

ранних этапах развития общества искусство неразрывно связано с религиозными формами, прежде всего с мифом и ритуалом. С периода секуляризации культуры, момента отделения искусства от религии (по нашему мнению, это возникновение искусства как такового) символизм предстает в своей наиболее полной форме. В искусстве символ играет уже не скрыто, а явно первостепенную роль. Такие «высшие» виды искусства, как музыка и поэзия представляют собой образцы «чистого символизма». Музыкальный звук представляет собой чистый символ в том смысле, что он абсолютно раскрыт для любой интерпретации. Связь музыкальной формы с ее «материальным содержанием» практически полностью отсутствует, что и делает этот звук «чистым» символом. В поэзии функцию символа выполняет метафора, без которой поэзия превращается из «высокого искусства» в бытовое описание событий или чувств, не имеющее отношения к искусству. Столь же велика роль символа и в других формах искусства – живописи, театре, кинематографе, танце (балете и др. видах), архитектуре.

Таким образом, символистский подход является одной из наиболее продуктивных современных методологий исследования как отдельных культурных феноменов и процессов, так и человеческой культуры в целом.

Список литературы:

1. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс, 1989. – 587 с.
2. Белый А. Символизм как миропонимание. – М.: Республика, 1944. – 528 с.
3. Делез Ж. Логика смысла. М.: Академия., 1995.
4. Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф. М.: Изд-во МГУ, 1982
5. Кассирер Э. Опыт о человеке: введение в философию человеческой культуры. // Проблема человека в западной философии: Переводы. – М.: Прогресс, 1988. – 552 с.

Сведения об авторе (авторах):

Б.И. Джусупов, кандидат философских наук, старший преподаватель, Карагандинский Университет Казпотребсоюза

А.Б. Никамбекова - магистр педагогических наук, старший преподаватель Карагандинский Университет Казпотребсоюза, (e-mail: berik.dshusupov@bk.ru, aselinanb@gmail.com)

Джусупов Б.И. - философия ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, Қазтұтынуодағы Қарағанды Университеті

Никамбекова А.Б. - педагогика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы, Қазтұтынуодағы Қарағанды Университеті (Саяси-әлеуметтік пәндер және ҚХА кафедрасы), (e-mail: berik.dshusupov@bk.ru, aselinanb@gmail.com)

Dzusupov B.I. - Candidate of Philosophical Sciences, senior Lecturer

Nikambekova A.B. - Master of Pedagogical Sciences, senior Lecturer, Karaganda University of Kazpotrebsoyuz (Department of Socio-Political Disciplines and Assembly of Peoples of Kazakhstan), (e-mail: berik.dshusupov@bk.ru, aselinanb@gmail.com)

УДК 14
ББК 87.0

Кондратьев С.В.

Русская духовная академия (Россия)

ФИЛОСОФИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОВЕТСКИЙ И ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОДЫ

Анотация. В статье рассматривается философия образования в условиях перехода от индустриального, к постиндустриальному, информационному и к гуманитарному человеческому сообществу. В качестве объекта анализа выступают советский и постсоветский периоды отечественного образования. Рассмотрены философско-мировоззренческие основы обучения и воспитания в каждом из представленных периодов в качестве методологии отечественного образования. Дается характеристика «знанцевой», «интеллектуально-центрированной» и «личностно-центрированной» парадигм, в связи с чем, оцениваются положительные и отрицательные стороны каждой из них. Раскрывается психологическое содержание теоретического и практического мышления в сопоставлении подходов к интеллектуальному и личностному развитию в диалектико-материалистической, экзистенциальной и христианской философии. Обосновывается духовно-

центрированный подход, на основе православия как перспектива развития отечественного образования. Дается понятие персонифицированному обучению и поливалентному образованию

Ключевые слова. Философия образования, парадигмы образования, стратегии образования, теоретическое мышление, практическое мышление, интеллект, личностное развитие, содержание образования, интеллектуальные репрезентации в деятельности.

