

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова»  
(ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова»)

# **Актуальные проблемы контекстуального анализа ситуационно-регионального многообразия социального развития России в XXI веке**

*Сборник научных статей по итогам Международного  
круглого стола*

Круглый стол проводится при финансовой поддержке РФФИ  
в рамках научного проекта № 17-06-20541

5 декабря 2017 г.

ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова»

Москва, 2017

УДК 303(063)  
ББК 60.0я431  
А437

*Редакционная коллегия:*

канд. филос. наук, доц. В. Д. Г а в р и ш  
канд. филос. наук, доц. А. В. Г а л у х и н  
канд. филос. наук, доц. М. И. И в л е в а  
канд. филос. наук, доц. И. Ф. П о н и з о в к и н а

**Рецензенты:**

доктор философских наук, профессор **Копцева Н.П.** (Сибирский федеральный университет),  
доктор философских наук, профессор **Петрий П.В.** (Военный университета Минобороны РФ)

Публикуется в авторской редакции.

**А437      Актуальные проблемы контекстуального анализа ситуационно-регионального многообразия социального развития России в XXI веке:** сборник научных статей по итогам Международного круглого стола. Круглый стол проводится при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-06-20541. 5 декабря 2017 г. – Москва: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова», 2017. – 232 с.  
ISBN 978-5-7307-1278-2

В сборник вошли статьи, выполненные в рамках проекта круглого стола «Актуальные проблемы контекстуального анализа ситуационно-регионального многообразия социального развития России в XXI веке», который получил грант РФФИ, а также статьи ученых (докторов наук, кандидатов наук, аспирантов), заинтересовавшихся проблематикой круглого стола. В статьях отражены итоги обсуждения теоретико-методологических установок интеграции исследований различных отраслей науки в универсальный комплекс теоретико-эмпирического знания об обществе, истории России и перспективах ее развития в XXI веке. В представленных статьях выявлены возможности междисциплинарного синтеза в подходе к полипредметному изучению динамики социально-исторических, социально-политических и социально-экономических трансформаций в развитии России в XXI веке. Также обсуждены проблемы перспектив цивилизационного восхождения регионов России и сфер общественного бытия с последующим выходом на уровни общечеловеческих показателей с учетом реальных потенциалов государства и объективных запросов времени.

Для широкого круга читателей.

УДК 303(063)  
ББК 60.0я431

ISBN 978-5-7307-1278-2

© ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова», 2017

## ВВЕДЕНИЕ

В сборник вошли статьи, выполненные в рамках проекта Международного круглого стола «Актуальные проблемы контекстуального анализа ситуационно-регионального многообразия социального развития России в XXI веке», который получил грант РФФИ, а также статьи ученых (докторов наук, кандидатов наук, аспирантов), которых заинтересовали проблемы, предложенные к обсуждению в рамках данного научного мероприятия. К участию в круглом столе были приглашены философы, историки, социологи, политологи, представители других направлений гуманитарного знания, а также специалисты в области естественных наук, экономисты и педагоги.

Основной целью проведения круглого стола является вычленение посредством контекстуального анализа комплекса актуальных проблем в наращивании инновационной динамики российского общества и определение условий конвергенции векторов социокультурной трансформации, экономической модернизации и технологической инновации в развитии России в начале 21 века. В спектр задач входят перспективно ориентированный анализ наиболее проблемных сфер и установление точек исторических бифуркаций в социальном и экономическом развитии страны на рубеже тысячелетий, определение значения моделей киберэкономического пространства в контексте соотношения технологических факторов общественно-экономического развития и базовых параметров культурологической парадигмы России, а также определение подходов к проблемам авангардного проектирования возможностей развития образовательной практики на основе использования потенциала новых информационных и коммуникационных технологий и с учетом перспективных тенденций перехода от постиндустриального - информационного общества к современному обществу знания.

Данное мероприятие призвано способствовать решению ряда фундаментальных проблем контекстуального анализа конститутивных условий и поливариантных возможностей инновационного развития России в начале XXI века, включая проблемы соотношения социокультурной трансформации и технологической инновации, формирования цифровой экономики и авангардного моделирования в области современного образования. Актуальность представленных к обсуждению проблем обусловлена неравномерностью распределения влияния технологических, экономических и культурных факторов на соотношение модернизационных векторов и традиционных диспозиций в различных сферах жизни российского общества и регионально дифференцированной интенсивностью социальных процессов, в которых складываются и трансформируются парадигмы цивилизационного развития России.

