

ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТОВ В ГЛОБАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ НОВЕЙШИХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

CHALLENGE FOR INDIVIDUALS WITH GLOBAL EDUCATIONAL OFFERS: PROPERTIES OF RELATIONS IN THE CONTEXT OF LATEST INFORMATION TECHNOLOGIES

УДК 1(091)+3+37.0+004+165.12+316.37

DOI: 10.15372/PEMW20190303

М. А. Петров

Сибирский федеральный университет,
Красноярск, Российская Федерация,
e-mail: mipet@yandex.ru

Petrov, M. A.

Siberian Federal University,
Krasnoyarsk, Russian Federation,
email: mipet@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию ведущих тенденций в образовательном пространстве, обусловленных его цифровизацией. Новейшие информационные технологии, по мнению автора, выступают одновременно причиной и следствием социокультурных трансформаций, которые в значительной степени затрагивают образование как социальный институт. Автор акцентирует внимание на изменении роли субъекта в образовательном процессе на пути получения соответствующей информации. Особое внимание уделяется принципам разграничения информации и знания с учетом специфики учебного процесса. В качестве ведущего фактора выбора субъектом того или иного познавательного алгоритма в образовательном процессе автором вводится аксиологический фактор. В статье особо подчеркивается, что погоня за оперативной информацией представляет особую опасность на уровне образовательного процесса, поскольку при этом иногда могут закладываться ложные мировоззренческие ориентиры. Отличительной чертой статьи является попытка автора обосновать неправомочность тезиса об информации как превращенной форме знания, что предполагает отождествление знания с содержанием понятия. Принципиальное значение в этом отношении играют попытки логических позитивистов (неопозитивистов), направленные на создание единого универсального научного языка. Несмотря на неудачу в решении этой глобальной задачи, неопозитивисты создали почву для исследования особенностей познавательного процесса как ди-

Abstract. The article is devoted to the study of the leading trends in the educational space, caused by its digitalization. The latest information technologies, according to the author, are simultaneously the cause and effect of sociocultural transformations, which largely affect education as a social institution. The author focuses on changing the role of learning individuals in the educational process on the way to obtaining relevant information. Special attention is paid to the principles of differentiation of information and knowledge, taking into account the specifics of the educational process. As a leading factor in the choice of a cognitive algorithm by an individual in the educational process, the author introduces an axiological factor. The article emphasizes that the pursuit of operational information poses a particular danger at the level of the educational process, since sometimes false worldviews can be built. A distinctive feature of the article is the author's attempt to prove the illegitimacy of the thesis on information as a converted form of knowledge, which implies identifying knowledge with the concept content. The attempts of logical positivists (neo-positivists) to create a single universal scientific language are of fundamental importance in this regard. Despite the failure to solve this global problem, neo-positivists prepared the ground for studying the particularities of the cognitive process as dialectics of the form and content, represented as the sequence: information – knowledge – information – knowledge, etc. The author also emphasizes the difference between humanitarian and scientific knowledge, which arises from the various narrative of learning individuals regarding information resources

алектики формы и содержания, представляемой в виде последовательности: информация – знание – информации – знание и т.п. Автор также подчеркивает разницу в общегуманитарном и научном познании, которая вытекает из различных представлений субъекта об информационных ресурсах того или иного познаваемого объекта. В статье особо акцентируется внимание на том факте, что носитель знания и его потребитель образуют единую систему субъект-субъектного образовательного взаимодействия, всегда индивидуальную пару, проходящую уникальный и неповторимый путь. Указанные тенденции рассматриваются автором с учетом традиций отечественной образовательной системы, с одной стороны, и социальной философии – с другой. Формирование системы взаимоотношений в среде новых субъектов современного образования требует историко-философского обоснования самой сущности субъект-субъектного образовательного взаимодействия.

Ключевые слова: глобализация, образовательное пространство, информационная среда, образовательное взаимодействие, субъект и объект в образовательном процессе, информация, знание, понимание.

Для цитаты: Петров М. А. Проблемы субъектов в глобальном образовании: особенности взаимоотношений в контексте новейших информационных технологий // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 2909–2919

DOI: 10.15372/PEMW20190303.

of a particular cognitive subject. The article focuses on the fact that the knowledge holder and its consumer form one whole system of person-to-person educational interaction, always creating an individual pair passing a unique and special way. These trends are considered by the author with due regard to the traditions of the national educational system, on the one hand, and social philosophy, on the other. The formation of a relationship system in the environment of new participants in the modern education contexts requires historical and philosophical substantiation of the very essence of the person-to-person educational interaction.

Keywords: globalization, educational space, information environment, educational interaction, subject and object in education process, information, knowledge, conception.

For quote: Petrov M. A. [Gallenge for individuals with global educational offers: properties of relations in the context of latest information technologies]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 2909–2919

DOI: 10.15372/PEMW20190303.

Введение. Актуальность статьи обусловлена следующими основными факторами. Во-первых, облегченные пути получения информации, посредством современных цифровых технологий, принципиально видоизменили систему взаимоотношений как на уровне конкретной образовательной системы, так и с позиций глобального образовательного пространства. Тем не менее данный аспект пока недостаточно привлекает внимание специалистов и философов. Во-вторых, общедоступность информации провоцирует среди учащихся облегченный путь познания, что, в свою очередь, принципиальным образом видоизменяет представление об истине как таковой и о научной истине, в том числе. В-третьих, расширяющиеся коммуникационные возможности, обусловленные общедоступностью визуальной информации парадоксальным образом приводят к противоположному результату – отчуждению, десоциализации и даже одиночеству.

