошению человека. Философия образования задается вопросом о нравственно-духовном смысле образовательного процесса. Только исходя из существа человека к сущности образования, мы можем дать последнему релевантную оценку» [153, с. 41].

Таким образом, куда более корректно рассматривать процессы цифровизации не как условие обязательного улучшения, оптимизации (апгрейда) образования, а как определенного рода вызов, которые современные высокие технологии бросают сфере образования, подчеркивая неизбежность перемен.

В этой ситуации релевантный ответ, который сфера образования может дать на этот вызов – радикальная гуманизация учебного процесса, противостоящая отчетливым тенденциям дегуманизации, отчуждения, обезличивания, машинизации и т.п.

Что касается академической составляющей, прагматическая ориентация цифровых процессов в образовании грозит элиминировать ее, предавая забвению саму телеологию образования, или точнее – подменяя ее новой ориентацией, замыкающейся в пределах сугубо имманентных целей.

С приходом цифровизации происходят ключевые изменения, на фактическом уровне происходящие в образовательной сфере.

Рост академической самостоятельности обучающихся.

Благодаря тому, что цифровые технологии дают возможность обрабатывать большие объемы данных, возрастает прогностическая способность планировать и сберегать от возможных рисков учебный процесс. Другими словами, план обучения, строящийся с использованием цифровых технологий может быть оптимизирован за счет достижения формата максимальной гибкости и возможности мгновенного перестраивания, пересборки в зависимости от внезапно возникающих обстоятельств. Программы обучения в контексте цифрового образования, как правило, носят модульный характер, что в известной мере освобождает учебный процесс от необходимости быть линейным и последовательным. Главный недостаток линейных учебных программ заключается в невозможности дальнейшего освоения материала, если было пропущено хотя бы одно предшествующее звено. Модульные программы избавлены от проблематики подобного рода. Они позволяют собирать и пересобирать учебный процесс практически с любого места, не теряя при этом целостности представления.

Изменение традиционных форм обучения.

Классические формы обучения, предполагающие одностороннюю передачу знаний в виде лекций и занятий, основанных на заучивании содержания учебников, постепенно и, кажется, необратимо сменяются современными формами обучения, включающими в большей степени интерактивный компонент. Диалогические и полилогические дискуссии, критические кейс-стади, моделирование проблемных ситуаций, различные виды мозгового штурма и другие методики направлены не на пассивное усвоение, а на активную генерацию творческих интерпретаций, новых точек зрения и неожиданных ракурсов рассмотрения и понимания.

Изменения традиционного стиля мышления обучающихся.

Параметры мышления были заданы еще в Античности и хорошо сформулированы выдающимся философом, родоначальником формальной логики Аристотелем. Согласно Аристотелю, все имеет свое начало, середину и завершение. Поэтому мышление должно быть объемным и целостным, чтобы быть способным охватить любой предмет во всей его совокупности. Обобщая, такой стиль мышления можно назвать нарративным (поскольку нарратив – это то, что имеет начало, середину и конец).

Современный стиль мышления, который формируется во многом за счет массового использования цифровых технологий, напротив, отличается фрагментированностью, расколотостью, частичностью и в последнее время обозначается специалистами эпитетом «клиповый». Клиповый стиль мышления, или просто клиповое мышление, — это, в первую очередь, мышление, основанное не на объективных абстрактно-логических понятиях, а на интерсубъективных эмоциональных образах. Единицей клипового мышления становится мем — наглядная, визуальная и отчасти комплексная информация, содержащая нехитрое, зачастую развлекательное послание. В более официальном пространстве мем приобретает вид инфографики. Можно сказать, что в цифровом пространстве информация не репрезентируется, а изображается. Репрезентация требует от реципиента усилия по дешифровке, интерпретации. Изображение (отображение) настолько просто, понятно и наглядно, что практически не требует никаких интеллектуальных затрат со стороны воспринимающего.

Исследователи по-разному оценивают феномен клипового мышления (клипового сознания). Некоторые склонны видеть в этом позитивную перспективу, сулящую подлинный прорыв в светлое будущее, в котором человек будет освобождён от груза ненужных знаний. Другие, наоборот, полагают, что клиповое мышление – это симптом начинающегося упадка и деградации современной культуры [154].

Акцент на практичность взамен академичности.

Обвинения в адрес традиционного образования касательно оторванности теоретического аспекта учебного процесса от нужд реальной практики начались давно. В условиях ускорения темпа социального времени потребность в практикоориентированности обострилась. Современное общество не может позволить себе выделять дополнительное время на переход от теории к практике. Поэтому современное цифровое образование предлагает сразу начинать с практики, отбрасывая в сторону фундаментальную теорию (учить водить автомобиль, а не изучать строение его двигателя).

Ко всему прочему фундаментальная теория именно в силу своей насыщенной содержательности (неповоротливости) постоянно отстает от быстрых темпов смены форм социальной практики. Скорость изменения технологий и навыков, необходимых для их использования превышает скорость выработки новой теории. Это еще один аргумент в пользу отбрасывания теории в сторону в рамках современного образовательного процесса.

Содержание традиционных академических учебных программ включает в себя помимо профильных дисциплин множество предметов, не имеющих никакого отношения к целевой профессии. Как правило, такое решение обосновывалось ссылкой на стремление к универсальному охвату всех областей знания для полноценного образования обучающихся. Сегодня такая универсальная подготовка специалиста избыточна. По известному выражению «время – деньги», которое отражает суть современного капитализма, общество стремится сэкономить эти «деньги», сокращая количество времени, выделяемое на образование. В логике современного мышления учить необходимо только самому главному, тому, что имеет непосредственное отношение к делу.

С одной стороны, это звучит достаточно разумно. С другой – в перспективе это может привести к появлению феномена, который можно обозначить термином «профкретинизация». Профкретинизация – это термин, который используется для описания узкой профессиональной специализации человека, при которой он утрачивает способность к широкой, целостной картине мира. Человек, подверженный профкретинизации, может быть очень компетентным и успешным в своей узкой области деятельности, но испытывает трудности с пониманием и взаимодействием с другими сферами жизни и знаний.

Современные цифровые образовательные подходы стараются учесть возможные опасности и предлагают различные варианты компенсации профкретинизации, зацикливании на слишком узких аспектах учебного процесса. Однако насколько эффективными оказываются эти варианты компенсации – отдельный вопрос.

Ускорение и усиление тенденций к междисциплинарности благодаря применению цифровых технологий.

Методологическая необходимость объединения и перекрестного обогащения различных областей знания другими смежными дисциплинами была осознана еще в XX веке. Но только в XXI веке благодаря повсеместному распространению цифровых технологий это удалось реализовать на практике. В связи с этим специалисты начали говорить о конвергентных процессах в образовании, в рамках которых появляются новые качества и закономерности, не присущие ни одной из сторон до начала их взаимодействия и взаимопроникновения [155].

В традиционной парадигме образования долгое время господствовал принцип дифференциации, основанный на различении и разнесении отдельных дисциплин по соответствующим предметным областям, границы между которыми были строго очерчены и не нарушались.

Усложнение новых видов деятельности, в частности, и социальной практики в целом показало недостаточность владения отдельными дисциплинами. В свете нового запроса довольно популярен сначала стал межпредметный подход, при котором образование разворачивалось в пространстве пересечения двух однопорядковых дисциплин. Со временем и этого подхода стало недостаточно. Тогда популярность стал набирать так называемый метапредметный подход, при котором образование разворачивалось не внутри и не рядом, а вокруг предметной области с целью опережения и упреждения новых возможных проблем, связанных с недостаточностью освоенных компетенций. Метапредметный подход учитывал не только минимально необходимый уровень знания, но и давал ориентацию в сфере возможного повышения квалификации.

Межпредметный подход означал горизонтальную конвергенцию, а метапредметный – вертикальную. Первый тип конвергенции сближал различные области знания в экстенсивном плане, второй тип конвергенции интенсифицировал уровневое изучение одной области знания.

Соединение двух типов конвергенции означало мультиплицирование качества образования, при котором на выходе планируется получение T-shaped специалиста. T-shaped специалист – это профессионал, обладающий глубокими знаниями в одной узкой области (что символизирует вертикальная часть буквы «T») и широкими знаниями в смежных дисциплинах (горизонтальная часть буквы «T»). Такой специалист способен решать конкретные задачи в своей основной области компетенции и при этом эффективно взаимодействовать с другими профессионалами и командами благодаря своим более широким знаниям.

Действительное появление позитивных конвергентных эффектов в большей степени зависит не от обновления технологий, а от изменения характера образовательной деятельности благодаря технологиям. Синергетический эмерджентный эффект, как правило, достигается при многостороннем открытом взаимодействии, наиболее полно реализующимся в форматах проектной деятельности.

Проектная деятельность способствует тому, что носители внутрипредметных компетенций активно обмениваются своими знаниями, вольно или невольно оказывая трансформирующее воздействие на изначальный набор представлений. Со временем это приводит к пересмотру и изменению состояния самого знания, которое видоизменяется не столько в смысле механического суммирования, сколько в смысле органического приращения.

Пролиферация цифровых образовательных платформ.

Статистика демонстрирует неуклонный рост различных онлайн-площадок и появление всевозможных онлайн-курсов, которые существенно меняют содержание и облик сферы образования, или, если говорить более точно, меняют способы функционирования и трансляции знания в пространстве и времени [156]. Наряду с традиционным академическим пространством, по старой привычке прочно ассоциирующимся с образовательным процессом, появляется онлайн-пространство (интернет-пространство), которое все меньше выполняет развлекательные опции и все больше берет на себя образовательные функции.

Как и любой феномен, претендующий на то, чтобы стать неотъемлемой частью обиходной повседневной практики, цифровые площадки образования сталкиваются с рядом проблем, трудностей, вызовов, претензий, которые к ним предъявляет пользующееся их услугами общество.

Прежде всего поскольку это новый продукт, задающий новую конфигурацию отношений, у базового потребителя отсутствует достаточный уровень доверия к тому, что обещает цифровое образование. Как и все новое, оно воспринимается большинством либо с мягким, но труднопреодолимым скепсисом, либо откровенно в штыки.

Второй момент связан с отсутствием единой согласованной системы оценки качества цифрового образования. Насколько валидизированы сертификаты и аттестаты, полученные на одних онлайн-курсах в других цифровых пространствах?

Третий момент связан с обеспечением персонализации учебного процесса в условиях дистанцированности, анонимности и массовости цифрового образования.

Наконец, самую большую проблему составляет вопрос формирования достаточно устойчивой мотивации обучающихся в онлайн-среде, где скорость переключения внимания достигает максимальных показателей.

Основной характер предлагаемых вариантов решения вышеперечисленных трудностей и препятствий заключается в смене модуcа мотивации со страха наказания на ориентированность на успех.