Тематические разделы настоящего сборника статей отражают распределение материалов, представляющих результаты научных исследований, по основным предметным блокам, соответствующим общей тематике пленарного заседания и специальному профилю секций круглого стола: *Методологический потенциал контекстуально-аналитических подходов к исследованию социальных проблем* (тема пленарного заседания); *Социально-технологические аспекты в контексте исторического развития России в XXI веке* (тема секции 1); *Цифровая экономика в контексте культурологической парадигмы России в XXI столетии* (тема секции 2);

*Авангардное моделирование образовательных векторов в контексте современных социально-экономических запросов* (тема секции 3).

Актуальность вопросов, поднимаемых в секции *«Социально-технологические аспекты в контексте исторического развития России в XXI веке»*, обусловлена необходимостью обсуждения проблем и путей переориентации социально-экономической политики современной России на обеспечение приоритетного развития высокотехнологичного производства, интегрированного с современной наукой, инженерно-техническим творчеством, решением гуманитарных проблем и образованием, а также на достижение социальных целей. Решение этих проблем должно способствовать технологическому прорыву – новому качеству жизни, материального производства и сферы услуг, изменению структуры российской экономики, способствующего отказу от экспортно-сырьевой зависимости, а также всемерной интеграции высокотехнологичного производства, передовой науки, качественного образования и подлинной культуры.

Актуальность дискуссионных вопросов, которые поднимаются в секции *«Цифровая экономика в контексте культурологической парадигмы России в XXI столетии»* обусловлена спецификой современного периода социально-экономического развития, который характеризуется наступлением так называемой четвертой промышленной революции, представляющей собой слияние технологий и стирание граней между физическими, цифровыми и биологическими сферами. Для свершения новой промышленной революции государству и бизнесу необходимо сместить приоритеты в сторону цифровых технологий, перестройки бизнес-моделей и адаптации рынка труда к новым условиям, - актуальными становятся такие преобразования в области экономических отношений, которые ведут к переходу от традиционной экономики к электронной, или цифровой, экономике. Целью исследований в рамках секции являлось изучение социально-философского аспекта возможностей и перспектив развития цифровой экономики в современном российском обществе, исходя из специфики его духовно-интеллектуальных парадигм, традиций и новаций.

Актуальность дискуссионных вопросов, которые поднимаются в секции *«Авангардное моделирование образовательных векторов в контексте современных социально-экономических запросов»* обусловлена проявлением перспективных тенденций формирования современного общества знания, совпадающих с усилением информационно-технологических факторов в развитии социальных коммуникаций, систем управления и экономического взаимодействия и возрастанием роли экспертных сообществ, которые задают новые стандарты профессионализма, адаптированные к условиям диверсифицированной экономики, и превращают знание в эффективный ресурс инновационной деятельности. Основным предметом обсуждения со стороны экспертов – участников круглого стола в рамках данной секции выступали перспективные возможности разработки такой концепции построения многопрофильного образовательного пространства, которая, с одной стороны, учитывала бы традиции и достижения в развитии отечественного образования, а с другой стороны, определяла бы оптимальные условия для раскрытия в образовательной практике потенциала новых информационных и коммуникационных технологий, с развитием которых трансформируются классические схемы создания, распространения и применения знаний.

Методологической основой предметно дифференцированных исследований, результаты которых представлены в рамках проводимого научного мероприятия, являются междисциплинарные подходы и исследовательские стратегии, основанные на взаимодействии традиционной методологии социально-гуманитарного познания с естественнонаучными методами и общенаучными методологическими установками, адаптированными к содержанию политематической программы контекстуального анализа.