Сегодня, пожалуй, не вызывает сомнений утверждение о том, что под влиянием таких тенденций в области современного образования, как информатизация, глобализация, компьютеризация происходит некая трансформация образовательного пространства [1]. Соответственно, в современном образовательном пространстве, понимаемом нами как «взаимодействие совокупности образовательных субъектов (государство, гражданское общество и личность)» [1, с. 135], формируется новый (относительно традиционного субъект-объектного) субъект-субъектный тип образовательного взаимодействия. Так или иначе, сегодня в рамках анализа различных парадигм, исторически сложившихся в системе образования, среди исследователей принято различать как минимум две модели образовательного взаимодействия – субъект-объектное и субъект-субъектное. На примере учебного взаимодействия это выглядит так: $C \rightarrow O$, где C – это активный субъект, который инициирует обучение, «передает» зна-

ние, формирует умения и навыки. При этом учащийся рассматривался как объект обучения и воспитания. Между тем, как показывает анализ различных исследований в области теории образования [2; 3], особенностью современной системы образования является именно субъект-субъектный характер взаимодействия обучающихся и обучающихся, как субъектов образовательного взаимодействия. Отсюда возникает необходимость историко-философского обоснования самой сущности субъект-субъектного образовательного взаимодействия, как исторически возникшего, в связи с теми кардинальными изменениями, что произошли в современном информационном обществе или обществе знания. Кроме того, вслед за философией познания, изменения произошли и в самой философии образования, что детерминировало принципиальную переоценку содержания таких категорий, как субъект и объект образовательного взаимодействия, информация, знание, образовательное пространство, информационная среда, образовательное взаимодействие и т.п. как в самой философии образования, так и в педагогике, и в теории образования в целом. Понимая условность разделения на философию познания и гносеологию, тем не менее, считаем целесообразным рассматривать эти категории отдельно, применительно к проблемам, связанным с образовательными коммуникациями. Следуя данной логике, мы под гносеологией понимаем преимущественно и в первую очередь набор познавательных инструментов, и познавательных механизмов в рамках соответствующего категориального каркаса. В то же время философия познания в большей степени ориентирована на живых участников, использующих указанный познавательный инструментарий.

Этому можно найти историко-философское обоснование, которое в частности отражено в одном из немногих исследований, конкретно посвященных соотношению таких философских категорий, как знание и информация [4]. Именно соотношение различных экспликаций таких понятий, как знание и информация в историко-философском изложении помогут пролить свет на саму возможность и необходимость возникновения субъект-субъектных отношений в образовательном взаимодействии, с одной стороны, и понять саму сущность познавательных отношений, а через нее и саму природу образовательного взаимодействия в изменяющемся информационном обществе – с другой.

Методология и методика исследования. Не претендуя на всю полноту изложения основных концептуальных положений исследования [4], тезисно изложим саму логику изменений представлений о знании и информации, истине и сущности познавательных отношений.

Мы исходим из положения, согласно которому логика и рост как научного, так и социально-гуманитарного познания связана с нахождением и отражением в нем различных типов и форм рациональности. Особенностью классического типа научной рациональности является субъект-объектная дихотомия, которая легла в основу понимания сущности познавательных отношений в декартовско-картезианской картине мира. Это время классической так называемой образной гносеологической концепции «знания, являющего собой некий итог (результат) процесса познания, зафиксированный в содержании понятия, представляющего собой логическую форму выражения эйдоса (сущности) познаваемого предмета» [5, с. 24] и «в этой (уже отчужденной от познания индивида) форме транслируемым в обществе» [6, с. 117]. При этом налицо отождествление знания с истиной в классическом понимании как соответствие знания вещам в духе Аристотеля, что находит свое отражение в гносеологии Нового времени, для которой характерна субъект-объектная дихотомия в понимании сущности познавательных отношений, в которых субъект и объект познания существуют независимо друг от друга. Таким образом, классический тип рациональности в науке «порождает классического субъекта и теорию отражения, а также основной методологический принцип: оппозицию (даже диалектическую) субъекта и объекта, которые легли в основу классической теории познания (гносеологии)» [7, с. 62]. Трудно не согласиться с мнением В. С. Меськова и А. А. Мамченко, тем более что это находит свое отражение в субъект-объектном образовательном взаимодействии, характеризующим традиционную, знаниевую парадигму образования, для которой характерно «представление о завершеном определении человека (разумное общественное существо), вписанном в единую системную картину мира, которая отражает рациональную субстанциальную реальность. Над чем и надстраивается передача обучающемуся «готовых» и «завершенных» как знаний, так и умений-навыков» [8, с. 38]. Подобный подход в значительной степени согласуется и с авторским видением проблемы.

Однако новые открытия показали несовершенство и несостоятельность классической рациональности при описании сложных объектов; с приходом на авансцену неклассической философии, сопровождающейся недовольством гносеологизированной философией, проблема знания все больше перемещается в поиск онтологических оснований, формирующих устойчивый фундамент под познавательной деятельностью. Речь идет об онтологии духа Г. Гегеля, онтологии практики марксизма, онтологии понимания Ф. Шлейермахера, В. Дильтея, Э. Гуссерля, Г. Гадамера, онтологии языка М. Хайдеггера и пр. Говоря иначе, «проблема знания все больше перемещается в русло анализа языка и культуры, а чисто