Обучающимся предлагается самим контролировать степень успешности своего продвижения в учебном процессе и дальнейшей социализации (в аспекте трудоустройства) за счет полного доступа к данным о состоянии рынка, прозрачности коммуникации и выстраивания деловых отношений, в рамках которых каждый отвечает за себя [157].

Расширяя перспективы анализа текущей ситуации в образовании и в целом масштабируя концептуальный охват этой проблемы, нельзя не признать, что налицо явный кризис – состояние, при котором привычные традиционные схемы оценки и действий либо перестают работать, либо функционируют не в полную силу, не давая ожидаемого результата.

Элементарная логика подсказывает, что для выхода из состояния кризиса прежде всего необходимо понять и осмыслить причины, которые его породили. Далее следует определить картину желаемого будущего, поскольку человеческое общество, хотя во многом и является детерминированной системой, все же способно осуществлять проектную деятельность, выбирая траекторию своего движения не только на основании внешних обстоятельств, но и своих желаний.

Уже в начале XX веке немецкий культуролог О. Шпенглер вынес неутешительный диагноз всей европейской цивилизации [158]. Шпенглер выделял два основных этапа в жизни любого общества:

* этап культуры, когда общество создает живые образцы мышления в области наук и искусств, когда наблюдается подлинный творческий подъем;
* этап цивилизации, духовные ценности вытесняются прагматизмом, материализмом и бюрократией. Цивилизация начинает сосредотачиваться на внешней экспансии, власти и экономическом росте, теряя свою душевную глубину и творческую энергию.

Некоторое время спустя австрийский философ И. Иллич подтвердил интуиции О. Шпенглера на примере сферы образования [159]. И. Иллич выступал против институционализированной системы образования, утверждая, что она закрепляет социальное неравенство и ограничивает возможность людей учиться свободно.

В течение всего XX века разные авторы поднимали тему необходимости коренного пересмотра и преобразования положения дел. Например, советский философ Э. Ильенков призывал избавить сферу образования от формализма, от стандартизированной схемы усвоения определенного типовыми программами объема знаний. Вместо этого он предлагал развивать самостоятельное мышление обучающихся. По его мнению, школа должна учить мыслить [160] за счет освоения всех предшествующих достижений культуры. Культура, согласно Ильенкову, это нематериальная сумма всех способов и видов деятельности, базирующихся на определенных представлениях, знаниях и идеях. Для того чтобы войти в пространство культуры и овладеть им, необходимо приобщиться к сумме этих накопленных за века сокровищ. При этом Ильенков настаивал, что это только первый шаг. Дальше обучающийся должен стремиться сам создавать, приращивать, обогащать культуру, внося в нее новые мысли и идеи.

Сходные по направлению мысли соображения высказывал американский психолог-гуманист Э. Фромм [161]. Образование, по его мнению, должно подготавливать человека к жизни, а не к работе. Для этого нужно сосредоточить все образовательные усилия на создании подходящих условий для максимальной реализации природы человека в конструктивном ключе. Согласно антропологическим воззрениям Э. Фромма, каждый человек от рождения является добрым созданием и стремиться свое благое естество воплотить, однако различные социальные препятствия мешают ему это сделать. Задача образования заключается в том, чтобы помогать каждому человеку раскрыть свою природу в созидательном модусе, в противном случае человек выберет путь разрушения и деструкции.

Важный момент в образовательных идеях Э. Фромма – признание невозможности изменить изначальную природу человека, навязать ей какие-либо чуждые стремления и склонности. В соответствии с этим убеждением Фромм призывал отказаться от авторитарных моделей образования, поскольку они скорее подавляют человеческую природу, чем способствуют ее раскрытию.

Весьма своеобразный проект реформирования сферы образования предложил бразильский мыслитель Паулу Фрейре [27]. Он сравнивал существующие форматы образования с банковскими системами, когда обладающий «ценными активами» (знаниями) преподаватель «инвестирует» в «бедных» обучающихся и в конечном итоге ожидает получить «дивиденды» в виде успешной социализации и благополучного включения в существующий ансамбль общественных отношений. Согласно Фрейре, образование должно служить прямо противоположным целям: не содействовать поддержанию и сохранению статус-кво, а освобождать людей от его угнетающего влияния. Это может стать реальным благодаря осознаю тех экономических, политических и культурных условий, которые порождают текущее положение дел и определяют способы (режимы) существования людей. Понимая, как работает социальная машина, можно перенаправить ее курс и перераспределить ресурсы. Но для этого необходимо приобрести то, что сам Фрейре называл «консциентизацией», то есть критическое сознание, позволяющее понимать, какое место занимает конкретный человек в существующей социальной иерархии, каковы его возможности и шансы изменить несправедливые диспозиции, которые со временем воспринимаются большинством как совершенно нормальные.

В общем, самые разные мыслители из самых разных предметных областей (философия, психология, педагогика) и стран, независимо друг от друга пришли к выводу о необходимости радикального переосмысления системы образования и ее ценностных оснований и целевых устремлений. Общее место их критики состояло в утверждении недостаточности узкой специализации, монопрофилизации образовательного процесса.

Неудивительно, что в качестве реакции на призывы к изменению был взят курс на гуманитаризацию образования. По афористичному выражению французского антрополога К. Леви-Стросса, «ХХI век будет веком гуманитарных наук, или же его не будет вовсе» [162].

На рубеже конца девяностых и начала двухтысячных в странах СНГ были инициированы программы интенсификации преподавания социогуманитарных дисциплин. Разрабатывались и внедрялись курсы по культурологии, философской антропологии, этике и эстетике. Однако уже в первые пять лет после их введения проект был свернут, уступив место ориентации на количественно измеряемые показатели через тотализацию тестовых методов проверки и контроля (появившаяся в 2000-х система единого национального тестирования).

Какая философская методология и аргументация лежали в основе этого управленческого решения по сей день остается загадкой. Может быть, это было продиктовано потребностью демонстрации недавно обретенного суверенитета и попыткой поскорее избавиться от любых признаков вчерашнего советского влияния, в том числе в сфере образования?

Также можно предположить, что смена вектора развития страны в сторону Запада, началась с некритического перенесения западных образцов организации социальных процессов (в том числе образовательных).

В пользу вышеизложенного предположения говорит тот факт, что ориентация на количественные показатели свойственна американской системе менеджмента с ее идеалами эффективности и продуктивности.

Интересные выводы относительно этого вопроса можно найти в работах Б. Гинзберга [163]. Он фиксирует дуальное расслоение работников сферы образования на небольшую группу управленцев, имеющих весьма отдаленное отношение к учебному процессу и преследующих исключительно бизнес-цели, и преподавательский состав, лишенный какой бы то ни было свободы творческого действия, сведенный, по сути, к состоянию офисных клерков, лишь выполняющих поставленные перед ними формальные задачи.

Дух коммерциализации постепенно пронизывает сферу образования вплоть до того, что на официальном юридическом уровне деятельность учебных заведений определяется как оказание услуг. Как и любой бизнес, в котором первоочередной задачей является прирост прибыли через увеличение показателей, университеты вовлекаются в конкурентную гонку, оставляя в стороне неутилитарные смыслы и ценности, ранее составляющие фундамент образования.

В постсоветских странах эта тревожная тенденция усугубляется еще и тем, что она срастается с инерционно сохранившимися советскими моделями и паттернами образовательной деятельности. Как результат – странный самопротиворечивый гибрид системы образования, в которой де-юре декларируются факультативные принципы Болонского соглашения, а де-факто сохраняется общеобязательный характер изучения перечня определенных сверху дисциплин.

Можно сказать, что неразбериха, сложившаяся в казахстанской сфере образования за годы независимости, сегодня усугубляется еще и неизбежной цифровизацией, которая, накладываясь на и без того непростую ситуацию, многократно усложняет положение.

Задача философии образования в этих условиях в первую очередь состоит в том, чтобы разобраться с базовыми параметрами образовательного процесса, определить (или если необходимо переопределить) базовые понятия и категории.

Философии образования предстоит ответить на такие вопросы, как:

* Какой тип специалиста востребован сегодняшним рынком?
* Должно ли образование определяться исключительно рынком?
* Кто формулирует социальный заказ?
* Какие факторы решающим образом влияют на идеалы, ценности и цели образования?

Только ответив на эти вопросы или, по крайней мере, подобрав более или менее удовлетворительные варианты ответов, можно будет непротиворечиво выстроить образовательный процесс, чтобы он не утратил связи с многовековой традицией и в то же время отвечал самым прогрессивным запросам и требованиям.

С момента национализации сферы образования ключевым заказчиком выступало государство, которое формулировало запрос, исходя из актуальных тенденций экономики и политики. Однако начавшиеся в XX веке процессы постепенного стирания культурных границ и формирования глобального мира лишили государство статуса заказчика.

Глобализация в первую очередь означало глобализацию экономики и составляющих ее базис производственных процессов. Поэтому на смену государству в роли социального заказчика образования пришел бизнес-сектор, воплотивший квинтэссенцию индустриального общества. Главным источником социального конструирования стало материальное производство в промышленных масштабах, что требовало соответствующего перепрофилирования сферы образования. Приоритет национальной идентичности отошел на второй план, на первый заступила потребность в технически квалифицированных кадрах различной специализации, способных обслуживать разные аспекты сложного производственного процесса. Неутилитарная ценность культурной идентификации была вытеснена простой экономической прагматикой.

В скором времени индустриальная формация в свете невероятной скорости развития технологий (появления медиа-технологий) трансформировалась в постиндустриальное состояние общества. В новых условиях бизнес-сектор стал утрачивать полномочия социального заказчика образования, освобождая эту нишу для пока неизвестного актора.

Дело не в том, что бизнес-сектор сдает свои лидирующие позиции в мировом общественном пространстве (наоборот власть и могущество транснациональных корпораций сегодня, кажется, достигает своего пикового уровня). Дело в том, что современный уровень развития бизнес-сектора не нуждается в высшем образовании, более того он не нуждается в аутсорсинге сферы образования. Современный-бизнес сектор сам способен предоставлять необходимые образовательные услуги для самообслуживания своих же запросов, оставляя традиционную академическую сферу образования не у дел. Но что куда более катастрофично, современный бизнес-сектор не нуждается в гуманитарных смыслах и компетенциях. Точнее, в них заинтересована только небольшая каста управленцев – и то не по необходимости, а скорее от избытка возможностей.

Невостребованность гуманитарного компонента сферы образования в обществе, чье движение определяется преимущественно интересами бизнес-сектора, грозит реализацией сценария, который советский философ М. Мамардашвили назвал «антропологическая катастрофа» [164]. В этом термине отчетливо прослеживаются коннотации деградации и упадка человека как духовного и социального существа. В условиях глобализации и быстрого развития технологий, человек часто оказывается отчужденным как от общества, так и от самого себя. Индивидуальность заменяется конформизмом и подчинением внешним социальным нормам и массовым трендам.