**А.В. Галухин,**  
к.ф.н., доцент,  
Российский экономический  
университет им. Г.В. Плеханова,  
г. Москва, Россия.

## **КОНСТРУКТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИК ОБЩЕСТВА ЗНАНИЯ**

**Аннотация:** В статье исследуются конструктивные возможности разработки теорий и подходов в области философии образования на основе использования системы понятий и методов аналитической философии. Методологический вектор воздействия аналитической философии на развитие программ философии образования обозначился в основополагающей ориентации на концептуальный анализ, выявляющий субстанциальные и вариационные аспекты значения терминов, применяемых для теоретического описания и моделирования процесса образования. Специфика методологии и тематический профиль аналитической философии образования раскрываются посредством экспозиции ключевых моментов концепции Р. Питерса, которая является классической и репрезентативной в плане демонстрации эвристических возможностей и методологических ограничений концептуально-аналитического подхода к разработке основных проблем теории образования: выделяется основной вектор формирования концепции образования как инициации – приобщения человека к социально выработанным формам знания, мышления и поведения, определяемым в их самостоятельной ценности; демонстрируется абстрактность аналитического подхода и недостаточность концептуального анализа для объяснения социальноисторической генеалогии понятия образования. Актуальность изменения предметного ракурса и необходимость модификации аналитической методологии исследований в области философии образования связываются с перспективой формирования общества знания.

**Ключевые слова:** образование, аналитическая философия, концептуальный анализ, философия образования, образованный человек, пропозициональное знание, когнитивные структуры, язык, рациональность.

Аналитическая философия, в традициях которой разрабатывались концепции и методы, применявшиеся изначально (в рамках неопозитивизма) для анализа языка науки, а впоследствии – для разработки философских проблем на основе исследования различных языковых практик - специфических «форм жизни», преобладающих в контекстах повседневности, оказала заметное влияние на развитие философии образования, особенно во второй трети XX века, когда в качестве самостоятельного направления выделилась, собственно, аналитическая философия образования (“APE”), которая со временем приобрела статус комплексной исследовательской программы. Необходимость развития теории образования на основе моделей анализа обыденного языка, предложенных в рамках Кембриджской аналитической школы, ассоциированной с именами Мура, Броуда, Витгенштейна, была эксплицитно заявлена еще в работах К.Д. Харди 40-х годов (в монографии «Об истине и заблуждении в Теории Образования» критически переосмысливались некоторые идеи Гербарта и

Д.Дьюи); начало же систематической разработки проблем теории образования посредством использования методов концептуального анализа было положено в работах И. Шеффлера [12], Р. Питерса [8], П. Хирста [6] и других философ-аналитиков, заложивших с начала 60-х годов основы эвристичных исследовательских проектов, которые, как показало дальнейшее развитие этой программы, не ограничивались только аналитической разработкой концептуальных матриц науки об образовании, но включали также моменты эпистемологической рефлексии (динамика знания в контексте образования) и расширялись до исследования когнитивных условий и телеологических аспектов образовательной практики.

Аналитическая философия образования [13; 14] поставляла не только методологические, но и аргументативные ресурсы для решения «субстанциальных» вопросов о сущности и целях образовательного процесса и роли образования в системе социальных практик, демонстрируя возможности реформирования подходов, сформировавшихся в рамках классической философии анализа, за счет изменения самой концепции анализа (отказ от редукционистских моделей лингвистического анализа на фоне признания многообразия «языковых игр», соотносимых по принципу «семейного сходства», и осмысления феномена «систематической неоднозначности языка», проявляющейся в различных контекстах его использования), усиления моментов междисциплинарного синтеза (построение системы понятий теории образования на основе ассимиляции данных социологии, психологии и антропологии) и сближения с континентальным «философским мейнстримом» (реабилитация метафизической проблематики, освобожденной от реликтов спекулятивной философии, и анализ закрепившихся в языке концептуальных схем, лежащих в основе различных типов мировоззрения, в горизонтах которых выстраивается понимание телеологии, аксиологии и технологии образовательного процесса) [4, с.64-71].

Влияние аналитической философии на развитие теорий и подходов в области философии образования обозначилось как в методологическом плане (критика и «терапия языка» философских теорий образования, сопряженная с отказом от спекулятивных и нормативных подходов, применение метода концептуального анализа для определения и уточнения базовых понятий, таких как «образование», «обучение», «понимание», а также разработка и оценка моделей аргументации по вопросам целей и методов образования), так и в концептуальном плане, что проявилось в ряде моментов: исследование дискурсивно-языкового и эпистемологического фундамента образовательной практики, разработка проблем определения эпистемически значимых целей образования (знание, истина, понимание, рациональность); осмысление значения альтернативных способов обучения и их роли в совокупном образовательном процессе; обоснование базового различия между обучением, ориентированным на идею понимающего усвоения знаний [2, с.33-37], и обучением, основанным на принципе наставничества, инструктирования («instruction») и «индоктринации», сопряженной с нерефлексивным восприятием информационного контента («indoctrination»); концептуально развернутая трактовка образования как процесса инициации («initiation») – приобщения индивида к социально выработанным формам знания, сопряженного с трансляцией социального опыта [9]; конструктивная тематизация развития способностей критического мышления («critical thinking»); экспликация принципов общего образования («liberal education») в его отличии от профессионального образования («vocational education») [7, с.1-12]; оценка соответствия языковых моделей, интегрированных в образовательный процесс, профилю дискурсивных практик в рамках динамичной и полиморфной социальной

среды (социально-прагматические импликации языкового дискурса как тема пост-аналитической философии) [11, с.176-191].