психологическая трактовка субъекта (А. Шопенгауэр) – к социокультурной трактовке его» [6, с. 37]. В таком случае знание следует рассматривать не в качестве окончательного итога (результата) познавательного процесса, содержание которого отражается в понятии, а некой относительной истины, предполагающей возникновение и функционирование истинного знания именно в процессе, понимаемом, как непрерывность дискретных моментов познания. В конечном счете познание является не пассивным отражением объекта, а представляется деятельностью активного субъекта (сознания). Следуя указанному алгоритму, мы приходим к важному выводу о том, что целью познания становится понимание. Более того, познание приобретает характер осмысленного общения человека с миром именно в сфере человеческого бытия, т.е. в контексте жизнедеятельности субъекта. Объект вместе с познающим субъектом, выступающие в качестве познавательной системы, несут в себе различные сферы смыслов, проявляющихся в языке как знаковой системе. Только в этом случае познание становится процессом понимания действительности. В методологическом контексте, согласно нашему исследованию, концепция познания (как понимания) позволяет преодолеть односторонность репрезентативной гносеологической концепции знания, связывая ее не столько с содержанием понятия, сколько «с некоторым субъективным процессом, порождающим этот результат (понимание) и потому (в силу предметно-практического характера и социальной формы реализации познавательных отношений) постоянно стремящимся выйти за границы своего сиюминутного существования» [6, с. 119]. В таком случае, знание соотносится с некоторой функциональной системой, существующей в форме процесса и необходимо связанной с коммуникативной, общественной предметно-практической, деятельностной природой человека. Однако мы полагаем, что то и другое есть необходимые составляющие познавательного процесса, что особо ярко проявляется на уровне субъект-субъектного образовательного взаимодействия.

Такого рода заключения о знании и истине весьма уместны в рамках неклассического и далее постнеклассического типов научной рациональности. Сегодня происходит реальное изменение содержания категории знания, а вместе с ним и категорий субъекта и объекта, что детерминирует иное видение самой сущности познавательного процесса, а значит и образовательного взаимодействия. Необходимо и соответствующее обоснование сущности субъект-субъектного образовательного взаимодействия в современной системе образования, которое, видимо, не может ограничиваться только традиционной коммуникацией в процессе так называемой передачи или трансляции обучающим готового знания (а знания ли?). Однако в этой связи возникает ряд закономерных вопросов: можно ли рассматривать продукт трансляции в качестве знания; насколько в принципе возможна трансляция самого знания и т.п. И возможна ли эта самая передача (трансляция) знания? Подобный путь размышлений с неизбежностью убеждает нас в правоте К. Поппера, который утверждал, что преимущественной культурной формой функционирования знания является текст [6, с. 119]. Однако в этом случае возникает следующий вопрос: можно ли текст рассматривать в качестве некоторой превращенной формы знания. Согласиться с последним тезисом не представляется возможным, так как данное предположение неявно предполагает отождествление знания с содержанием понятия. Между тем, текст – «это не что иное, как информационная модель знания, являющаяся лишь эксплицитным намеком на представленное знание, по которому человек способен творчески воссоздать само знание» [6, с. 119]. Конечно, знание модулируется в тексте, но получает рассудочную, понятийную, таким образом, упрощенную форму, «поэтому так называемый «третий мир» К. Поппера, отчужденный от субъекта познания, не может представлять собой мир знания» [9, с. 114]. Такое знание будет существовать и по исчезновению самого человека. Но «коммуникация, осуществляемая всегда в форме межличностного диалога, не сводится только к передаче информации, а информирование – к аккумуляции информации. Для осуществления этих процессов необходима креативность получателя, дающая ему возможность творческого соучастия в коммуникационных процессах. Информация должна быть усвоена (освоена) сознанием субъекта, или, по справедливому замечанию Ю. А. Шрейдера, должна пройти через его (субъекта) «когнитивный экран»» [10, с. 19]. Очевидно, «текст – это не та «материя», которая образует знание» [6, с. 119], формы существования которой можно продолжить в связи с развитием новых информационных технологий, сущностно изменяющих образовательное взаимодействие в условиях современного информационного общества или общества знания. Это, не что иное, как информация, представляемая определенной семиотической организацией (знаковой системой). В связи с этим Л. А. Микешина замечает: «Знание – это всегда знание человека в отличие от информации как «обезличенной формы» [11, с. 12].

В свою очередь, как показало предыдущее исследование [4], атрибутивные представления об информации как отраженного разнообразия, позволяют заключить, что информация есть «объективная характеристика материального мира, фундаментальное свойство материи на всех уровнях ее организации» [6, с. 119]. Они охватывают все многообразные характеристики информационной действительности, как информационной реальности, что позволяет говорить «об информационной форме движения

материи и предполагает возможность представления бытия информации как сложного, многоуровневого (в плане конкретных форм организации информации) процесса» [6, с. 120].

Данное обстоятельство служит основанием для выделения определенных форм организации информации, равно как и уровней бытия информационной реальности, например, социально-информационную реальность. Такое понимание информационной реальности, динамики ее движения, развития создает определенную методологическую основу для рассмотрения места и роли информационных процессов в познании. Это подводит к выделению социальной информации как атрибута и одного из проявлений социально-информационной реальности. Тем самым, социальная информация есть определенная семиотическая система, знаковая форма организации информации, функционирующая в рамках общества. Данное утверждение позволяет заключить, что «познавательный процесс имеет информационно-знаниевую природу» [4, с. 115].