S.V. Kondratiev

Russian Theological Academy (Russia)

PHILOSOPHY OF NATIONAL EDUCATION: SOVIET AND POST-SOVIET PERIODS

Abstract. The article discusses the philosophy of education in the context of the transition from industrial to post-industrial, information and humanitarian human society. The object of analysis is the Soviet and post-Soviet periods of national education. The philosophical and ideological foundations of training and education in each of the presented periods are considered as a methodology for national education. The characteristic of "knowledge", "intellectual-centered" and "personality-centered" paradigms is given, in connection with which, the positive and negative aspects of each of them are evaluated. The psychological content of theoretical and practical thinking is revealed in comparison of approaches to intellectual and personal development in dialectical-materialistic, existential and Christian philosophy. A spiritually-centered approach based on Orthodoxy is substantiated as a prospect for the development of domestic education. The concept of personalized learning and polyvalent education is given

Keywords. Philosophy of education, education paradigms, education strategies, theoretical thinking, practical thinking, intelligence, personal development, education content, intellectual representations in activity.

1. Исследовательская область философии, анализирующая различные педагогические системы, цели и идеалы образования, детерминированные историческими, культурологическими, национальными особенностями общества, раскрывающая содержание и формы педагогического знания, методы проектирования и создания новых образовательных институций. Развитие философии образования в России связана с педагогическими идеями В.Ф.Одоевского, А.С.Хомякова, П.Д.Юркевича, Л.Н. Толстого и многих других. Именно эти идеи легли в основу отечественной педагогики, которая в большинстве своем представлялась как прикладная область философии в отечественных теориях досоветского периода, и сохранилась в таком формате в теориях «русской эмиграции». Таким образом, философия образования как прикладная область философии, направлена на разработку методологических основ педагогики, диверсификация институций образования; прогнозирование философских идей в педагогических системах, реализуемых в отдельные периоды развития общества.

Для современной отечественной теории и практики образования особый интерес представляют исследования, связанные с переходом от индустриального к постиндустриальному, информационному, и гуманитарному сообществу (В.И. Арнольд, В.Г. Буданов, П.П.Гайденко, И.С. Добронравова, С.П. Курдюмов, А.А. Печенкин, М.А. Розов, А.Д.Урсул, Д.С. Чернавский, В.С. Швырев и др.). В философии отечественного образования это наиболее целостно представлено в «знаниевой», «интеллектуально центрированной» и «лично-центрированной» парадигмах, что представлено в философско-педагогических и философско-психологических исследованиях советского и постсоветского периодов.

2. «Знаниевая» парадигма характерна для советского периода отечественного образования и раскрывает аксиологический, гносеологический, культурологический, психологический, педагогический аспекты философии образования. В основе всего этого лежит марксизм, представленный марксистка-ленинской и марксистка-сталинской философско-мировоззренческими доктринами. Последнее нашло отражение в культурно-историческом подходе Льва Семеновича Выготского. В этой связи представляют интерес деятельностный подход А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др., что выступило методологическим основанием отечественной психологии. Такой подход связан с философским основанием социальной обусловленности образования целостного человека как социокультурного существа представлены работами: П.П. Блонского, И.Ф. Богдановича, Ю.М. Бородая, Г.Н. Васильева, Н.В. Голик, М.А.Данилова, Д.И. Дубровского и др., получила обоснование в трудах отечественных психологов (Б.Г. Ананьева, А.Г.Асмолова, А. В.

Брушлинского, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, В.П. Зинченко, И.А. и др. Следует заметить, что в качестве системообразующим в образовании выступает политехническое обучение.