Программа философско-аналитических исследований области теории образования предполагает выявление и изучение альтернативных возможностей концептуализации образовательного процесса на основе использования результатов комплексного анализа понятий и теорий, которые вырабатываются в других отраслях философского знания, прежде всего в области социальной философии, эпистемологии, этики и философской психологии. Исходя из понимания необходимости исследования образовательной практики в междисциплинарной перспективе, намечались основные тематические планы философии образования, представляющие различные части системного исследовательского проекта. Так, например, Р.С. Питерс представил такие перспективные направления развертывания исследовательской программы в области философии образования:

1. Анализ ключевых понятий, специфичных для области образования, если рассматривать эту область в предметном ракурсе философской психологии и социальной философии.

2. Применение концепций из области этики и социальной философии к анализу допущений относительно целесообразного содержания и процедурного устройства образования.

3. Изучение концептуальных схем и допущений, которые используются в области психологии образования для осмысления образовательного процесса.

4. Изучение философских аспектов содержания и организации образовательных программ и связанных с этим вопросов относительно обучения [8, с.30-60].

Использование метода концептуального анализа в рамках междисциплинарно ориентированного подхода к разработке проблем теории образования позволило философам-аналитикам, таким как Р.С. Питерс и П. Хирст, наметить «логическую географию» понятий, которые могут применяться при формировании концептуальных каркасов философских исследований в этой области.

Разрабатывая модель анализа самого понятия образования и раскрывая значение других, дискурсивно сопряженных с ним понятий, Р.С.Питерс следует неовитгенштейновским традициям анализа обыденного языка: в рамках применяемого им аналитического подхода эссенциалистская теория значения вытесняется исследованием поливариантных сематических дистинкций, формирующихся на основе способов употребления языковых выражений в различных контекстах; при этом Питерс допускал возможность установления общего принципа, более сильного, чем «семейное сходство», который, с одной стороны, обеспечивал бы строгие критерии разграничения контекстов и типов практики, взаимоотноуязывающих использование языка, владение понятием и способность к выработке знаний, а с другой - в границах того или иного дискурса определял бы условия правильного словоупотребления и осмысленного оперирования понятиями, знание которых является достоянием образованного человека [8; 11].

Анализ спектра ситуаций употребления термина «образование» показывает, что этот термин не обозначает какой-либо специфически определенный процесс, но используется для артикуляции критериев и стандартов, которым должны удовлетворять различные процессы и практики, обеспечивающие формирование «образованного человека». Образовательный процесс, по мысли Питерса, объединяет различные виды деятельности и типы практик, содержание и назначение которых могут быть адекватно концептуализированы, исходя из определенности их энергийно-



праксеологического статуса, - таким статусом обладает деятельность, критерии значимости и стандарты завершенности которой определяются из самой этой деятельности (примеры таких «энергий» рассматривал еще Аристотель). Как и в случае процесса поиска, когда критерии целесообразности, содержательности завершенности этого процесса можно «вычитать», разбирая само понятие этого процесса, представление о стандартах образования может быть выстроено на основе концептуального анализа, в фокусе которого - понятие образовательного процесса [10, с.2]. Показательно, что для обоснования собственного значения предметно различных видов деятельности, которые определяют содержание процесса образования, отличаясь от других видов деятельности, имеющих инструментальное значение, Петерс использует аргумент, который основывается на методе трансцендентальной дедукции: различные виды деятельности и формы активности приобретают значение образовательных дисциплин потому, что именно в контексте занятия этими предметами (т.е. в контексте изучения естественных и гуманитарных наук) можно осмысленно ставить и решать сам вопрос об оправдании этих видов деятельности как особых дисциплинарно профилированных форм образовательной практики; иными словами, содержание процесса образования может быть определено посредством его трансцендентальной дедукции из представления об определенных видах деятельности и формах активности, которые должны уже предполагаться в постановке и решении самого вопроса о том, почему эти практики стоят того, чтобы ими заниматься [5, с.65]. Формальная экспликация таких понятий как «образование», как показывает Питерс, может производиться в телеологически нейтральных терминах, таких как «инициирование», «задание», «выполнение». Образование предполагает практику инициирования [9, с.59-75], т.е. вовлечения или подключения человека к социально выработанным активностям, формам мысли и поведения, которые обладают не инструментальной, но собственной - субстанциальной ценностью («worth-while»), - в процессе образования человек их активно осваивает, становясь субъектом соответствующих форм жизни и деятельности. И как выполнение определенных заданий относится к достижению значимого результата («achievement»), так и «образовательные процессы относятся к различным видам деятельности и способам мышления и поведения, которые характеризуют «образованного человека» [10, с.3].