Результаты. Не вызывает сомнений тезис о том, что познавательные отношения, возникающие в когнитивном процессе, представляют собой часть образовательного взаимодействия, если не ее основу. Таким образом, следуя вышеизложенному, познавательные отношения следует рассматривать как принципиально информационно-знаниевые по своей природе. Данное утверждение строится на убеждении, что знание имманентно присуще эмпирическому субъекту и, в отличие от информации, не может быть передано, и не транслируемо. Информация же, при ее сознательной обработке (дешифровки), под которой мы понимаем процесс осмысления (понимания), становится достоянием личности, т.е. личностным знанием. В связи с этим актуально исследование М. Полани «Личностное знание: На пути к посткритической философии» [12]. Само же личностное знание в «процессе живой диалоговой коммуникации, при которой оно, в известной мере, как-то вербализуется, формализуется, уже будет не чем иным, как информацией для других, и все повторится вновь и вновь, что, по нашему мнению, подтверждает информационно-знаниевую природу познавательного процесса как диалектики формы и содержания, которую можно представить в виде определенной последовательности: информация – знание – информация – знание... и т.п., в которой информация выступает в качестве обязательного и необходимого структурного элемента процесса познания, обеспечивая собой его единство и непрерывность. При этом понимание всегда выступает в качестве завершающей стадии познавательного цикла, позволяющей познающему субъекту вписать предмет познания в контекст своей жизнедеятельности как некую ценность» [6, с. 123]. Знание (как понимание) не может быть неличностным, так как является скрытой, глубиной структурой познавательного процесса. Процесс понимания всегда индивидуален, уникален и детерминирован «жизненным миром», горизонтом жизни» каждого познающего субъекта. Это в свою очередь создает определенную методологическую основу для анализа собственно субъект-субъектного образовательного взаимодействия в современном информационном обществе или обществе-знания. Не случайно Л. А. Микешина пишет: «Современная эпистемология нуждается в категории субъекта как целостности, содержащей в себе не только когнитивные, логико-гносеологические, но и экзистенциальные, культурно-исторические и социальные, в том числе смысловые и ценностные, качества и свойства, участвующие в познании» [11, с. 11]. Как следствие, в таком субъекте нуждается и современное образование, так как методологическая функция философии по отношению к теории образования, все-таки признается общепризнанной. Этого требует и само время. К тому же сегодня, в условиях современного информационного общества или общества-знания, «многие предпочитают говорить об искусственном интеллекте, об информации, о так называемой памяти» вместо того, чтобы... задумываться о разуме, знании, понимании [13, с. 151].

Безусловно, у современного человека больше средств для более целостного осмысления современной реальности. Это выражается в новых информационно-коммуникативных технологиях. Кстати, Интернет действительно помогает быстрее находить, перерабатывать и транслировать информацию. Он словно включается в информационно-знаниевые познавательные отношения. Но порой играет и негативную роль. Конечно, пространство для диалога значительно расширяется, но сама информация зачастую является или «мусором», или снижением неопределенности. Мы полагаем, что аксиологический фактор здесь является ключевым, так как во-первых, он так или иначе позволяет осмыслить саму природу субъект-субъектных образовательных взаимодействий, во многом порожденных новыми цифровыми технологиями, во-вторых, он представляется в качестве некоего базиса для ранее неведомых дистанционных коммуникаций, в-третьих, без определенной системы ценностей не возможен сам процесс социализации, а значит, и становления личности.

Сегодня благодаря электронному образовательному пространству набирает мощь дистанционное образование, на базе «онлайн-систем и ИТ-технологий, что влечет изменения в смыслообразующей функции образования, в структуре личности обучаемого и, главное, изменяет природу образовательного процесса» [14, с. 55]. Думается, это изменяет и традиционные представления о природе познаватель-

ных отношений и, в контексте предыдущих рассуждений, в очередной раз позволяет констатировать правомерность тезиса о информационно-знаниевой природе познавательных отношений.

Действительно, в силу новых тенденций в области современного образования (информатизация, глобализация, компьютеризация) трансформируется и образовательное пространство, и образовательное взаимодействие, и, как следствие, кардинально изменяются отношения между субъектами образовательного взаимодействия, к которым прежде всего относятся индивиды (личности), разного уровня формальные и неформальные коллективы, гражданское общество, бизнес-структуры и государство. Эти тенденции также являются основой для «изменения традиционного типа образовательного взаимодействия как «субъект-объектного»» [15]. Таким образом, в условиях цифровой культуры, возникает новый тип образовательного взаимодействия. Есть все основания полагать, что данный новый тип образовательного взаимодействия, в контексте предыдущих рассуждений, должен мыслиться как субъект-субъектный. Действительно, «сегодня сетевое обучение необходимо признать акцентированным аналогом классическому иерархическому образовательному взаимодействию. Современная система централизованного контроля и иерархических образовательных отношений достаточно явно показывает свою ограниченность» [16, с. 603]. Таким образом, «электронное образование постепенно становится доминирующей формой по сравнению с традиционной, а его типовые характеристики и особенности изменяют характер образовательного пространства в целом» [17, с. 69].