Главную задачу политехнического обучения Карл Маркс видел в том, чтобы «компенсировать недостатки разделения труда, которые мешают ученикам приобрести основные знания своего дела» [11, с.596]. По определению Ф. Энгельса, задачей такого обучения является подготовка «людей со всесторонне развитыми способностями, людей способных ориентироваться во всей системе производства» [11, с.596]. По определению Фридриха Энгельса, задачей такого обучения является подготовка «людей со всесторонне развитыми способностями, людей, способных ориентироваться во всей системе производства» [14, с.322-339]. Аналогичные взгляды высказывал В.И. Ульянов (Ленин), например, вступая в дискуссию с «мототехнистами», по вопросу политехнической подготовки рабочих, он указывал на то, что профессиональная школа должна быть профессионально-общеобразовательной, основанной на общем и политехническом образовании [10, С.228-230]. На необходимость политехнического обучения указывали педагоги-ленинцы Н.К. Крупская, А.В.Луначарский, М.Н. Покровский и др.

В дальнейшем политехническому обучению в педагогике, психологии, культурологии, социологии отводилось в исследованиях П.Р. Атутова, Н.И.Бабкина, Ю.К. Васильева, И.Д. Клочкова, В.А.Полякова, М.Н. Скаткина, В.Г. Зубова, Ю.С. Тюнникова, С.М.Шабавалова, Д.А.Этштейна и других. При этом политехническое обучение направлено на формирование политехнических знаний и умений, на развитие политехнического мышления. Давая характеристику такому мышлению П.Р. Атутов пишет: «Вероятнее всего, этот образ мышления должен быть близок кибернетическому образу мышления, характеризующемуся нахождением общих сторон, принципов функционирования далеких друг от друга процессов объективной действительности» [3, С.31]. Такое понимание политехнического мышления согласуется с тем, как В.В. Давыдов понимает теоретическое мышление, как «...как отражение процессов развития, связи всеобщего и единичного, сущности и явления, а по форме – как способ выведения единичного из всеобщего, как способ восхождения от абстрактного к конкретному» [4, С.128]. По сути своей этот тип мышления «обнаруживает себя во всех формах сознания» [5, С.68], его потенциал заключен в «процессе производственного труда», оно раскрывает экспериментальную сторону последнего, «вначале придавая ей форму предметно-чувственного познавательного эксперимента, а затем и эксперимента мыслительного» [5, с. 62]. В основе такого обучения лежат теоритические знания как необходимые теоретические основания, на которых строятся способы действия по усвоению принципов построения деятельности. Сущность теоретических знаний, по В.В. Давыдову в том, что они выступают как некие метазнания, т.е. знания по получению любых других знаний данного класса [5, с. 60]. Такая трактовка теоретического знания согласуется с пониманием политехнического знания как «... совокупность понятий различных наук, содержание и логическая связь которых отражает основы современного производства и принципы управления им [2, с.57].

Из сказанного, видно, что советский период отечественного образования в полной мере раскрывает «знаневую» парадигму в образовании. Это наблюдается и в современной педагогической теории и практики, возникает парадокс, по высказыванию Адольфа Дистервега: «Хорош тот учитель, который может научить тому, чего не знает сам» [17]. Действительно, как это можно со стороны отечественного педагога-практика, а зачастую и педагога-теоретика, признать «как можно учить тому, чего не знаешь сам»? Как можно признать, если обучающийся пишет диктант (сочинение и др.) двойку – это виноват обучающийся, а не педагог, которые не смог обучить человека грамотности? Как можно принять то, что для педагога главным является не знание своего предмета, а умение обучать человека учебной дисциплины. Даже в рамках развития интеллекта у обучающегося, выступает способность «обучаемость», а не другие интеллектуальные способности.

3. «Интеллектуально-центрированная» парадигма характерна для постсоветского периода развития отечественного образования и реализуется в виде опытно-исследовательской стратегии обучения и воспитания. В этом случае имеет место формирование субъективного опыта обучающихся, а методологической основой выступает экзистенциальная философия. Разрабатываемые в рамках нее теории и концепции, в качестве одной из основных целей образования рассматривают подготовку человека, способного адаптироваться в различных социальных средах с достижением наибольшего личного успеха. Достижение этой цели, прежде всего, определяется учетом доминирующих факторов. В различных психолого-педагогических системах выделяются различные факторы. Так, например, О.Ф. Больнов, проанализировав неустойчивые формы поведения человека с точки зрения «вписываемости» их в общение, разработал педагогическую концепцию, в которой основополагающим выступает создание уникальных ситуаций общения. Использование таких ситуаций в образовательных практиках обеспечивает усвоение обучающимися определенного опыта [16.]. В педагогической

концепции Дж. Кнеллера уникальность и неповторимость жизненных ситуаций человека принимается как основа в построении образовательного процесса [18].