Элиминация классических гуманитарных (а значит и гуманистических) смыслов из образовательной сферы с последующей заменой их на быстро изменяющиеся функциональные компетенции вскоре породит новую культурную парадигму, в которой под сомнение будет поставлено существование человека таким, каким мы его знаем.

По меткому выражению З. Баумана, современное состояние общества можно назвать «текучая современность», в рамках которой отсутствует какая бы то ни было стабильность и устойчивость [165]. Это касается не только рынка труда и культурных практик, но и такой, казалось бы, незыблемой базовой категории, как персональная идентичность.

Так или иначе традиционное образование фоновым образом обеспечивало обучающихся ответом на вопрос «Кто я?», предоставляя широкие возможности для самоопределения. Стабильная структура модерного общества гарантировала идентичность человека. В постмодернистском обществе современное образование не способно дать однозначный и вразумительный ответ на этот вопрос не по причине собственной несостоятельности, а из-за резко усложнившейся ситуации, в которой сама возможность однозначности чего-либо ставится под сомнение.

Как отмечает российский философ А. Макаров, «Другими словами, ни первичное, ни даже вторичное образование не могут больше предоставить человеку инструментарий для ориентации в мире мерцающей истины. Истина как бы все время раздваивается на две правды как минимум. Исчезает истина региональной национальности и нации, и ее место занимает двойственная правда гражданства полиэтничного сообщества/гражданства мира; исчезает истина пола, и даже истина самотождественности Я уступает место ликвидной индивидуальности» [166].

Возвращаясь к необходимости сформулировать хотя бы предварительные варианты ответов на вопросы, стоящие перед философией образования, можно сказать, что следует начать продумывать конфигурацию третичного образования, способного готовить обучающихся к мгновенной перестройке и пересборке своего опыта и полученных знаний.

Каким должно быть третичное образование? Оно должно давать «знания о том, как нарушать общепринятый порядок, как избавиться от привычек и предотвратить привыкание, как преобразовать фрагментарные элементы опыта в доселе неведомые образцы, относясь в то же время к любому из них как к приемлемому лишь «до особого уведомления»...» [167].

Наконец, сегодня сами образовательные корпорации могут выступить социальным заказчиком сферы образования, если на это не способны ни государство, ни бизнес-сектор.

Таким образом, цифровые технологии инициируют не только институциональные и структурные перестройки, но и когнитивно‑методологическую трансформацию участников образовательного процесса. Образование в условиях цифровизации функционирует как открытая адаптивная система, в которой изменяются принципы иерархии, субъектности, механизмы контроля и организационные регламенты учебного процесса.

**2.3 Перспективы развития современной философии образования в цифровую эпоху**

Современная эпоха цифровых технологий предъявляет новые вызовы к системе образования, требуя глубокого философского осмысления происходящих процессов. Одна из ключевых проблем современного образования заключается в кризисе смысловых практик, так как цифровые технологии все чаще заменяют живое общение между преподавателем и обучающимися, приводя к утрате подлинного личностного взаимодействия.

Электронные образовательные платформы открывают новые возможности, но одновременно усиливают контроль над процессом обучения. Онлайн-курсы, алгоритмическое оценивание знаний формируют образовательное пространство, в котором обучающийся все чаще оказывается объектом цифрового мониторинга. Возникает вопрос: способствует ли такой контроль развитию личности или же он порождает отчуждение и сопротивление?

Еще одна серьезная проблема цифровой эпохи – формирование «клипового сознания», при котором восприятие информации становится фрагментарным и поверхностным (онлайн-обучение и цифровые медиа приучают к быстрому потреблению знаний, но не к их осмыслению).

Философия образования сегодня и в среднесрочной перспективе, на наш взгляд, должна сосредоточиться на выполнении следующих функций: осмысление образовательного кризиса, выработка вариантов его разрешения, анализ альтернативных моделей образования, формирование устойчивых долгосрочных стратегий развития, определение фундаментальных ценностей, которые должны лежать в основе образовательных систем.

С точки зрения эгоцентричного подхода, деятельность оправдана, если она способствует выживанию или развитию человеческого вида. Примером могут служить наука и технологии, создающие новые продукты, направленные на улучшение условия жизни (инженерия, медицина, агрономия – примеры дисциплин, напрямую влияющих на качество человеческого существования).

Философия образования подчеркивает, что познание ценно само по себе: даже если определенные исследования кажутся бесполезными, они все равно способствуют развитию мышления.

Современные образовательные системы делают упор на результативность. Однако, если образование строится исключительно на достижении целей, оно теряет свою глубинную ценность. Важно не только обучать навыкам, но и пробуждать внутреннюю мотивацию к обучению, ведь стремление к пониманию мира и поиск смысла – не менее важны (а может быть и более значимы), чем овладение ремеслом.

К сожалению, в условиях глобальной конкуренции высшие учебные заведения вынуждены стремиться к высоким позициям в международных рейтингах. Однако это стремление зачастую приводит к подмене фундаментальных ценностей образования количественными показателями: вместо улучшения качества преподавания и всестороннего развития обучающихся вузы начинают ориентироваться на механизмы, обеспечивающие рост их рейтинга – сокращение сроков обучения, активное внедрение онлайн-курсов и пр. Встает вопрос: не утрачивается ли в этой гонке сама сущность университетского образования?

Современные университеты все больше превращаются в бизнес-структуры, где ключевым показателем эффективности становится продуктивность в количественном выражении: число публикаций, грантов, иностранных студентов. При этом мало кто задумывается (а если задумывается – то вытесняет): насколько такие критерии действительно способствуют повышению качества образования?

Одна из главных тенденций в модернизации университетов становится внедрение онлайн-курсов. С одной стороны, они действительно решают ряд проблем: делают образование доступным, снижают затраты на обучение, уравнивают возможности студентов из разных регионов. С другой стороны, в долгосрочной перспективе массовое внедрение онлайн-формата может привести к деградации традиционного университетского образования. Опыт показывает, что дистанционное обучение без личного контакта с преподавателем и живых дискуссий редко бывает эффективным.

Таким образом, философия образования сегодня должна не только анализировать кризисные явления, но и предлагать пути выхода из них. Только в этом случае модернизация университетов не станет угрозой, а будет инструментом развития науки и культуры.

В условиях цифровой эпохи и глобализации система образования сталкивается с множеством вызовов, связанных с финансированием, качеством обучения, влиянием рыночных механизмов и изменением самих принципов преподавания. В результате образовательные учреждения вынуждены искать альтернативные источники финансирования, что неизбежно ведет к коммерциализации.

Превращение государственных вузов в предприятия по оказанию услуг приводит к усилению социального неравенства, поскольку не все абитуриенты могут позволить себе дорогостоящее обучение. Одним из ключевых решений для сокращения издержек стало внедрение онлайн-образования: оно позволило снизить затраты за счет уменьшения количества преподавателей, увеличения количества студентов и сокращения времени обучения, однако этот подход вызывает серьезные сомнения с точки зрения качества образования.

Главная проблема современной образовательной политики заключается в поиске компромисса между экономической эффективностью и качеством образования. С одной стороны, государство стремится сократить издержки, сохранив доступность образования, с другой – преподаватели заинтересованы в увеличении финансирования.

В последние десятилетия мир переживает период стремительной цифровизации, охватывающей все сферы жизни общества, в том числе образование. В условиях таких глобальных изменений философия образования нуждается в переосмыслении и пересмотре, а существующая система образования требует внесения существенных изменений, адаптированных к новым реалиям.

Нельзя однозначно утверждать, что цифровизация является исключительно отрицательным процессом для образования. Достаточно отметить, что дигитализация может стать важным шагом на пути к более инклюзивному и доступному образованию для всех слоев населения. Но наряду с этим важно помнить, что ключевыми аспектами образования всегда должны оставаться не только знания и навыки, но и развитие личности, самостоятельного мышления и творчества.

Перспективы развития философии образования, на наш взгляд, заключаются в адаптации гуманно-ориентированных философских теорий образования к условиям все более стремительно цифровизирующегося мира.

Современные вызовы, связанные с цифровизацией, изменением когнитивных практик и трансформацией субъектности в образовательной среде, требуют не столько технологического анализа, сколько глубокой философской рефлексии, основанной на проверенных гуманистических принципах. Анализ концепций некоторых авторов, представляющие собой непреходящие источники философской и педагогической мысли, чьи идеи, несмотря на историческую отдалённость, сохраняют свою актуальность при условии их критического переосмысления, позволяет не столько повторять устаревшие модели, сколько переосмысливать их в свете новых реалий, что вполне соответствует логике прогностического анализа (ведь будущее образования невозможно представить без опоры на интеллектуальные основания прошлого, выступающие в роли концептуальных ориентиров).

Вкратце рассмотрим основные из них.

Прогрессивная философия образования Джона Дьюи.

Несмотря на свою историческую принадлежность к началу XX века, она продолжает оказывать значительное влияние на образовательные практики и концепции в современную эпоху. Прогрессивное образование, которое Дьюи отстаивал на протяжении своей педагогической карьеры, акцентирует внимание на активном обучении через практический опыт. Это особенно актуально в условиях современного образовательного процесса. Принципы, заложенные Дьюи, не только отвечают запросам сегодняшней образовательной системы, но и помогают подготовить обучающихся к жизни в демократическом обществе, активно вовлекая их в решение реальных проблем и способствуя развитию критического мышления [24, с. 34].

Сегодня, когда образовательные среды становятся все более интерактивными, акцент Дьюи на обучении через деятельность может быть реализован в проектных, симуляционных и игровых форматах цифрового обучения, а понятие «школы как демократического сообщества» – в виртуальных коллаборативных платформах и онлайн-форумах, формирующих коллективное знание. Более того, в перспективе развития современной философии образования можно не просто цитировать Дьюи, а адаптировать его подход в новую культурно-технологическую конфигурацию (например, переосмыслить категорию «опыт» с учётом медиа/ медиации/ медиатизации).

Гармоническая философия образования Р. Тагора.

Рабиндранат Тагор, индийский мыслитель и педагог, выступал за целостное образование, подчеркивая важность соединения интеллектуального и культурного развития, поскольку образование он понимал как средство культурного возрождения и самопознания, считая, что оно должно способствовать раскрытию внутреннего потенциала обучающегося [168]. Образование, согласно его идеям, должно быть направлено на гармонию с природой и культуру, а также на развитие чувства ответственности за общество и его будущее.

Этот подход особенно важен в контексте глобализации, когда усиливается потребность в образовательных системах, которые учитывают культурные особенности и могут быть адаптированы к местным условиям. В современном мире, где разные культуры и традиции сталкиваются друг с другом, подход Тагора, ориентированный на развитие взаимного уважения и культурного самосознания, может помочь обучающимся становиться частью глобального общества, сохраняя при этом приверженность собственным корням и традициям.