В этих новых реалиях, «благодаря инициативам реформации образования, идущим снизу», в сущности, от гражданского общества [1, с. 137], появляются новые образовательные структуры как новые субъекты образовательного взаимодействия. Они являются некой альтернативой классическому государственному образованию, закреплённому во ФГОС, нормативно-правовых актах и т.п. Очевидно, данными субъектами образовательного взаимодействия в том числе являются многообразные бизнес-структуры различного уровня и различной содержательной наполненности. Их предметно-практическое деятельностное проявление как субъектов образовательного взаимодействия и образовательного пространства выражается в создании различных частных дошкольных образовательных учреждений и школ, всевозможных учебных центров и центров дополнительного образования, корпоративных учебных заведений, частных высших учебных заведений (частные университеты), фондов (например, «Фонд Потанина»), многочисленных образовательных стартапов и платформ, сервисов по поиску частных профессионалов и т.п. Кстати, первым частным вузом в России стал российско-американский Международный университет (г. Москва). Сегодня в самой высшей школе явно и отчетливо инициировано взаимодействие вузов с различного рода бизнес-структурами. Это не противоречит и федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», в котором также произошли свои изменения. В частности, 1 сентября 2013 года вступил в силу закон «Об образовании в Российской Федерации», который разрешил образовательным организациям создавать на базе промышленных предприятий свои кафедры. Содержательной особенностью такого рода бизнес-структур является сочетание в них трех составляющих современной социокультурной реальности: образования, бизнеса и науки. Это является, с одной стороны, следствием новых информационных реалий, а с другой – следствием несовершенства тех принципов, которые лежат в основе формирования образовательной политики государства. Такого рода бизнес-структуры имеют синтетический характер и, таким образом, не укладываются в рамки традиционного образования, т.е. в рамки субъект-объектного образовательного взаимодействия. Например, репетиторство, несомненно, есть проявление в том числе частного субъект-субъектного взаимодействия, выражение бизнес-структуры как образовательного субъекта. Кстати, репетиторство в последние годы, трансформировалось в форму онлайн-репетиторства, осуществляемого на основе электронного обучения. В этом смысле известный в России сайт Profi.ru (сервис по подбору частных профессионалов-репетиторов) есть своеобразное деятельностное проявление определенной бизнес-структуры. При этом необходимо понимать, что сами сервисы или стартапы не являются собственно субъектами образовательного взаимодействия. Очевидно, что таковыми являются именно бизнес-структуры, которые их создают, т.е. люди (индивидуалы) или коллективы людей и т.п. Так или иначе, сам факт наличия подобных бизнес-структур в современном образовательном пространстве есть ответ на многочисленные проблемы в системе современного образования и образовательного пространства. В частности, это связано с дефицитом финансовых ресурсов для получения образования, отстающей системой образования в стране, необходимостью дистанционного образования и т.п. Благодаря такого рода бизнес-структурам образование можно получать не выходя из дома, посредством различных цифровых образовательных ресурсов, в целом техническим средствам, создающих электронное образовательное пространство. В современном информационном обществе практически любая информация доступна, начиная от курса валют в онлайн-режиме и заканчивая лекциями, преподаваемыми в университетах. Примером последнего, может послужить современная российская образовательная платформа «Откры-

тое образование», предлагающая бесплатные онлайн-курсы по базовым дисциплинам, преподаваемым в университетах России. Интересно, что учредителями данной образовательной платформы являются ведущие университеты России, среди которых ВШЭ, МГУ, МФТИ, ИТМО, СПбПУ, НИТУ, МИСиС и УрФУ. Во многих вузах России лекции переведены в электронную форму и, таким образом, заменяют традиционные курсы лекций.

Действительно, современные информационно-коммуникативные, цифровые технологии предоставляют возможность обучаться каждому человеку в любое время и в любом месте. Во многом, это становится возможным благодаря разнообразным образовательным стартапам, все чаще встречающимся на рынке образовательных услуг. К слову заметить, «сегодня образовательные услуги рассматриваются как результат образовательного процесса (знания, умения, навыки, компетенции); как предоставление возможностей в получении образования, что повышает стоимость индивида как рабочей силы и улучшает его конкурентоспособность на рынке труда; как товар, производимый учебным заведением в виде специалиста; как категория, отражающая условия, желания, основу и ответственность за потребление и производство образовательных услуг образовательными субъектами – государством, гражданским обществом, семьей и индивидами» [18, с. 44]. Несмотря на некую неопределенность и аморфность самого понятия стартап, мы будем его употреблять в смысле образовательной технологии, созданной на стыке медиа и сервисной составляющей. При этом самые крупные из них, как правило, являются коммерческими проектами, нацеленными на получение прибыли. Основные преимущества стартапов перед традиционной системой образования – это упор на современные информационно-коммуникативные, цифровые технологии, скорость, доступность. Основной формой существования стартапа является мобильное приложение или сайт. В век инновационных технологий это достаточно демократичное и актуальное средство получения образования. Таким образом, в условиях цифровой культуры формируется новое образовательное пространство, с новыми субъектами образовательного взаимодействия, под которыми, повторюсь, мы понимаем не сами стартапы, а индивидуалов или группы людей, создающих их. Очевидно, современные образовательные проекты (стартапы – это проекты) порождают и новые проблемы в современной системе образования. Говоря о таковых, видимо, необходимо все же определиться в том, чем принципиально обучение как деятельность отличается от образования как социального института. В связи с этим примечательно мнение основателя Serendipitu А. Крола, различающего образование и обучение как явления и феномены. По его мнению, образование в современных информационных реалиях выполняет функцию управления и организации процесса массового обучения в различных направлениях с целью удовлетворения потребностей государства и всевозможных корпораций в высококвалифицированных кадрах. Между тем, основная функция обучения сводится к стимулированию активной учебно-познавательной деятельности, предполагающему использование определенных методик, которые приводят, как это принято говорить в теории образования, к овладению знаниями, умениями и навыками [19].

Вернувшись, собственно, к проблемам современного образования, необходимо, видимо, понимать, что процесс качественного обучения все же всегда индивидуален, а любое управление, как и организация массового обучения, не укладывается в эти рамки. Говоря иначе, всякая стандартизация массового обучения способствует падению самой эффективности образования. Может быть, поэтому большинство людей отождествляет процесс обучения, например, с чтением тех же лекций, что фактически сводится к потреблению образовательным субъектом (познающим субъектом) определенного информационного контента. Технологии привнесли новые возможности в образовательное взаимодействие. Изменилось все, что связано со сбором, хранением и переработкой информации. Если дело обстоит таким образом, то, вероятно, обучение может осуществляться и с обучающим (учителем) как субъектом образовательного взаимодействия, так и без него. Если без учителя, тогда кто будет выполнять его роль? Вопрос не тривиальный. Видимо, в данном случае роль обучающего (учителя) будет выполнять некий «своеобразный универсум социальной информации» как некий мир объективированного знания (в смысле К. Поппера), «в котором накопление информации равносильно прогрессу познания, но только без учета роли личности» [13, с. 152]. Такого рода «подмена понятия «знание» понятием «информация» таит в себе опасность дегуманизации процесса образования и, опасность дегуманизации личности... Бытие индивида деградирует, в конечном счете, до уровня информационно-рационального существования, до операционального использования информации» [13, с. 151].