В отечественной философии образования опытническая стратегия, по большей части, нашла свое место в концепциях личностно-ориентированного обучения и воспитания (М.А. Алексеев, Е.В.Бондаревская, Л.Н. Демидова, А.А. Лнонтьев, В.В. Сериков, М.А.Холодная, И.С. Якиманская и др.). Реализуя гуманистическое направление в образовании, разработчики этих концепций дополняют гуманистическую психологию диалектико-материалистическим подходом к пониманию человеческой сущности, Так в качестве основания используются научные наследия Л.С. Выготского, А.Н.Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. В какой-то степени данные концепции можно рассматривать как развитие отечественных теорий развивающего обучения, представленных в трудах В.В. Давыдова, Л.В.Занкова, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, Д.Б. Эльконина.

Характеризуя личностно-ориентированное обучение, большинство исследователей сходятся на том, что это не просто учет субъекта учебной деятельности, это новая методология организации обучения, которая предполагает включение собственных личностных функций и востребованности субъективного опыта. Рассматривая субъективный опыт, И.С. Якиманская включает в него: «Предметы, представления, понятия; 2. Операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических); 3. Эмоциональные коды (личностные смыслы, установки, стереотипы)» [15, с.73]. В качестве личностных функций В.В. Сериков рассматривает: мотивацию; «опосредование», коллизии, критику; рефлексии; смыслотворчество; ориентацию; обеспечение автономности и устойчивости внутреннего мира; «творчески преобразующая», «самореализация [12]. В этом случае стандарты образования, по мнению А.Н. Алексеева выступают в качестве средств, определяющих направления и границы использования учебного материала, как основы личностного развития на различных ступенях обучения [1, с.94].

В дальнейшем «интеллектуально-центрированная» парадигма получила в философии отечественного образования в компетентностном подходе. В этой связи представляет интерес структурно-интегративная теория интеллекта М.А. Холодной [13]. В этом случае интеллект понимается как «... особая форма организации индивидуального ментального (умственного) опыта в виде наличных ментальных структур, порождаемого ими ментального пространства отражения, и строящихся в рамках этого пространства ментальных репрезентаций происходящего...» [13,с.165].

Анализируя ментальные структуры, М.А.Холодная выделяет три уровня (слоя) опыта: *когнитивный опыт* - как ментальные структуры, которые обеспечивают хранение, упорядочивание и трансформацию наличной и поступающей информации; *метакогнитивный опыт* - это ментальные структуры, позволяющие осуществить произвольную регуляцию процесса переработки информации и произвольную, сознательную организацию собственной интеллектуальной активности. *интенциональный опыт* – как ментальные структуры, которые лежат в основе индивидуальных интеллектуальных склонностей [13, с.174-219]. При этом в качестве системообразующего в «интеллектуально-центрированной» парадигме выступает метакогнитивный опыт, единицей которого выступает метакогниция, как компетенция. Компетентность, с точки зрения М.А. Холодной, есть особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющих принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности [13, с.360].

Следует заметить, что с позиции отечественной инженерной психологии и профессиональной педагогике, компетенция эквивалентна понятию умения, как готовности и подготовленности к деятельности (Е.К. Милерян, С.В. Кондратьев, М.А. Чошанов, Ю.С. Тюнников и др.). Другими словами, умение есть результативный показатель интеллекта, однако, компетентный уровень репрезентаций не выходит за границы теоретического мышления, т.е. – это теоретическая подготовленность, в том числе, и к трудовой деятельности [8].