Акцент Р. Тагора на духовной свободе, творчестве и интуитивном мышлении можно переосмыслить как противовес алгоритмизованный знанию, доминирующему в современных технологичных образовательных системах. Адаптировать философию Тагора сегодня – значит интегрировать в цифровое образование такие принципы, как культурная чувствительность и экологическое сознание.

Революционная философия образования П. Фрейре.

В XXI веке, когда мировые общества сталкиваются с новыми вызовами – от миграционных кризисов до увеличивающегося расового и культурного неравенства, концепции Фрейре предлагают эффективный способ понимания и преодоления этих проблем через образование [27].

Фрейре утверждал, что традиционное образование часто становится средством подавления определенных социальных классов ради сохранения социального статус-кво, которое он расценивал как принципиально несправедливое. Вместо этого Фрейре предлагал подход, основанный на диалоге и критическом осмыслении реальности. В его педагогической модели преподаватель и обучающийся находятся в равных позициях, где каждый является преподавателем и обучающимся одновременно. Такой подход требует от обучающихся активного участия в образовательном процессе, развития критического мышления и способности ставить вопросы о социальных и политических структурах, которые влияют на их жизнь. Поэтому педагоги, опираясь на его теории, могут обучать новые поколения критически анализировать окружающий мир, ставить под сомнение доминирующие идеологии и структуры власти, а также разрабатывать решения для преобразования социальной действительности.

В условиях цифровизации, когда образовательные платформы нередко воспроизводят пассивное потребление информации, потенциал идей П. Фрейре может быть актуализирован через создание критически ориентированных онлайн-сред, стимулирующих социальную активность, направленную на преодоление отчуждения, которое возникает при автоматизированных формах обучения.

Из богатого наследия идей Фрейре мы можем извлечь 2 действенных императива:

1) цифровые технологии не должны использоваться как инструменты дисциплинарной нормализации;

2) необходимо вернуть обучающимся полноценную субъектность.

Критическая философия образования И. Иллича.

И. Иллич утверждал, что традиционное образование способствует увековечиванию социального неравенства посредством превращения знания в товар и формирования пассивных потребителей [159, с. 88].

В качестве альтернативы он рассматривал вариант самообразования и использования неформальных образовательных сетей для развития автономии обучающихся. В современном мире, когда доступ к знаниям стал почти безграничным благодаря интернету, идеи Иллича получают новое подтверждение.

Вопросы о том, как и зачем мы обучаем остаются актуальными на протяжении веков. Радикальная критика образования как социального института затрагивает аспекты неравенства и потворствующего ему конформизма.

Возможность обучаться за пределами организаций образования с использованием технологий и онлайн-ресурсов способствует преодолению ограничений, накладываемых традиционными структурами образования. В таких подходах, как обучение на дому, внеклассное образование и самоуправляемые учебные сообщества, реализуются те идеи, которые Иллич выдвигал более полувека назад.

Критический пафос идей И. Иллича в наши дни может быть реализован как радикальный отказ использовать цифровые технологии в качестве продолжения индустриализированной школы. Вместо этого можно разрабатывать альтернативные модели самоорганизации образовательных пространств, устроенных на основе сетевых форм обучения, обеспечивающих всем равный доступ к знаниям вне зависимости от социального положения.

Культурно-ориентированная философия образования Э. Хирша.

Э.Д. Хирш полагает, что в современном обществе, для того чтобы его представители могли эффективно взаимодействовать, обмениваться множеством мнений, принимать участие в публичной жизни, необходимо предоставить им общую базу знаний, что включает в себя не только базовое понимание истории, литературы, политики, но и культурных традиций, норм и символов, которые составляют основу общественного взаимодействия [169].

Идеи Хирша можно использовать как ответ на распад общего когнитивного пространства, вызванный информационной перегрузкой (ускоренным потреблением разрозненных фрагментов). Ответ этот звучит следующим образом: современные цифровые технологии могут быть использованы не только для индивидуализированного обучения, но и для построения коллективной цифровой культурной грамотности, основанной на согласованных ценностях, символах и концептах.

Конструктивистская философия образования С. Паперта.

Сеймур Паперт предсказал значительный потенциал вычислительных технологий для трансформации образовательных практик, утверждая, что они могут стать не только средствами для более быстрого получения знаний, но и катализаторами активного обучения, позволяя обучающимся разрабатывать собственные проекты [170].

Когда обучающиеся работают с технологиями, они становятся активными создателями знаний, а процесс обучения становится более персонализированным, интерактивным и динамичным.

Революционная мысль Паперта заключается в том, чтобы начать воспринимать цифровые инструменты не в качестве вспомогательных средств, а как «партнёров по мышлению». Иными словами, технологии в философии Паперта – это не инструменты контроля, а возможности свободы и самореализации.

Нравственная философия образования Н. Ноддингс и К. Гиллиган.

В эпоху цифровой трансформации с особой остротой встаёт вопрос: для чего мы учим и чему на самом деле учит образование?

Ответ на этот вопрос даёт не методология, не технология и даже не педагогика, а нравственная философия образования – направление, сосредоточенное на этических основаниях, целях и последствиях образовательной деятельности, то есть речь идёт не о том, как сделать обучение эффективным, а о том, каким должно быть образование с точки зрения справедливости и достоинства личности.

Нравственная философия образования утверждает, что всякое обучение неизбежно носит нравственный характер, даже если оно претендует на нейтральность, поскольку трансляция знаний всегда сопровождается передачей определённого отношения к миру, к другим людям, к себе.

Особую значимость нравственная философия приобретает в условиях цифровизации, когда образовательные платформы начинают ориентироваться на производительность (продуктивность) и управляемость (менеджмент) поведения обучающегося, возрастает риск редукции образования к технической операции, в которой теряются личностный смысл и собственно человеческое измерение.

Нравственная философия образования напоминает нам, что в центре образования находится человек, его уязвимость, стремление к признанию и потребность в поддержке.

Современное образование не ограничивается исключительно академическими достижениями и развитием профессиональных навыков, специалисты все чаще подчеркивают важность воспитания характера и нравственного развития.

В этом отношении заслуживает внимания теория этики заботы Нел Ноддингс, в которой особое внимание уделяется отношениям между преподавателем и обучающимися, основанным на принципах эмпатии, сострадания и взаимного уважения [171].

Опираясь на идеи Ноддингс можно предложить осмыслить технологии как средства для построения тёплых, поддерживающих и этически насыщенных образовательных отношений, где на первый план выходит эмоциональный интеллект.

Довольно интересным проектом, способным выступить в качестве этической модели для современного образования, нам также представляется этика заботы Кэрол Гиллиган [172]. Данная теория исходит не из идеала (как у Канта), не из последствий (как у Бентама) и не из качеств (как у Аристотеля), а из межличностных отношений. Люди – это социальные существа, нуждающиеся в общении, установлении контактов между собой. Поэтому первоочередное этическое обязательство, налагаемое на каждого человека этим положением вещей, согласно Гиллиган, является стремление удерживать межличностные отношения на высоком уровне. А это предполагает: принимающее заботу и милосердие. Под «принимающим» здесь имеется в виду внимание и учет индивидуальных особенностей и потребностей тех, с кем мы вступаем в отношения. Моральные нормы и нравственные стандарты отступают на второй план, а на первый выходят конкретные запросы людей, присутствующих здесь и сейчас.

В контексте образования применение этики заботы Гиллиган будет означать установление доверительных паритетных глубоко-личностных отношений между участниками образовательного процесса. Это предполагает отказ от таких традиционных ролей как «ментор», «наставник», поскольку данные роли устанавливают позицию превосходства и доминирования. В то же время для реализации этики заботы недостаточно и современных педагогических ролей, таких как «тьютор», «куратор», «фасилитатор», поскольку данные роли не достигают нужного уровня вовлечения в глубинные интересы и запросы обучающихся.

Первое необходимое качество, которое должно проявляться в образовательной деятельности педагога, согласно этике заботы, – эмпатия, то есть умение поставить себя на место обучающегося, глубоко вникая и внутренне сопереживая социальным и эмоциональным обстоятельствам, в которых он существует. Стоит признать, что далеко не все способны на такую степень открытости и доверительности. Не только в сфере образования, но и в целом в социальной сфере царит атмосфера взаимного и тотального недоверия друг к другу из-за сложного (тяжелого) исторического прошлого, наполненного различными травмами и потрясениями.

Цифровая педагогика, вдохновлённая идеями Гиллиган, может быть ориентирована на этику внимательного отношения к различию, что особенно важно в мире, где алгоритмы всё чаще принимают решения, не учитывая нюансы человеческой субъективности.

Междисциплинарная философии образования.

В условиях трансформации образования становится очевидным, что для решения сложных задач и эффективного использования новых возможностей необходимы междисциплинарные подходы, поскольку современные образовательные практики требуют интеграции знаний из различных областей.

Исследования в области нейробиологии раскрывают, как мозг обрабатывает информацию, какие когнитивные процессы играют ключевую роль в обучении и как адаптировать образовательные практики для улучшения усвоения материала. Другими словами, научно-фундированное нейро-физиологическое понимание того, как работает память, внимание и восприятие, дает возможность педагогам разрабатывать стратегии обучения, которые соответствуют природным процессам работы мозга [173].

Не менее важным компонентом междисциплинарного подхода является образовательная антропология, которая исследует, как социокультурные факторы и контекст влияют на образовательные процессы. Данная дисциплина обращает внимание на такие факторы, как динамика власти, культурные различия, взаимодействие между формальными и неформальными образовательными средами и пр.

Подводя итог, можно сказать, что современный образовательный ландшафт представляет собой динамичную и многогранную картину. В этом контексте философия образования продолжает оставаться важным инструментом для формулирования образовательных целей и стратегий.

Относительно нашей страны можно сказать, что философия образования в Казахстане претерпела значительные изменения с момента обретения независимости, отражая стремление страны к модернизации и интеграции в глобальное сообщество.

В начале 1990-х годов Казахстан столкнулся с необходимостью реформирования образовательной системы, что привело к разработке новых концепций и стратегий. Так, начиная с 2000-х годов, одной из ключевых инициатив стало внедрение трехъязычного образования, направленного на подготовку молодежи к международной коммуникации.

За довольно короткий срок уровень развития страны позволил выйти на международную арену и уже в 2010 году Казахстан стал участником Болонского процесса, что способствовало когеренции национальной системы образования с европейскими стандартами.

В 2023 году была утверждена Концепция развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы, которая ставит целью повышение качества образования, развитие прикладной науки и коммерциализацию результатов научной деятельности. В рамках концепции предусмотрены меры по улучшению инфраструктуры и цифровой архитектуры высшего образования: особое внимание уделяется развитию системы непрерывного образования и повышению цифровых компетенций граждан [174].