Формальное истолкование образовательного процесса как выполнения заданий, в результате которого достигается состояние образованности, обеспечивает, на первый взгляд, определение по кругу исходного понятия образования; но это определение, демонстрирующее нейтралитет по отношению к нормативным и спекулятивным позициям, служило отправным пунктом предметных аналитических исследований, в ходе которых концептуальный анализ применялся для решения специальных задач, в число которых входили: обоснование базового различия между образованием, как внутренне целесообразной практикой «инициации», ценность которой определяется достижениями, имеющими самостоятельное значение, и обучением типа профессиональной подготовки («vocational education»), смысл которой определяется в терминах внешней целесообразности; спецификация понятий изучения («learning») и обучения в смысле преподавания («teaching») и определение их соотношения в рамках общей системы понятий, описывающих различные аспекты образования - аспект заданий («the task aspect of education») и аспект достижений («the achievement aspect») [10, с.4-10]; концептуализация критериев образованности с опорой на эпистемологический анализ понятий, описывающих область вырабатываемых компетенций (понятий знания и понимания, интеллектуального совершенства в

отличие от понятий информированности, практической компетентности и др.) и профилей реального достижения (сознательного усвоения знаний, сопровождаемого развитием критического мышления, в отличие, например, от «индоктринации», накопления информации, получения рецептурного и практического знания); разработка критериев определенности и релевантности заданий, исполнение которых определяет телеологию различных образовательных практик, а также тематический анализ многообразия дискурсивно-актологических форм образовательного процесса (включая выявление принципиального содержания и функционального значения таких понятий как преподавание, объяснение, научение, приучение); наконец, демонстрация релевантности суждений, выражающих ценностную интенцию, с исполнением которой достигается понимание образования как практики, в результате которой человек приобретает определенные совершенства (в план анализа понятия образования входит экспозиция суждений о значимости - ценности определенного рода занятий и видов деятельности, в которые человек вовлекается в качестве субъекта, у которого формируется не только знание, но и ответственное отношение к делу, что определяет моральное измерение образовательной практики) [10, с.2-4].

Питерс разрабатывает концептуальную модель определения целей образовательной практики, в основе которой – системная экспозиция состояния образованности, описываемого на основе критериев, которые формулируются в порядке экспликации понятия «образованный человек»:

1. Образованный человек – это тот человек, форма устройства жизни («form of life») которого, проявляющаяся в его поведении, в определенных видах деятельности, к которым он привержен, в его суждениях и чувствах, полагается значимой - достойной обретения.

2. В отношении того дела, которому человек обучен, он должен быть не просто умелым, а обладать именно знанием, которое сопряжено с разумением принципов. И в его деятельном устройстве собственной жизни должно проявляться владение формами мышления и сознательность («awareness»), которые не подчиняются только служению утилитарным или профессиональным целям и не замыкаются всецело в одной плоскости.

3. Обладание знанием и развитым умом не должны быть инертными состояниями, т.е. такими, которые никак не сказываются на его миропонимании, на его поведении и реакциях на происходящее в мире, а также такими, которые не вызывают ответственного отношения к стандартам, имманентным для определенных форм мышления и сознания, и к способности достигать соответствия им» [10, с.6].