Конечно, человек может и самостоятельно учиться, но, видимо, без обучающего (учителя), данный процесс с большой долей вероятности, приобретет хаотический характер. Ведь учитель в любом случае выполняет ряд важных функций вне зависимости от образовательной парадигмы, т. е. и в случае субъект-объектных образовательных взаимодействий, и в случае субъект-субъектных. Кстати, то и другое имеет место в современном образовательном пространстве, в том числе и в электронном, по той при-

чине, что «использование информационно-коммуникационных технологий не приводит автоматически к формированию нового типа образовательного отношения» [1, с. 136]. По сути, все социальные общности как традиционные образовательные субъекты [20] при использовании новых информационно-коммуникационных технологий могут воспроизводить старый, традиционный тип образовательного взаимодействия (читай: субъект-объектный). В этом случае новые информационно-коммуникационные технологии оказываются в состоянии несоответствия с содержательной частью образовательного пространства и не способствуют повышению качества образовательного процесса» [1, с. 136]. Между тем, взаимодействие, являясь одной из фундаментальных онтологических категорий, содержательно отражает «процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и изменение состояния или взаимопереход, а также порождение одним объектом другого» [2, с. 77].

Очевидно, в этом смысле традиционная модель субъект-объектного образовательного взаимодействия не актуальна в условиях современной реальности, тем более в рамках как неклассической, так и, назовем ее вслед за авторами В. С. Меськовым и А. А. Мамченко, постнеклассической методологии «когнитивной деятельности» [7, с. 58]. Тем более что развитие категории субъекта как категории философии, с одной стороны, отражает развитие философии познания, в рамках того или иного типа научной рациональности, а с другой – удовлетворяет потребности многих иных наук, которые нуждаются в обновленной эпистемологической понятийной основе и, прежде всего, таких наук, как педагогика и теория образования. Не вдаваясь во все подробности исследования В. С. Меськова и А. А. Мамченко (оно, несомненно, нуждается в особом критическом осмыслении), отметим наиболее интересные тезисы. Они, опираясь во многом на авторскую постнеклассическую методологию когнитивной деятельности, осмысливают мир информации как «тринитарную модель Универсума» и наделяют субъекта такими отличительными чертами, как «существованием, целостностью и наличием внутренней мотивации к деятельности» [21, с. 70]. Полагая, что субъект проявляется в деятельности, в частности констатируют, что «субъект как составляющая тройки (субъект, среда, информация) не может быть элиминирован (устранен) ни из какого процесса инфомира и может быть обнаружен только совместно со средой и информацией» [21, с. 70]. При этом под субъектом они понимают когнитивного субъекта, «у которого внутренней мотивацией к трансформации (самотрансценденции) выступает способность познания, необходимость познания и воля к познанию» [21, с. 70]. Наиболее важным для нас тезисом В. С. Меськова и А. А. Мамченко является тезис о том, что «исключительным (присущим только ему) результатом деятельности является создание смыслов» [21, с. 70]. Этим он отличается от субъекта вообще. Соответственно когнитивная деятельность человека как объекта инфомира объявляется основной. При этом под когнитивной средой они понимают «динамический набор возможностей для трансформации когнитивного субъекта, дополнение мира до когнитивного возможного мира» а под контентом – «форму представления информации»... «информацию, найденную субъектом в среде как «свое чужое», в цикле трансформации – экземплификат знаний» [21, с. 71]. Здесь, по справедливому замечанию Л. А. Микешинной, «исследуя «цикл трансформации когнитивного субъекта», авторы выявляют существование реальных форм и способов, а также необходимость снижения уровня абстракции когнитивного субъекта. Тем самым, по существу, ими обосновывается необходимость включения ценностного измерения в реальное, в том числе научное знание и его эпистемологию» [11, с. 16].

Вернувшись к нашим рассуждениям о роли учителя, в рамках образовательного взаимодействия обучающий – обучаемый, подчеркнем, что обучающий, в известной мере, играя роль координатора образовательного взаимодействия, так же в свою очередь является тем самым когнитивным субъектом. Таким образом, учитель и ученик образуют единую систему субъект-субъектного образовательного взаимодействия, всегда индивидуальную пару, проходящую уникальный и неповторимый путь. Кроме того, одной из особенностей современного образовательного пространства является расширение доступа к информации, что порождает проблему поиска в большом объеме информации (свое – чужое), которую может получить образовательный субъект в контенте электронного образовательного пространства. При этом изменяющаяся среда и особенности образовательных субъектов (учитель – ученик) задают уникальный вектор обучения, что, несомненно, является основополагающей составляющей бытия (судьбы) конкретного человека, так как взаимодействие предполагает, как уже было сказано, взаимопереход, соприкосновение «жизненных горизонтов» субъектов образовательного взаимодействия как когнитивных субъектов.

Выводы. 1. Формирование системы взаимоотношений в среде новых субъектов современного образования требует историко-философского обоснования самой сущности субъект-субъектного образовательного взаимодействия, что вызвано необходимостью учитывать кардинальные изменения, возникшие в современном информационном обществе или обществе знания.