Также важным аспектом философии образования является сохранение и развитие духовных и нравственных ценностей, поэтому в рамках программы «Рухани жаңғыру» был реализован проект перевода 100 лучших учебников мира на казахский язык, что способствовало обогащению образовательного контента, укреплению национальной идентичности, а также интернационализации образовательного вектора.

В свете стратегии «Казахстанский путь – 2050» изменения в сфере образования должны быть неразрывно связаны с процессами, происходящими в социально-политической и экономической жизни мирового сообщества, а духовно-нравственными ориентирами образования должны стать ценности, выдержавшие испытание временем

Одним из национальных приоритетов Казахстана является успешное развитие науки и образования, без которых невозможен прогресс. В целях развития отрасли в Казахстане в 2023 году Президент РК Касым-Жомарт Токаев объявил о создании Национального совета по науке и технологиям с целью привлечения в Академию наук большего количества граждан, увлечённых своей специальностью и обладающих высоким научным потенциалом.

На наш взгляд, университетская наука в Казахстане должна стать одним из основных генераторов фундаментальных исследований, поскольку наиболее важным моментом, создающим конкурентные преимущества университетов, является интеграция науки и образования.

Философия образования в Казахстане, как и в других странах, находится в постоянном развитии, отражая глобальные тенденции и внутренние потребности общества.

В среднесрочной перспективе можно выделить несколько ключевых направлений, которые будут определять будущее философии образования страны:

1) Интеграция науки и образования – мировые тренды свидетельствуют о возрастающей необходимости интеграции научных исследований и образовательного процесса. В Казахстане уже предпринимаются шаги в этом направлении, направленные на развитие научного потенциала и повышение качества образования.

2) Диверсификация образовательных программ – в Казахстане наблюдается тенденция к расширению спектра образовательных программ, включая внедрение международных стандартов и программ (например, Международный бакалавриат (IB) или Cambridge International).

3) Развитие цифровых технологий в образовании – цифровизация образования становится неотъемлемой частью образовательных систем по всему миру. В Казахстане активно внедряются цифровые технологии, что способствует улучшению доступа к образовательным ресурсам и повышению качества обучения.

4) Гуманизация образования – многие специалисты подчеркивают важность гуманизации образования. Дело осложняется неоднозначностью концепции гуманизма и трудностью реализации его принципов в условиях современного общества. Пожалуй, именно этот аспект должен стать приоритетным в деле развития отечественной философии образования, взятый в ракурсе этики и аксиологии, а не экономики и политики.

Вместе с тем необходимо выделить ключевые принципы — своего рода маяки, способные задать контур приемлемой реализации современного образования.

Принцип уважения к личности

Этот принцип должен стать краеугольным камнем новой этики современного образования. Печальный опыт XX века демонстрирует, что очень часто личность приносится в жертву абстрактным коллективным общностям, легко превращаясь в перерабатываемый материал истории.

Этот принцип должен очерчивать предел допустимого в образовательной практике, потому что иногда в угоду второстепенным желаниям и прихотям предается забвению главная конечная цель образования

Принцип инклюзивности

Принцип инклюзивности в современном образовании является одним из ключевых направлений образовательной политики XXI века, ориентированной на обеспечение равного доступа к качественному образованию для всех, независимо от физических, психических, социальных, культурных, языковых и иных особенностей.

В качестве философских оснований, фундирующих данный принцип, можно назвать различные гуманистические концепции [175], которые в большинстве своем сходятся на признании необходимости обеспечения равенства возможностей. При этом акцент ставится не на уравнивании условий, а на предоставлении необходимых ресурсов.

Инклюзивное образование впервые было закреплено в международных документах еще в 1994 году в Декларации Саламанки [176], далее в 2006 году в Конвенции ООН о правах инвалидов [177].

Оно направлено на устранение различных (языковых, социальных, психоэмоциональных) барьеров в обучении путем создание адаптивной образовательной среды, что в конечном итоге формирует и нормализует толерантность и эмпатию у всех участников образовательного процесса.

Разумеется, столь высокая цель при реализации на практике обнаруживает множество проблем: чаще всего это нехватка квалифицированных специалистов. К этому можно добавить недостаточную оборудованность помещений (для лиц со специальными потребностями).

Многочисленные дискуссии, разворачивающиеся вокруг инклюзивного образования, в сущности сводятся к двум ключевым противостоящим друг другу позициям:

1) Сторонники раздельного обучения считают, что отдельные организации образования для лиц с особыми образовательными потребностями могут обеспечить более качественное и безопасное обучение, нежели инклюзивные организации образования, где внимание преподавателя рассеивается, а ресурс ограничен [178, c. 752].

2) Сторонники гуманистически-ориентированной линии настаивают на том, что инклюзия не ограничивается рамками образовательной практики, она представляет собой куда более масштабный социальный проект, а именно – базовую предпосылку формирования общего пространства доверия и солидарности [179, c. 10].

Даже если на ценностном уровне большинство соглашается с инклюзивным образованием, далее начинают возникать проблемы уже методического характера: как совместить инклюзию со стандартами академической оценки? Некоторые предлагают использовать альтернативные формы оценивания, предлагая множество вариантов, однако это все требует апробации и повышает рискованность инициации подобного педагогического эксперимента.

В этом плане подобного рода затруднения достаточно продуктивно может компенсировать цифровизация образования, способная обеспечить инклюзию через дистанционное обучение, что особенно важно для лиц с ограниченной возможностью передвижения.

Существуют успешные кейсы внедрения принципа инклюзивности в образование, среди них:

- Финляндия, чья образовательная система строится по принципу «образование для всех», где классы малочисленные, каждый обучающийся получает помощь в зависимости от потребностей.

- Италия, ставшая одной из первых стран, полностью отказавшаяся от специализированных школ.

В Казахстане, начиная с 2010-х годов, активно внедряются инклюзивные практики (приняты программы инклюзивного образования, открываются ресурсные центры, запускаются пилотные проекты в рамках инициатив ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ), однако внедрение носит пока фрагментарный характер.

Таким образом, данный принцип предполагает создание условий для равноправного участия всех учащихся в образовательном процессе, независимо от их физических, психических, социальных, культурных или иных особенностей. Основная идея заключается в том, что все дети, включая тех, кто имеет особые образовательные потребности (например, дети с ограниченными возможностями здоровья), должны учиться вместе со своими сверстниками в обычных школах и классах, а не в специализированных учреждениях.

Данный принцип возникает как необходимое требование к сфере образования в условиях глобализации, когда стираются все границы между странами и людьми, а самой оптимальной формой взаимодействия считается либеральная демократия, уважающая свободы и права всех без исключения.

Собственно, само слово «исключение» на латинском языке звучит как «эксклюзия». Соответственно слово «инклюзия» можно перевести как «включение». Включение в образовательный процесс всех, независимо от каких бы то ни было факторов различия, будь то социальное, культурное, расовое, национальное происхождение.

Реализация принципа инклюзивности возможна только при соблюдении следующих условий: обеспечение равного доступа к образованию для всех желающих, создание гармоничной образовательной среды, адаптация учебных программ к потребностям учащихся, а также достаточный уровень компетентности педагогов.

Принцип справедливости

Речь идет не просто о равномерном распределении ресурсов между всеми участниками образовательного процесса. Если первый принцип регламентировал внешнюю сторону образовательной деятельности, то второй принцип должен стать ее внутренним регулятором. Справедливость должна быть проявлением любви, направленной на поддержание и признание достоинства каждого индивида. В этом смысле справедливость – это не просто формальное соблюдение правил или законов, а отношение, которое выражает заботу о человеке и уважение к его уникальности.

Принцип транспарентности

Современное образование должно соответствовать стандартам гражданского общества, в котором исключена сама возможность злоупотребления властью в каких-либо корыстных целях.

Деятельность высших учебных заведений должна быть открытой и подотчетной не только контролирующим инстанциям, но и всем участникам образовательного процесса.

Обучающиеся должны понимать логику и смысл тех критериальных систем, с помощью которых они получают оценки, чтобы предотвратить любую вероятность обвинения в недобросовестности или заговоре со стороны преподавательского состава.

Данный принцип обеспечивает честное оценивание учебных достижений, прозрачные процедуры набора и приема студентов, а также открытость в отношении образовательных целей и методов. Честность также относится к взаимодействию между преподавателями и обучающимися, где соблюдается обратная связь, то есть адекватное реагирование на проблемы и вопросы, возникающие в образовательном процессе.

Принцип ответственности

Переход от традиционной субъект-объектной парадигмы к современной субъект-субъектной означает в том числе, что обучающиеся должны брать на себя ответственность за качество образовательного процесса не в меньшей мере, чем это делают преподаватели.

Ответственность, как это следует из самого названия, предполагает способность держать ответ за свои решения, действия и поступки, при условии соблюдения всех вышеперечисленных этических принципов. Очевидно, что невозможно нести ответственность в условиях отсутствия транспарентности или неравного доступа к образовательному процессу. Именно поэтому этот принцип является завершающим.

Принцип ответственности также означает готовность понимать и принимать несовершенство текущего положения вещей и содействовать его постепенному развитию.

Внедрение всех перечисленных направлений и принципов в образовательные практики требует осознанного и систематического подхода со стороны учебных учреждений, преподавателей и всех участников процесса обучения. Только через взаимодействие общества, науки и технологий можно гарантировать, что образование будет служить своей основной цели — подготовке компетентных и всесторонне развивающихся личностей, способных успешно действовать в современном мире.

Таким образом, развитие современной философии образования в условиях цифровой эпохи представляет собой переход к обновленной форме образовательной рефлексии, в рамках которой цифровизация выступает не только как технологический процесс, но и как фундаментальное основание трансформации понятий знания, истины, образовательной реальности. В условиях цифровой трансформации философия образования стремиться сосредотачиваться на выполнении регулятивной функции, ориентированной на гармонизацию технологического прогресса с фундаментальными гуманистическими ценностями.

 **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В ходе исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Философия образования является одной из важнейших дисциплин, которая задает концептуальные основы для исследования и понимания образовательных процессов и систем, поскольку это не только область теоретических размышлений, но и методология, которая позволяет анализировать и формировать подходы к обучению и воспитанию в различных культурах и исторических контекстах. В сущности, философия образования выступает как своеобразная метатеория, направленная на раскрытие смыслов образования, его целей и предельных значений.

Будучи методологией, философия образования используется для комплексного осмысления образовательной практики, другими словами, она направлена на широкий анализ социального контекста, лежащего в основе образования.

Методологическая роль философии образования проявляется также в том, что она помогает вырабатывать стратегии и принципы, служащие основой для формирования образовательных систем. Эта функция становится особенно актуальной в условиях быстрого технологического прогресса, когда необходимость переосмыслить подходы к обучению и воспитанию становится всё более очевидной.