В рамках структурно-интегративной теории интеллекта интеллектуально-центрированная парадигма предполагает реализацию критерия КИТСУ (компетентность, инициатива, творчество, саморегуляция, уникальность склада ума). Предложенный и обоснованный М.А.Холодной данный критерий, представляет собой систему показателей интеллектуального развития человека, в которых проявляются особенности его ментального опыта и которые характеризуют уровень развития индивидуальных интеллектуальных возможностей [13, с.299]. С точки зрения М.А.Холодной, в обучении, выстроенном с учетом такого критерия, реализуются механизмы интеллектуального развития личности, связанные с процессами, «... идущими в пространстве индивидуального ментального опыта и характеризующими его перестройку и обогащение, следствием чего является рост индивидуальных интеллектуальных способностей» [13, с. 310].

Следует также заметить, что реализация КИТСУ предполагает построение учебных дисциплин как аналогов наук. Другими словами, несмотря на то, что имеет место нацеленность на интеллектуальное развитие обучающихся, по-прежнему, как при «знаниевой парадигме», имеет место ориентированность содержания образования на научную предметную область.

Развитие постиндустриального информационного общества привело к цифровизации отечественного образования. Последнее предполагает интеграцию естественного и искусственного интеллекта в построении теорий и концепций обучения. В этой связи рассматривая вопрос философии отечественного образования в постсоветский период существования, не возможно не коснуться проблем цифровизации, реализуемой в интеллектуально-центрированной парадигме.

Одной из таких проблем выступает социальная сегрегация как результат дифференциации в интеллектуальном развитии обучающихся. Имеют место «элитарное», «массовое» и «дефективное» образование. В каждом из них реализация интеграции естественного и искусственного интеллекта предполагает свою целевую ориентацию. В конечном итоге, «на выходе» такой интеграции можно представить социальный статус выпускников «элитарной», «массовой» и «дефективной» школы. В социальной психологии в свете интеграции естественного и искусственного интеллекта они получили название: «разработчики», «управленцы», «пользователи» [19, Р. 169]. *Первые* из них («разработчики») занимаются вопросами создания искусственного интеллекта, (разработкой компьютерных программ, цифровизацией, технологиями виртуальной реальности и т.д.), *вторые* («управленцы») – занимаются вопросами использования искусственного интеллекта в социальном управлении, *третьи* («пользователи») – ориентированы на выполнение примитивных действий и операций в применении компьютерных программ в различных жизненных ситуациях (образовании, использовании социальных сетей, организации досуговой деятельности и т.д.). Таким образом, имеет место, когда в категории «пользователь» при цифровизации образования имеет место интеллектуальная деградация, т.к. не происходит развитие естественного интеллекта в соответствии с психологическими закономерностями.

4. «Личностно-центрированная» парадигма в философии образования ориентирована на переход от постиндустриального, информационного сообщества к гуманитарному. Гуманитарное сообщество есть перспектива развития человечества, когда духовное бытие приобретает императив. Такое развитие связано с тем, что общественные и природные катаклизмы ставят человека на грань выживания, и являются результатом жизнедеятельности человека. Стремление к творческому преобразованию действительности и в то же время во многом неспособность избежать хаоса выступают атрибутами человеческой жизни. Обеспечение общественного прогресса напрямую зависит от развития духовности в человеке.