Таким образом, статус «образованного человека» раскрывается на основе системы дескрипций, каждой из которых удовлетворяет определенное достижение, служащее показателем инициации, т.е. вовлеченности человека в качестве субъекта в определенные виды деятельности, которые имеют не только значение, заданное из контекста социальных практик, но обладают также самостоятельной - субстанциальной ценностью. Собственная энтелехия образовательного процесса предполагает в общем смысле (1) изменение человека к лучшему (достижение определенного совершенства), обусловленное (2) приобретением знаний и интеллектуальных навыков, которые не сводятся только к информированности и компетентности (практическому и процедурному знанию), но обретаются наряду с формированием понимания (способности к основательному уразумению опыта и рациональному суждению, исходя из понимания принципов) и развитием критического мышления; морально значимым эквивалентом каких бы то ни было

достижений, значение которых допускает спецификацию относительно задач общего или специального образования, является (3) актуализация определенной установки, в силу которой человек с полной ответственностью относится к общезначимым стандартам рациональности, знания и умения, представляющим конститутивные основания и регулятивные условия деятельности в тех областях, сознательная вовлеченность в которые в качестве компетентного субъекта была инициирована и достигнута в результате образования; (4) овладение формами знания и развитие способностей мышления трансформирует сферу сознания человека, воздействует на способы его ориентации и действия в мире, выступая фактором когнитивного и морального развития личности.

Разрабатывая концептуальную модель образовательного процесса, в которой комплицированы представления о самостоятельном значении и имманентной целесообразности различных образовательных практик, Питерс исходил из того, что определение критериев и стандартов образованности не задается спекулятивно или прагматически, и не зависит непосредственно от социального контекста, но может быть достигнуто посредством анализа самого концепта образования. Следует ли это понимать в том смысле, что концептуальный анализ сам по себе обеспечивает достаточные условия для эвристического сдвига проблем в философии образования? Вопрос это вполне оправдан, если учесть, что разработанная Питерсом модель анализа понятия образования, как и сам концептуально-аналитический метод, стали предметом обоснованной критики со стороны других представителей философии образования, которые находили концепцию образования как «инициации» человека в самоценных видах активности теоретически абстрактной и методологически ограниченной [11, с.186-187]: с одной стороны, указывалось, что концепция эта является достаточно консервативной и абстрактной, поскольку она не отражает значение культурно-исторических и социально-практических факторов, которые детерминируют содержание концептов, в поле которых формируется понимание телеологических, аксиологических, технологических аспектов процесса образования; с другой стороны, критики отмечали, что в рамках предложенной концепции формулировались прескриптивные представления, задающие требования к построению и содержанию образовательного процесса, которые либо вообще не были обоснованы посредством исключительного анализа понятия образования, либо являлись следствием придания всеобщего императивного значения представлениям об образовании, которое отражали некую частную парадигму понимания образовательной практики [5, с.65]. Собственно, Питерс в итоге признал (в работе 1970 г. «Образование и образованный человек»), что основные концептуальные универсалии - понятия «образования» и «образованного человека», для разработки которых он применял аналитический метод, являются исторически детерминированными и ценностно нагруженными, а также то, что телеологическое (представление об имманентных целях образовательной практики) и аксиологическое (представления о том, что определенная форма активности является сама по себе ценной) содержание, которое вкладывалось в эти понятия, не может быть выведено посредством метода концептуального анализа. В последующих работах Питерса обосновывается различие между формальноаналитическим, или «тонким» понятием образования - понятием, которое разворачивается в концепцию образовательного процесса как всецелого предуготовления к сознательной жизни посредством освоения предметов и практик, обладающих самостийной ценностью), и другими - содержательно диверсифицированными понятиями, посредством которых в основание концепции

образовательных проектов вводится представление о ценностях и целях, приобретающих значение в контексте определенных видов активности [5, с.67]; допускается также, что различные концепции и модели образовательного процесса могут иметь культурно-историческую генеалогию и социально-практическую основу, которая должна быть предметом рефлексии при построении концепта образования; наконец, в число задач философии образования входит осмысление феномена плюрализма образовательных практик, который соотносится с сематическим плюрализмом (многообразием значений терминов «образование», «знание», «умение»), превосходящим возможности редуктивного анализа [4, с.64], и эпистемическим плюрализмом – многообразием форм знания, специфика которых отражается в структуре и содержании программ образования.