Кроме того, философия образования помогает выявлять и анализировать ценностные ориентиры, на которых строится образовательный процесс, например, предназначение образования в жизни человека и общества, роль образования в социальной стабильности и мобильности, формирование гражданской ответственности, определение векторов развития культуры.

2. Историко-философский анализ эволюции моделей образования позволяет нам глубже понять, как образование развивалось в различные исторические эпохи и каким образом философские идеи влияли на формирование образовательных систем. Несмотря на то, что образование всегда было неотъемлемой частью культурной и социальной жизни, его формы, цели и методы изменялись в зависимости от политической, экономической и культурной ситуации в обществе.

В античности образование было тесно связано с философией и моралью. Важнейшей целью образования было развитие гражданских качеств и формирование человека как добродетельного члена общества.

В Средние века образование было тесно связано с религиозными учениями и церковь играла главную роль в его организации. Образование в это время воспринималось как способ подготовить душу человека к вечной жизни, а роль учителей сводилась к трансляции божественного знания.

С началом Нового времени, развитием гуманизма в XVI–XVII веках, а также научной революцией философия образования пережила значительный сдвиг. Джон Локк и Жан-Жак Руссо начали рассматривать образование как важный инструмент развития индивидуальности и свободы человека.

Просвещение XVIII века привело к резкому изменению взглядов на образование, превратив его в важнейшую часть социальной жизни и экономического прогресса. В этот период господствовала идея равенства всех людей перед знаниями и правом на образование, что послужило основой для возникновения системы массового образования, доступного каждому, независимо от социального положения.

XX век принес новые вызовы, обусловленные социальными и технологическими изменениями. В ответ на глобализацию, индустриализацию и развитие технологий, система образования стала ориентироваться на подготовку людей к жизни в быстро меняющемся мире, что отразилось на практиках преподавания и восприятия знаний.

XXI век начался под знаком стремительной цифровизации, проникающей во все сферы общественной жизни. В сфере образования цифровизация представляет собой не только технологическую модернизацию, но и философскую трансформацию самих принципов обучения, существенно изменяя эпистемологический и системно-организационный аспекты.

3. Эпистемология как учение о природе знания и путях его получения в контексте цифровизации ставит перед собой новые вопросы и задачи: речь идет о том, как меняется сама природа знания, способы его функционирования и существования в современном социальном пространстве.

Одним из важнейших эпистемологических вопросов, возникающих в процессе цифровизации, является проблема достоверности источников знания, что обесценивает традиционные способы верификации знаний, поскольку в эпоху интернета любой пользователь может стать источником знаний, размывая границы между экспертной и неэкспертной диспозицией. В этой связи эпистемология образования в цифровую эпоху требует новых критериев для оценки качества информации и формирования критического мышления, которое позволяет обучающимся отличать надежные источники от ложных.

Цифровизация образования также меняет сам процесс познания: происходит нивелирование вертикальных иерархий преподаватель/студент и инверсия ролей. На первый план выходят способности к самообучению, самоконтролю и самоанализу.

Кроме того, цифровизация меняет природу самого знания: оно перестает восприниматься как нечто определенное, однозначное и фиксированное, превращаясь в нечто динамичное, изменчивое и многогранное.

Наконец, немаловажным аспектом эпистемологии цифровизации является вопрос инклюзивности, то есть доступности образования в новых условиях. Казалось бы, в цифровом мире знание должно стать доступным для большого числа людей по всему миру, однако, как показывает опыт, не все имеют равный доступ к цифровым технологиям, что создает новые формы неравенства.

Феминистская эпистемология вносит значительный вклад в современную философию образования, подчеркивая роль гендера в процессе познания. Она также показывает, что знания всегда формируются в конкретных социальных и культурных контекстах, ставя под сомнение традиционные эпистемологические подходы, которые часто игнорируют или умаляют опыт женщин. Феминистская эпистемология способствует расширению представлений о знании и его более глубокому пониманию.

4. Внедрение современных технологий в образовательный процесс влечет за собой кардинальные изменения в организационных структурах и системах управления. Возникает необходимость создания новой системно-организационной конфигурации, которая могла бы эффективно интегрировать цифровые инструменты в образовательную практику.

Одним из первых аспектов системно-организационной трансформации является создание гибкой структуры образовательных учреждений, способной адаптироваться к постоянным изменениям и обрабатывать большое количество данных, выбирая оптимальную стратегию.

На сегодняшний день в Казахстане принята четырехуровневая система оценки цифровой зрелости вузов:

* на первом уровне университеты только начинают внедрять цифровые технологии в образовательный процесс;
* на втором уровне университеты начинают внедрять цифровые технологии в учебные программы;
* на третьем уровне университеты интегрируют цифровые технологии в учебный процесс и управление, а также внедряют инновационные образовательные модели;
* на четвертом уровне университеты полностью интегрируют цифровые технологии во все аспекты своей деятельности – от преподавания и обучения до управления и исследований.

Важной составляющей системно-организационных изменений является необходимость повышения цифровой грамотности всех участников образовательного процесса. Преподаватели, обучающиеся и административные работники должны быть подготовлены к использованию новых технологий.

5. В условиях стремительного развития цифровизации возникают новые возможности для трансформации образовательного процесса. Интеграция современных технологий в учебные практики приносит с собой радикальные изменения в подходах к обучению, открывая перед обучающимися и преподавателями принципиально иные горизонты, а в центре этой трансформации оказываются smart-технологии и smart-устройства, которые становятся основой smart-образования, включающего в себя персонализацию учебного процесса, адаптацию под индивидуальные потребности, доступ к глобальным образовательным ресурсам, применение искусственного интеллекта и анализ данных для оптимизации обучения. Также активно используются цифровые платформы, виртуальная и дополненная реальность, геймификация и интервальная аналитика образовательных данных, благодаря чему осуществляется переход от традиционного обучения к гибридным и онлайн-моделям. Появляется интегрированная интеллектуальная виртуальная образовательная среда, разрушающая географические и временные барьеры.

Коротко говоря, под влиянием цифровых технологий формируется smart-образование, соответствующее мировым задачам и возможностям современности, способное обеспечить максимально высокий уровень образования.

6. Цифровизация предлагает новые инструменты, но одновременно ставит перед нами вызовы, требующие переосмысления образовательных теорий и практик. В этом контексте важно, чтобы философия образования не просто следовала технологическим изменениям, но и активно участвовала в формировании этических основ нового образовательного мира, ориентированного на устойчивое и инклюзивное развитие.

Цифровое образование представляет собой новый этап эволюции образовательных систем, основанный на активном использовании информационных технологий, искусственного интеллекта и интернета. Оно обладает рядом неоспоримых преимуществ (доступность, гибкость, индивидуализация/персонализация, автоматизация и пр.), но вместе с тем сопряжено и с рядом существенных проблем, носящих фундаментальный философский характер (деформация антропологического контура новых поколений, трансформация роли, статуса и содержания субъекта, новые этические вызовы, цифровое неравенство, изменение функций знаний в обществе, возможность необратимых последствий).

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1 Тоффлер Э. Третья волна. М.: АСТ. – 2002. – 799 с.

2 Хайдеггер М. Вопрос о технике // Время и бытие: Статьи и выступления. - М.: Республика, 1991. – 589 с.

3 Шваб К. Четвёртая промышленная революция. - М.: Эксмо, 2017. – 208 с.

4 Шмидт Э., Коэн Дж. Новый цифровой мир. Как технологии изменяют государства, бизнес и нашу жизнь. - М.: Эксмо, 2014. – 416 с.

5 Каплан Дж. Искусственный интеллект: что нужно знать и чего стоит опасаться. - М.: Эксмо, 2017. – 224 с.

6 Бердяев Н.А. Человек и машина. Проблема социологии и метафизики техники // Смысл истории. - М.: Мысль, 1990. – 447 с.

7 Бодрийяр Ж. Общество потребления. - М.: Республика, 2006. – 224 с.

8 Луман Н. Реальность массмедиа. - М.: Издательский дом «Логос», 2005. – 240 с.

9 Маклюэн М. Понимание медиа: Внешние расширения человека. - М.: Канон+РООИ, 2003. – 480 с.

10 Фуко М. Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы. - М.: Ад Маргинем, 1999. – 360 с.

11 Буданов В.Г. Синергетика и теория сложности: междисциплинарный подход. Принципы. Методология. Образование. Курск: ЗАО «Университетская книга», 2015. – Ч. I. - 180 с.

12 Астафьева О.Н., Зубанова Л.Б., Кириллова Н.Б., Никонорова Е.В., Шлыкова О.В. и др. // Информационная эпоха: новые парадигмы культуры и образования: монография. - Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019. – 292 с.

13 Кутырев В.А., Уваров А.Н. Печальная судьба философии, даже (особенно) в образовании // Вестник Мининского университета. – 2016. - № 3 (16). – С. 25 - 32.

14 Цифровые гуманитарные науки / под ред. М. Террас, Д. Найхан, Э. Ванхутта, И. Кижнер.– Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017. – 352 с.

15 Барлоу Р. Декларация независимости киберпространства // Интернет и свобода: Антология сетевой культуры. - М.: Ультра.Культура, 1996. – 64 с.

16 Brown J.S., Duguid, P. The Social Life of Information. - Boston: Harvard Business School Press, 2000. – 320 p.

17 Tapscott D. Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World. - New York: McGraw-Hill, 2009. – 384 p.

18 Negroponte, N. Being Digital. - New York: Knopf, 1995. – 272 p.

19 Erstad O., Voogt J. The twenty-first century curriculum: Issues and challenges // European Journal of Education. – 2018. – №53(1). – P. 4-8. [https://doi.org/10. 1111/ejed.12265](https://doi.org/10.%201111/ejed.12265).

20 Cole D. R. (Re)framing a philosophical and epistemological framework for integrative STEM education // British Educational Research Journal. – 2019. – №45(6). – Р.1186–1201. <https://doi.org/10.1002/berj.3706>.

21 Lauwereyns J., Leurs K. The digital transformation of knowledge order: A model for epistemic change in higher education // AI & Society. – 2023. – №38(1). – P. 1–14. <https://doi.org/10.1080/23808985.2023.2169950>

22 Phuong T. T., Nguyen T.-T., Danh N. N. Digital transformation in education: A bibliometric analysis using Scopus // European Science Editing. – 2023. <https://doi.org/10.3897/ese.2023.e107138>

23 Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании. - М.: Либроком, 2010. – 656 с.

24 Дьюи Дж. Демократия и образование. - М.: Педагогика-пресс, 2000. – 384 с.

25 Маслоу А. Мотивация и личность. - М.: Питер, 2017. – 352 с.

26 Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. - М.: Смысл, 2019. – 384 с.

27 Фрейре П. Педагогика угнетенных. - М.: Радикальная теория и практика, 2019. – 176 с.