Выделение в человеке духовной «субстанции» наряду с природной является традиционным для русской философии и психологии (Н.А.Бердяев, В.И.Вышеславцев, П.А.Сорокин, В.В.Зеньковский, Г.И.Челпанов, С.И.Гессен, и др.), что нашло продолжение в современной гуманитарной психологии (Б.С.Братусь, Ф.Е.Василюк, А.А.Гостев, Т.А.Флоренская, С.А.Чернякова, Л.Ф.Л.Ф.Шеховцова и др.). Следует отметить значимость философского и психологического наследия В.В.Зеньковского [6;7]. Представленные им концептуальные положения о «метафизической» и «эмпирической» личности, а также о бивалентности человеческой сущности позволяют определить базисные психологические целостности в образовании. Развитие личности согласно В.В.Зеньковскому осуществляется в социальном воспитании как развитии «*социальной активности*» как способности «подняться» над «эгоистическими замыслами» [7, с.298]. Исходя из этого, социальное воспитание мыслится как подготовка ребенка к социальной жизни «... не с точки зрения социальной техники, а с точки зрения социального идеала. Вне этого идеала, вне духа солидарности и братства социальное воспитание может быть даже опасным, поскольку оно будет на буксире у жизни [7, с.301]

Заслуживают внимание фундаментальные исследования духовных основ образования в российской культурной традиции (С.С.Аверинцев, М.М.Бахтин, Н.А.Бердяев, С.Н.Булгаков, С.И.Гессен, И.А.Ильин, И.В.Киреевский, Д.С.Лихачёв, А.Ф.Лосев, В.С.Соловьёв, П.А.Флоренский, С.Л.Франк, А.С.Хомяков); исследования теории и практики религиозного образования и воспитания (В.А.Беляева, Л.П.Гладких, С.Ю.Дивногорцева, Ф.Н.Козырев, В.М.Меньшиков, И.В.Метлик, Н.Д.Никандров, Т.И.Петракова, И.В.Соловцова, Л.А.Харисова, Е.В.Шестун); работы по христианской психологии и антропологии (Б.С.Братусь, Ф.Е.Василюк, М.Я.Дворецкая, Ю.М.Зенько, М.Н.Миронова, Б.В.Ничипоров, Т.А.Флоренская, С.А.Чурсанов, Л.Ф.Шеховцова). А также исследования, посвященные изучению влияния православия на развитие отечественной педагогики и педагогической психологии (А.А.Гагаев, А.П.Гагаев, А.Н.Джуринский, М.Н.Костикова, В.М.Меньшиков, М.С.Стародубцева, Н.Л.Чупахина и др.); выявлению значения, анализу духовно-нравственных традиций,

принципов и форм христианского воспитания и отечественного образования (Г.З. Агафонова, В.Г. Безрогов, Л.Н. Беленчук, Е.П.Белозерцев, прот. Глеб Каледа, архим. Зиновий (Корзинкин), В.М.Кларин, Т.А. Костюкова, И.В. Метлик, Н.Д. Никандров, А.А.Остапенко, Т.И. Петракова, В.М. Петров, В.В. Смирнов, архим. Георгий (Шестун), О.Л. Янушквичене, игум. Киприан (Ященко) и др.).

В целом в философии отечественного образования данная парадигма определяет личностно-развивающую стратегию образования, целью которой является развитие личности от эгоцентризма к альтруизму. В качестве примера такой стратегии можно привести теорию персонифицированного обучения [8]. Такое обучение трактуется, как особый тип обучения, в котором, «опираясь на знания своих типологических особенностей и типических особенностей учащихся, организует педагогическое взаимодействие, направленное на интеллектуально-нравственное развитие учащихся» [8, с.82.]. При этом полагается, что персонифицированное обучение: создает такие условия взаимодействия педагога и обучающихся, когда педагогическое воздействие востребованно учащимися, т.к. имеет для них социальную, личностную, жизненную значимость; опора делается не только на индивидуальность, но и на типические особенности педагога и обучающихся; направлено не только на формирование «субъективного опыта» учащегося, но и на интеллектуально-нравственное развитие его личности по пути от эгоцентризма к альтруизму; организация обучения осуществляется в формах соборности, когда обеспечивается личностный рост обучающихся от эгоцентризма к альтруизму и решается проблема амбивалентности инстинктивного и разумного в человеке [8, с.82], [20], [21], [22].