2. Использование новейших цифровых технологий порождает новых субъектов образовательной системы и влечет изменения в смыслообразующей функции образования, изменяя традиционные представления о природе познавательных отношений и подтверждая правомерность тезиса об информационно-знаниевой природе познавательных отношений.

3. Под влиянием новых тенденций в области современного образования (информатизация, глобализация, компьютеризация) трансформируется и образовательное пространство, и образовательное взаимодействие, кардинально изменяя отношения между субъектами образовательного взаимодействия, под которыми мы понимаем индивидов (личностей), формальные и неформальные коллективы разного уровня, гражданское общество, бизнес-структуры и государство.

4. Новые субъекты образовательного взаимодействия являют собой своеобразную альтернативу классическому государственному образованию, закреплённому во ФГОС, нормативно-правовых актах и т.п. Наиболее влиятельными становятся такие новые субъекты образовательного взаимодействия, как многообразные бизнес-структуры (люди, индивиды или коллективы людей) различного уровня и разноплановой содержательной наполненности, деятельностное проявление которых выражается в создании различных частных дошкольных образовательных учреждений и школ, учебных центров и центров дополнительного образования, корпоративных учебных заведений, частных высших учебных заведений, фондов, многочисленных образовательных стартапов и платформ, сервисов по поиску частных профессионалов и т.п. Содержательной особенностью таких бизнес-структур является сочетание в них трех составляющих современной социокультурной реальности: образования, бизнеса и науки.

5. Субъект, понимаемый как когнитивный субъект, проявляется в деятельности и коммуникации. Его внутренней мотивацией к трансформации, т. е. к самотрансценденции, является воля к познанию, способность познания и необходимость познания [21]. Когнитивная деятельность человека является основной и осуществляется в рамках определенной когнитивной среды, понимаемой как изменяющийся набор условий и обстоятельств для трансформации когнитивного субъекта, увеличение и расширение мира до когнитивно возможного мира.

6. Носитель знания и его потребитель образуют единую систему субъект-субъектного образовательного взаимодействия, всегда индивидуальную пару, проходящую уникальный и неповторимый путь. Изменяющаяся среда и особенности образовательных субъектов (обучающий – обучаемый) задают уникальный вектор обучения, что, несомненно, является основополагающей составляющей бытия (судьбы) конкретного человека, так как взаимодействие предполагает взаимопереход, соприкосновение «жизненных горизонтов» субъектов образовательного взаимодействия как когнитивных субъектов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Черных С. И.** Идентификация образовательного субъекта в условиях современного образовательного пространства // *Философия образования*. 2012. №1 (40). С. 134–140.
2. **Витвицкая Л. А.** Взаимодействие субъектов образовательного процесса // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2005. № 10–1 (48). С. 77–82.
3. **Чистоусов В. А.** Субъект-субъектное взаимодействие в профессиональном образовании: некоторые аспекты // *Казанский педагогический журнал*. 2014. №6 (107). С. 51–58.
4. **Петров М. А., Райбекас А. Я.** Феномен информации и знание: монография. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2006. 135 с.
5. **Петров М. А.** Становление и развитие содержания понятия «знание»: от образной концепции знания к концепции знания как понимания // *Вестник Новосибирского государственного университета*. Серия: Философия. 2012. Т. 10, №2. С. 23–28.
6. **Петров М. А.** О соотношении понятий «знание» и «информация»: дисс. ... канд. филос. наук. Красноярск, 2005.
7. **Меськов В. С., Мамченко А. А.** Мир информации как тринитарная модель Универсума. Постнеоклассическая методология когнитивной деятельности // *Вопросы философии*. 2010. №5. С. 57–68.
8. **Нагой Ф. Н.** Парадигмы образования: методология и интегративные педагогические практики // *Перспективы науки и образования*. 2014. №3 (9). С. 36–42.
9. **Кудашов В. И., Петров М. А.** Эпистемологические проблемы понятия «знание» // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2012. №4–2 (18). С. 112–114.
10. **Петров М. А.** О соотношении понятий «знание» и «информация»: автореф. ... канд. филос. наук: 09.00.01 – онтология и теория познания Красноярск, 2005. 26 с.

11. Микешина Л.А. Субъект образования в контексте современной философии познания // Ценности и смыслы. 2016. №4 (44). С. 10–21.
12. Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии. М.: Прогресс, 1985. 344 с.
13. Минеев В.В., Петров М.А. К вопросу о цели курса философии: единство теоретико-методологических и методико-практических аспектов // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2012. №2 (17). С. 151–158.
14. Черных С.И., Паршиков В.И. Образование как реальность и виртуальность // Философия образования. 2010. №1 (30). С. 50–55.
15. Волков А.Е., Кузьминов Я.И., Реморенко И.М., Рудник Б.Л., Фруммин И.Д., Якобсон Л.И. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики материал для обсуждения // Вопросы образования. 2008. №1. С. 32–65.
16. Черных С.И., Паршиков В.И. Цифровая культура как гуманитарный феномен // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6, №4. С. 601–607.
17. Черных С.И. Электронное образовательное пространство как новый тип образовательной реальности (социально-философский анализ) // Профессиональное образование в современном мире. 2012. №3 (6). С. 66–74.
18. Черных С.И., Паршиков В.И. Образование как услуга: социально-философский анализ // Профессиональное образование в современном мире. 2015. №2 (17). С. 40–47.
19. Крол А.В. Куда движется рынок образования и EdTech? Прогноз на 10–15 лет. Часть 1. URL: https://alexeykrol.serendipity.university/2017/04/13/educationmarket_1/ (дата обращения: 25.01.2019).
20. Кусжанова А.Ж. Социальный субъект образования // Kredo nev. 2002. №1. С. 81–102.
21. Меськов В.С., Мамченко А.А. Цикл трансформации когнитивного субъекта. Субъект, среда, контент // Вопросы философии. 2010. №10. С. 67–80.