28 Маркузе Г. Одномерный человек: исследование идеологии развитого индустриального общества. - М.: REFL-book, 2003. – 368 с.

29 Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Ad Marginem, 1997. – 452 с.

30 Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. - М.: Ювента, Наука, 1999. – 608 с.

31 Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция. - М.: Постум, 2015. – 240 с.

32 Постман Н. Развлекаемся до смерти: общественный дискурс в эпоху шоу-бизнеса. - М.: Евразия, 2003. – 240 с.

33 Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура.- М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.

34 Берталанфи Л. Фон Общая теория систем: критический обзор. - М.: Прогресс, 1969. – 520 с.

35 Луман Н. Социальные системы: очерк общей теории. - М.: Наука, 2007. – 646 с.

36 Бир С. Мозг фирмы. - М.: Либроком, 2009. – 416 с.

37 Weick K. E. Educational Organizations as Loosely Coupled Systems // Administrative Science Quarterly, 1976. – №21(1). – P. 1–19.

38 Senge P. M. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization // Doubleday, 1990. – 445 p.

39 Schein E. H. Organizational Culture and Leadership (4th ed.) // Jossey-Bass, 2010. – 457 p.

40 Goldman A. I. Knowledge in a Social World // Oxford University Press, 1990. – 422 p.

41 Fuller S. Social Epistemology (2nd ed.) // Indiana University Press, 2002. – 352 p.

42 Floridi L.The Philosophy of Information // Oxford University Press, 2011. – 405 p.

43 Schmidt E., Cohen J. The New Digital Age: Reshaping the Future of People, Nations and Business. – Knopf, 2013. – 336 p.

44 Микешина Л.А. Философия науки. - М.: Издательство «Прогресс-Традиция», 2005. – 454 с.

45 Foucault M. Les Mots et les Choses. Gallimard, 1966. – 404 p.

46 Piaget, J. Science of Education and the Psychology of the Child. Viking Press, 1970. – 186 p.

47 Едильбаева С.Ж. Философский дискурс об образовании (социально-философский аспект): дисс. … док. филос. наук: 09.00.11. / КазНУ им. аль-Фараби. – Алматы, 2009. – 298 c.

48 Турысжанова Р.К. Актуальные проблемы философии образования // Социологические аспекты управления и экономики. – 2013. – С. 50-55.

49 Ашилова М.С. Философия образования Востока и Запада: общее и особенное: дисс. … канд. наук. (ВАК РФ 09.00.11). – 2012. – 182 c.

50 Батурин В.С. Состояние и проблемы постсоветского образования в контексте теории деятельности // Вестн. Оренбург. Гос. ун-та., 2012. – № 7. – С. 114–120.

51 Карабаева А.Г., Исмагамбетова З.Н. Толерантность как социальная ценность модернизирующегося общества // Вестник Калмыцкого университета.– 2014. – № 4 (24). – С. 71-80.

52 Бегалинов А.С., Ашилова М.С., Бегалинова К.К. Об образе высшего образования в постковидную эпоху: формирование и развитие мышления нового порядка // Science for Education Today. – 2021. – Т. 11, № 1. - С. 110–123.

53 Ахметова Л., Веревкин А., Лифанова Т. Медиаобразование в контексте развития журналистики Казахстана // World Applied Sciences Journal. - 2013. – №25(11). – P. 1624–1629.

54 Кант И. О педагогике // Трактаты и письма. – М., 1980. – 710 с.

55 Nohl H. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihreTheorie. Frankfurt. - M.: Schulte-Bulmke. – 248 р.

56 Flitner W. Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1950. – 160 р.

57 Wenigers E. Schriften und Artikel in der NS-Zeit , Frankfurt M. Fachbereich Erziehungswiss. - Goethe-Univ, 2008. – 697 р.

58 Бубер М. Изречённое слово (пер. А. Н. Портнов) // Личность. Культура. Общество. – 2008. – Вып. 2 (41). – С. 19-27.

59 Scheuerl H. Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung. – Stuttgart: Kohlhammer, 1982. –176 р.

60 Illich I. Deschooling Society. - New York: Harper & Row, 1971. –116 p.

61 Illich I. Blasphemy: A Radical Critique of Our Technological Culture (We the People Series). Morristown. - NJ: Aaron Press, 1995. – 43 p.

62 Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. -М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.

63 Розанов В.В. Сумерки просвещения: Сборник статей по вопросам образования. - СПб.: Изд. П. Перцова, 1899. – 240 с.

64 Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. - СПб., 2004. – 520 c.

65 Арташкина Т.А. Генезис и структура целеполагания в системе деятельности высшей школы: моногр. - Владивосток, 2006. – 621 с.

66 Алексеев Н., Семенов И., Швырев В. Философия образования // Высш. образование в России. –1997. – № 3. – С. 88–94.

67 Выготский Л.С. История развития высших психических функций. – М.: Смыл, 2005. – 512 с.

68 Королёв Ф.Ф. Методологические проблемы педагогики. – М.: Педагогика, 1973. – 192 с.

69 Щедровицкий Г.П. Избранные труды: Философия, наука, методология. – М.: Школа культурной политики, 1995. – 560 с.

70 Данилов М.А. Дидактика средней школы. – М.: Просвещение, 1963. – 384 с.

71 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989. – 720 с.

72 Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – 384 с.

73 Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

74 Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – М.: Просвещение, 1976. – 400 с.

75 Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Наука, 1976. – 256 с.

76 Батищев Г.С. Диалог как проблема логики и культуры. – М.: Наука, 1981. – 256 с.

77 Библер В.С. От наукоучения к логике культуры. – М.: Политиздат, 1991. – 320 с.

78 Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

79 Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Просвещение, 1974. – 304 с.

80 Carr, W. Philosophy and Education. // Journal of Philosophy of Education, – 2004. – Vol. 38. – №1. – P. 55–73.

81 Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: СОВА, 2001. – 608 с.

82 Розин В.М. Философия образования: от теории к практике. – М.: Логос, 2000. – 256 с.

83 Алексеев Н.Г. Философия образования: учебное пособие. – М.: Академический проект, 2002. – 320 с.

84 Вульфсон Б.Л. Философия образования: проблемы и перспективы. – М.: Педагогика, 1998. – 288 с.

85 Наливайко Н.В. Философия образования: формирование концепции. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2008. – 272 c.

86 Hirst, P.H. Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers. – London: Routledge, 1974. – 220 p.

87 Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

88 Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. — М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

89 Булдаков С.К. Социально-философские основания и логика образовательной революции: дисс. … докт. филос. наук. - Нижний Новгород, 2000. – 290 с.

90 Biesta G. J. J. Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher // Phenomenology and Practice, – 2012. –Vol. 6. –№2. – P. 35–49.

91 Smeyers P. Philosophy of Education: Western European Perspectives. // The International Encyclopedia of Education, 2nd ed. // Pergamon Press, 1994. – P. 4456–4461.

92 Едильбаева С.Ж., Амиркулова Ж.А. Философия образования Аль-Фараби и современность // Вестник Al-Farabi Kazakh National University. Серия «Философия, культурология и политология». – 2019. – №2 (68). – С. 44–54.

93 Салимова Р.С., Кожамжарова М.Ж., Аубакирова С.С. Философский анализ моделей образования и образованного человека от античности до современности // Адам әлемi. – 2024. – №2 (100). – С. 3-12.

94 Докладная записка Алтынсарина от 20 октября 1883 года. – с. 65.

95 Шаймерденова К. Педагогические взгляды Абая Кунанбаева. – Алма-Ата: Рауан, 1993. – 56 с.

96 Ныязбекова К.С. Развитие педагогической мысли в Казахстане //<https://www.rusnauka.com/4_SND_2013/Pedagogica/2_126076.doc.htm> 01.07.2024

97 Ауэзов М. Наука // Журнал «Абай», 1918. – № 1.

98 Жумабаев М. Педагогика. - Алматы : Ана тiлi, 1992. – 160 б.

99 Урынбасарова Э. Вопросы нравственного воспитания школьников в педагогических работах Ж. Аймауытова (1889-1931) // Поиск. – 1999. – №4-5. – С. 69-73.

100 Днепров Э.Д. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII века– М.: Педагогика, 1989. – 422 с.

101 Жарыкбаев К., Калиев С. Антология педагогической мысли Казахстана.– Алматы: Рауан, 1998. – Ч. 2. - 416 с.

102 The Oxford Companion to Philosophy / ed. by T. Honderich. - Oxford: Oxford University Press, 1995. –216 p.

103 Salimova R.S., Nurmanbetova.J.N., Kozhamzharova M.Zh., Aubakirova S.S. Philosophical discourse of cognitive meanings of education // Bulletin of the Karaganda University «History. Philosophy» series. - 2022. – № 3(107). – p.373-379 DOI 10.31489/2022HPh3/373-379

104 Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека / [А. И. Любжина](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D1%8E%D0%B1%D0%B6%D0%B8%D0%BD%2C_%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B5%D0%B9_%D0%98%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87) — М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2001. – Т. 1. - 393 с.

105 Адо И. Свободные искусства и философия в античной мысли / пер. с фр. Е. Ф. Шичалиной. — М.: ГЛК, 2002. – 476 с.

106 Пико делла Мирандола Джованни. Речь о достоинстве человека. Комментарий к канцоне о любви Джироламо Бенивьени. – В кн.: Эстетика Ренессанса. - М., 1981. – С. 248–305.

107. Бахтин М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – М., 1990. – 543 с.

108 Берк П. Полимат: История универсальных людей. - М.: Альпина-нонфикшн, 2022. – 390 с.

109 Гегель Г. В. Ф. Философия духа. Энциклопедия философских наук. - М.: Мысль, 1990. – Ч. 3.- 445 с.

110 Шлейермахер Ф. Нечаянные мысли о духе немецкого университета. С приложением об одном, недавно учрежденным / пер. Антоновского А.Ю. - М.: «Канон», 2018. – 207 с.

111 Песталоцци И. Л. Как Гертруда учит своих детей / пер. с нем. – М.: Педагогика, 1981. – 302 с.

112 Фребель Ф. Воспитание человека : Педагогические сочинения. – 2-е изд. – М.: Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1913. – 359 с.

113 Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Вопросы философии. – 1989. –№ 3.

114 Вахабов А.В., Захидова Ш. Мировые модели системы образования // ИҚТИСОД ВА МОЛИЯ / Экономика и финансы. – 2013. – № 5. – С. 2-6.

115 Мартьенова Т. «Самые умные деньги» // Ведомости от 29.11. 2011

116 Образование в Южной Корее// БВВ.1 декабря. – 2007. – №144 (993). – 11 с.

117 Singapore: Organisation and control of education system // National Foundation for Educational Research in England and Wales, 2015. – 88 р.

118 Мартин О. Китайский экзамен гаокао: Новый феномен или наследство древнего Китая?. - 2013. – 9 c.