В начале века XXI, несмотря на основательную критику классических теорий анализа и конкуренцию со стороны альтернативных исследовательских программ, формировавшихся в парадигмах конструктивизма, критической теории, натурализма, неопрагматизма, постструктурализма, программы аналитической философии, обогащенные междисциплинарной методологией, не утратили своей актуальности, но продолжают оказывать конструктивное воздействие на развитие современных подходов в области философии образования, применяемых для изучения эпистемологических и прагматических аспектов образовательного процесса, поскольку именно эти аспекты, традиционно находившиеся в поле внимания философов-аналитиков, выделяются и рассматриваются относительно актуальной перспективы развертывания дискурсивных формаций общества знания [1, с.39-65; 3, с.29-46].

#### **Список литературы:**

1. Бехманн Г. Общество знания – трансформация современных обществ // Концепция «общества знания» в современной социальной теории. Сб. науч. тр./ РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии; Отв. ред. Д.В. Ефременко. М., 2010. С.39-65.
2. Галухин А.В. Эпистемологические основы образования: на пути к понимающему знанию. // Гуманитарное образование в экономическом вузе. Материалы V Международной научно-практической заочной интернет-конференции. В 2 томах. М.: Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова. 2017. Том 1. С. 30-37.
3. К обществам знания: Всемирный доклад ЮНЕСКО. – Париж: ЮНЕСКО, 2005. Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf>. Дата обращения: 12.05.2017.
4. Gilroy, Peter. The revolutions in English philosophy and philosophy of education. // Hirst, P.H. and White, P. [eds.]. Philosophy of education. Major Themes in the Analytic Tradition. Volume I. Philosophy and Education. New York: Routledge, 2001. 395 p. P. 61-78.
5. Gingell, John and Winch, Christopher. Philosophy of education. The key concepts. 2-nd edition. New York: Routledge, 2008. 257 p.
6. Hirst, P.H. Knowledge and the curriculum. A collection of philosophical papers. Routledge & Kegan Paul. 2010. 148 p.
7. Hirst, P.H. and White, P. The analytic tradition and philosophy of education: an historical perspective. // Hirst, P.H. and White, P. [eds.]. Philosophy of education.

- Major Themes in the Analytic Tradition. Volume I. Philosophy and Education. New York: Routledge, 2001. 395 p. P.1-12.
8. Peters R.S. Ethics and Education, London: Allen & Unwin. 1966. 333 p.
  9. Peters R.S. Education as initiation // Archambault, Reginald D. (ed.) Philosophical analysis and education. New York: Routledge and Kegan Paul. 2010. 144 p. P.59-75.
  10. Peters R.S. What is an educational process // Peters R.S. (ed.) The concept of education. New York: Routledge. 2010. 159 p. P.1-16.
  11. Randall, Curren and Robertson, Emily and Hager, Paul. The Analytical Movement. // A Companion to the Philosophy of Education. Ed. By Curren R. Blackwell Publishing Ltd., 2003. 638 p. Blackwell Publishing Ltd., 2003. 638 p. p.176-191.
  12. Scheffler I. The Language of Education, Springfield, IL: Charles C. Thomas. 1960. 113 p.
  13. Мамедова Т.Ш. Человек и его потребности. учебное пособие. М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования Российский гос. торгово-экономический ун-т (РГТЭУ), Каф. философии. М., 2011.
  14. Новикова Е.Ю. Компетентностный подход в гуманитарном образовании иностранных студентов // Право и образование. 2012. № 5. С. 4-13.
  15. Фомина А.С. Некоторые вопросы становления новой образовательной парадигмы // Science, society, progress proceedings of articles the international scientific conference. 2016. С. 199-207.

**М.В. Соколов,**  
ст. преподаватель,  
Российский экономический  
университет им. Г. В. Плеханова,  
г. Москва, Россия

## **ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ НАЧАЛА XXI ВЕКА**

**Аннотация:** В тексте статьи проанализировано влияние современных технологий на образовательные процессы в современном российском обществе. Прослеживается связь между реализацией возможностей предоставленных этими технологиями и подготовленности преподавательского состава, степени их вовлечённости в процесс освоения новых знаний. Дана оценка развитию образовательных ресурсов и роли дистанционного обучения с использованием ИКТ. В целом показана важность электронного обучения как одного из главных аспектов современного образования.

**Ключевые слова:** информационные технологии, образовательная система, цифровые образовательные ресурсы (ЦОР), информационные и коммутационные технологии (ИКТ), электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, интерактивное самообучение, асинхронное электронное образование, электронный образовательный ресурс