REFERENCES

1. Chernykh S.I. [Identification of the educational subject in the conditions of modern educational space]. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of education*, 2012, no. 1 (40), pp. 134–140. (in Russ)
2. Vitvitskaya L.A. [The interaction of subjects of the educational process]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Orenburg State University*, 2005, no. 10–1 (48), pp. 77–82. (in Russ)
3. Chistousov V.A. [Subject-subject interaction in vocational training: some aspects]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, 2014, no. 6 (107), pp. 51–58. (in Russ)
4. Petrov M.A., Rybekas A.Ya. [Information phenomenon and knowledge]. Krasnoyarsk, Krasnoyarsk State University, 2006, 135 p. (in Russ)
5. Petrov M.A. [The formation and development of the concept of knowledge: from knowledge as a picture to knowledge as understanding]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya. = Bulletin of the Novosibirsk State University. Series: Philosophy*, 2012, vol. 10, no. 2, pp. 23–28. (in Russ)
6. Petrov M.A. O sootnoshenii ponyatiy «znaniye» i «informatsiya». Diss. kand. filosof. nauk. [On the relationship between the concepts of «knowledge» and «information»]. Krasnoyarsk, 2005.
7. Meskov V.S., Mamchenko A.A. [The world of information as a trinitarian model of the Universe. Post-non-classical methodology of cognitive activity]. *Voprosy filosofii = Questions of Philosophy*, 2010, no. 5. pp. 57–68. (in Russ)
8. Nagoi F.N. [Paradigms of education: methodology and integrative pedagogical practices]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of science and education*, 2014, no. 3 (9), pp. 36–42. (in Russ)
9. Kudashov V.I., Petrov M.A. [Epistemological problems of «knowledge» notion]. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. = Historical, philosophical, political and law sciences, culturology and study of art. Issues of theory and practice*, 2012, no. 4–2 (18), pp. 112–114. (in Russ)
10. Petrov M.A. O sootnoshenii ponyatiy «znaniye» i «informatsiya». Diss. kand. filosof. nauk [On the relationship between the concepts of «knowledge» and «information»]. Cand. Philosoph. sci. thesis]. Krasnoyarsk, 2005. (In Russ)
11. Mikeshina L.A. [The subject of education in the context of the modern philosophy of knowledge]. *Tsennosti i smysly = Values and meanings*, 2016, no. 4 (44), pp. 10–21. (in Russ)
12. Polani M. [Personal knowledge: Towards a postcritical philosophy]. Moscow: Progress, 1985, 344 p.

13. **Mineev V.V., Petrov M.A.** [The matter on philosophy course objectives: unity of theoretically-methodological and methodically-practical aspects]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya. Sotsiologiya i sotsialnyye tekhnologii = Bulletin of Volgograd State University, Series 7: Philosophy. Sociology and social technology*, 2012, no. 2 (17), pp. 151–158. (in Russ)
14. **Chernykh S.I., Parshikov V.I.** [Education as reality and virtuality]. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of education*, 2010, no. 1 (30), pp. 50–55. (in Russ)
15. **Volkov A.E., Kuzminov Ya.I., Remorenko I.M., Rudnik B.L., Frumin I.D., Jacobson L.I.** [Russian education – 2020: a model of education for an innovative economy discussion material]. *Voprosy obrazovaniya = Education Issues*, 2008, no. 1, pp. 32–65. (in Russ)
16. **Chernykh S.I., Parshikov V.I.** [Digital culture as a humane phenomenon]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremenom mire = Professional education in the modern world*, 2016, no. 6 (4), pp. 601–607. (in Russ)
17. **Chernykh S.I.** [Electronic educational space as a new type of educational reality (a socio-philosophical analysis)]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremenom mire = Professional education in the modern world*, 2012, no. 3 (6), pp. 66–74. (in Russian)
18. **Chernykh S.I., Parshikov V.I.** [Education as a service: social-philosophical analysis]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremenom mire = Professional education in the modern world*, 2015, no. 2 (17), pp. 40–47. (in Russ)
19. **Krol, A. V.** [Where is the education market and EdTech going? The forecast for 10–15 years. Part 1.]. Available at: https://alexeykrol.serendipity.university/2017/04/13/educationmarket_1 (accessed: 25 January 2019).
20. **Kuszhanova A.Zh.** [The social subject of education]. *Kredo nev*, 2002, no.1, pp. 81–102. (in Russ)
21. **Meskov V.S., Mamchenko A.A.** [The transformation cycle of the cognitive subject. Subject, environment, content]. *Voprosy filosofii = Questions of philosophy*, 2010, no. 10, pp. 67–80. (in Russ)

Информация об авторе

Петров Михаил Александрович – кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Гуманитарный институт Сибирского федерального университета (Российская Федерация, 660 041, Красноярск, пр. Свободный, 82А, корпус № 24 (А), ауд. А-428, e-mail: mipet@yandex.ru).

Принята редакцией: 24.05.19.

Information about the author

Michael A. Petrov – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor at the Department of Philosophy, Institute of Humanities of the Siberian Federal University (Russian Federation, 660041, Krasnoyarsk, Svobodny Ave., 82A, building No. 24 (A), room A-428, e-mail: mipet@yandex.ru).

Received: May 24, 2019.