119 Дарья Карелина. Коллективное сознательное (рус.) // Вокруг света: журнал. – 2016. – № 11. – 2014. – С. 40-47.

120 Paolo Sigismondi. The Digital Glocalization of Entertainment: New Paradigms in the 21st Century Global Mediascape // Springer Science & Business Media, 2011. – 142 p.

121 Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. - Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Ч.1 – 174 с.

122 Хайдеггер М. Цолликоновские семинары. Вильнюс: ЕГУ, 2012. – 406 с.

123 Декарт Р. Рассуждение о методе // Декарт Р. Сочинения в 2 томах. М., 1989-1994. – Т. 1. –С. 51-160.

124 Лейбниц Г. Монадология. - М.: Librarium, 2022. – 200 с.

125 «Бытие и время» Мартина Хайдеггера в философии XX века: Материалы обсуждения: Выступили А. В. Ахутин, В. И. Молчанов, Т. В. Васильева и др. // Вопросы философии. – 1998. – № 1. – С. 110-121.

126 Шлыкова О.В. Культура мультимедиа : учеб. пособие для студентов. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 415 с.

127 Ибрагимов И. Информационные технологии и средства дистанционного обучения. - М.: Академия, 2005. – 365 с.

128 Фуко М. Мужество истины. Управление собой и другими. — СПб.: Наука, 2014. – 358 с.

129 Салимова Р.С., Едильбаева С.Ж., Кожамжарова М.Ж., Аубакирова С.С. Метафизические аспекты виртуальной образовательной среды // Вестник ЕНУ им. Л.Н.Гумилева. ‒ 2024. ‒ Т. 146, № 1. ‒ С. 269-283. DOI: [https://doi.org/10.3 2523/2616-725](https://doi.org/10.3%202523/2616-725) 5-2024-146-1-269-283.

130 Ячин С.Е. Аналитика человеческого бытия: введение в опыт самопознания. Систематический очерк. М.: ИНФРА, 2014. – 210 с.

131 Летов О.В. Трансгуманизм и этика: (аналитический обзор) / О.В. Летов// Социальные и гуманитарные науки: отеч. и зарубеж. лит. Сер. 3, Философия: РЖ/РАН ИНИОН. – 2009. – № 2. – С.51-99.

132 Куайн У.В. О. Преследуя истину. Перевод В.А. Суровцева и Н.А. Тарабанова, под общей редакций В. А. Суровцева. М.:"Канон" РООИ «Реабилитация», 2014. − 176 с.

133 Lugones M., Spelman E. Have We Got a Theory for You! Feminist Theory, Cultural Imperialism, and the Demand for «The Woman’s Voice» // Women’s Studies International Forum. - 1983. – Vol. 6, Iss. 6. – P. 573–581.

134 Rose H. Hand, Brain and Heart: a Feminist Epistemology for the Natural Sciences // Signs: Journal of Women in Culture and Society. - 1983. –Vol. 9. –№ 1. - P. 73–90.

135 Hartsock N.C.M. The Feminist Standpoint Revisited and other Essays. - N.Y.: Westview Press, 1998. – 272 p.

136 Smith D. The Conceptual Practice of Power: a Feminist Sociology of Knowledge. - Boston: North Eastern University Press, 1990. – 235 p.

137 Тьюринг А. М. Вычислительные машины и разум. // В сб.: Хофштадер Д., Деннет Д. Глаз разума. – Самара: Бахрах-М, 2003. – С. 47-59.

138. Salimova R.S., Nurmanbetova J.N.,   Kozhamzharova M.Zh., Manassova M.M.,   Aubakirova S.S. Philosophy of education in a changing digital environment: an epistemological scope of the problem // AI & SOCIETY. – 2025. - Vol. 40, Iss. 3, –P. 1655 – 1666. <https://doi.org/10.1007/s00146-024-01928-w>

139 Горозия В.Е. Проблема отчуждения человека в учении Карла Маркса // Человек. Государство. Глобализация // Санкт-Петербургское философское общество. – 2005. – С. 98-117.

140 Mill J. S. Inaugural Address Delivered to the University of St Andrews // Mill J. S. Collected Works of John Stuart Mill. - London : Kegan and Paul, 1984. – Vol. 21. – P. 215-257.

141 Ефимов В. С., Лаптева А. В. Фазовые трансформации и будущее университетов: философско-методологический анализ // Университетское управление: практика и анализ. 2016. – № 6. – С. 146-158.

142 Вебер М. История хозяйства. - М.: Канонпресс-Ц; Кучково поле, 2001. – 576 с.

143 Ньюмен Дж. Г. Идея Университета. - Минск : БГУ, 2006. – 208 с.

144 Хабермас Ю. Политические функции публичной сферы // Структурное изменение публичной сферы: исследование относительно категории буржуазного общества. - М.: 2016. – С. 112-137.

145 Хабермас Ю. Понятие индивидуальности // Вопросы философии. –1989. – № 2. – С. 35-41.

146 Джонс Дж. К. Методы проектирования. - М.: Мир, 1986. – 326 с.

147 Генисаретский О.И. Культурно-антропологическая перспектива. - М.: Путь, 1995. – 215 с.

148 Павловская С.В. Особенности формирования цифровых университетов в ряде стран мира. – Минск. – 2023. – С. 87-95.

149 Ramanauskaite S., Slotkiene A. Hierarchy-Based Competency Structure and Its Application in E-Evaluation // Applied Sciences. – 2019. – №9(17). – р. 1-16 <https://doi.org/10.3390/app9173478> .

150 Шпакова А.А., Горюнова С.А. Стратегические программы по цифровизации экономики Южной Кореи // Ars Administrandi. – 2021. –№2. – С. 260-284.

151 [Gulmira B.,](https://www.researchgate.net/profile/Gulmira-Bekmanova?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19) [Mussina G.,](https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Mussina-Gulmira-2287763146?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19) [Omarbekova A.,](https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Omarbekova-Assel-2167502225?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19) [Ospanova A.,](https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Ospanova-Aigerim-2287796903?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19) [Zulkhazhav A.,](https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Zulkhazhav-Altanbek-2287774852?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19) Sultan B., Aspects of Digital Transformation of Higher Education in the Republic of Kazakhstan. –2024. – P. 111-123. DOI:[10.1007/978-3-031-65282-0\_7](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-031-65282-0_7)

152 Jessop B. Putting higher education in its place in (East Asian) political economy. // Comparative education. – 2016. – Vol. 52, – № 1. – P. 26-43.

153 Сейтахметова Н.Л., Сатершинов Б.М., Коянбаева Г.Р., Заурбекова Л.Р., Ошакбаева Ж.Б., Мейрманов А.Д., Бюлент Шенай, Жандосова Ш.М., Шагирбаев А.Д., Бектенова М.К., Смагулов М.Н. Модели исламского образования в постсекулярном обществе: евразийские и европейские тренды / под общ. ред. А.Х. Бижанова. – Алматы: ИФПР КН МОН РК, 2017. – 432 с.

154 Гиренок Ф. Клиповое сознание. - М.: Проспект, 2024. – 256 с.

155Логика конвергентного подхода в московском образовании / под ред. д-ра пед. наук А.И. Рытова. - М.: ГАОУ ДПО «Московский центр развития кадрового потенциала образования», 2018. – 76 с.

156 Красовский И.Н., Пилявский П.В., Игнатьева Т.А. Перспективы развития онлайн-образования на рынке образовательных услуг // Стратегии и инструменты управления экономикой: отраслевой и региональный аспект: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. проф. В. Л. Василёнка. - СПб.: ООО «Научно-производственное объединение пожарной безопасности АС», 2019. – С. 567-570.

157 Kamenetz A. New Research Shows Free Online Courses Didn’t Grow As Expected // NPR Ed. – 2015. –11 р. [https://www.npr.org/sections/ed/2015/04/11 /397295495/the-future-of-free-online-courses-new-research-from-mit-and-harvard](https://www.npr.org/sections/ed/2015/04/11%20/397295495/the-future-of-free-online-courses-new-research-from-mit-and-harvard) 01.07.2024.

158 Шпенглер О. Закат Западного мира. - М: «Альфа-книга», 2014. – 1085 с.

159 Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. - М.: Просвещение, 2006. – 160 с.

160 Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. - Воронеж: Изд-во НПО «Модекс», 2002. – 112 с.

161 Фромм Э. Революция надежды. Навстречу гуманизированной технологии. - М.: АСТ, 2006. – 288 с.

162 Алексеева А. А. Многообразие культур по К. Леви-Стросу // Сборник статей XIV международной конференции «Россия и Запад: диалог культур», 2011. – Т. 2. – С. 15 - 24.

163 Ginsberg B. The fall of the faculty: rise of the all-administrative university and Why it matters / B. Ginsberg. N. Y.: Oxford University Press, 2011. – 220 p.

164 Закревская И.В., Поляруш А.А. Принцип «Трех К» и «Антропологическая катастрофа» М. Мамардашвили // Научно-образовательный потенциал молодежи в решении актуальных проблем XXI века. – 2021. – С. 209-211.

165 Бауман З. Актуальность холокоста. - М.: Европа, 2010. – 316 с.

166 Макаров Андрей Иванович. Современный образовательный идеал: философские основания // Logos et Praxis, 2015. – № 3. - С. 151-156.

167 Бауман З. Индивидуализированное общество / З. Бауман. – М.: Логос, 2005. – 320 с.

 168 Тагор Р. Проблемы образования // Собр. соч. в 12 т. –М., 1961. – Т. 11. -С. 113-130.

 169 Hirsch E. D. ltural literacy: What every American needs to know. - Boston: Houghton Mifflin, 1987. – 144 p.

170 Papert S. Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas. Basic Books, 1980. – 224 p.

171 Noddings N. Caring: A feminine approach to ethics and moral education. University of California Press, 1984. – 216 p.

172 Gilligan, C. In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. 30th Anniversary Edition. – Cambridge: Harvard University Press, 2023. – 368 p.

173 Goswami U. Principles of learning, implications for teaching: A cognitive neuroscience perspective // Journal of Philosophy of Education, 2008. – №42(3-4). - P. 381-399.

174 Об утверждении Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023 – 2029 годы. [https://adilet.zan.kz/rus/docs/ P2300000248](https://adilet.zan.kz/rus/docs/%20P2300000248) 01.07.2024.

175 Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal, 2011. – №37(5). – P. 813-828.

176 UNESCO. Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994. // [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427](https://unesdoc.unesco.org/ark%3A/48223/pf0000098427). 01.07.2024

177 United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), 2006. // <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. 01.07.2024.

178 Kiuppis F. Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the “Salamanca process” // International Journal of Inclusive Education, 2014. – №18(7). – P. 746-761. [https://doi.org/10.1080/ 13603116.2013.826289](https://doi.org/10.1080/%2013603116.2013.826289).

179 Ainscow M. Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences // Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 2020. – №6(1). – Р.7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.