При персонифицированном обучении имеет место построение содержания образования на основе поливалентности. Учебные предметы моделируются не столько на основе содержания, структуры, логики и т.д. соответствующих научных дисциплин, сколько на основе интеллектуальных закономерностей, закономерностей усвоения информации человеком. Таким образом, учебный предмет является дидактическим аналогом научной дисциплины или практической деятельности человека. В его задачи входит не столько формирование специальных знаний, согласуемых с научными знаниями, сколько формирование «синтетических» межпредметных научных понятий и умений реализации этих знаний в практической деятельности. Поливалентное образование также решает задачу «информационной перегрузки» учащихся за счет исключения из предметного содержания «излишней информации» [8, с.105-108.].

Особенностью персонифицированного обучения также выступают метакогнитивные репрезентации в деятельности человека. Если в рамках структурно-интегративной теории интеллекта, представленной в КИТСУ, имеет место ориентированность на компетенность, то в персонифицированном обучении речь о метакогнитивных репрезентациях в деятельности на уровне мастерства. Таким образом, компетентностный уровень характерен для общеобразовательных организаций, когда имеет место развитие теоретического мышления, уровень мастерства выступает результатом профессионального образования. В целом мастерство есть интеллектуальная репрезентация всего своего ментального опыта человека в конкретной практической ситуации, реализуя междисциплинарные знания и умения разрешать трудовые проблемы [9, с. 109].

По своей сути практическое мышление является интегративным типом мышления. Основываясь на теоретическом мышлении, практическое выходит за границы отдельных наук. Оно всегда привязано к области, разновидности и др. труда, детерминирует межпредметную содержательную интеграцию различных наук в практической деятельности человека. Это мышление, таким образом, поливалентное по своей сути. Оно предполагает нахождение общих принципов функционирования возможно далеких друг от друга процессов объективной реальности в рамках конкретной трудовой ситуации. В этом случае используются знания из различных наук, а также специальные и «житейские» знания во взаимосвязи. Умение интегративно использовать эти знания по отношению к отдельным сторонам трудовой деятельности и характеризует во многом этот тип мышления.

Список литературы:

1. Алексеев М. А. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения. Дисс. ... док. пед. наук. - Тюмень, 1997. – 420 с.
2. Атутов П.Р. Политехническое образование школьников. Сближение общеобразовательной и профессиональной школы. М. Педагогика, 1986., 172 с
3. Атутов П.Р. Политехнические принципы обучения школьников. М. Педагогика, 1976., 192 с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
6. Зеньковский В.В. Основы христианской философии. - М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 2012. – 269 с.

7. Зеньковский В.В. Психология детства. – М.: Академия, 2016. – 347 с.
8. Кондратьев С.В. Теория и практика персонифицированного обучения. – М.: ИНФРА-М, 2021, – 273 с.
9. Кондратьев С.В. Интегративная субъектность человека и обучение. М.: «Восхождение», 2010.– 190с.
10. Ленин В.И. О политехническом образовании. Заметки на тезисы Надежды Константиновны //В.И. Ленин. Полное собрание сочинений. – Т.42, С.228-230.
11. Маркс К. Записи К.Маркса о всеобщем образовании в современном обществе // Соч. 2-е изд.. – Т.16. – С.596.
12. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.
13. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: ТГУ, М.: Барс, – 1997. – 392 с.
14. Энгельс Ф. Принципы коммунизма // К.Маркс, Ф. Энгельс, Соч. 2-е изд.. – Т.14. – С.322-339.
15. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников// Вопросы психологии, №2, 1995. – С.64-77.
16. Bollnow O.F. Existenzphilosophie und Pädagogic. - Stuttgart, 1959.
17. Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg Das Pädagogische Deutschland Der Gegenwart V2 (1836) (German Edition).
18. Kneller J. Education and Anthropologia - N.Y., 1965.
19. Schoon Ing. Social change and transitions into adult roles: Mapping transition pathways and career trajectories // International Journal of Psychology. 2008. Vol. 43, N 3-4. P. 169.
20. Минеев, В. В. Образовательный процесс как пространство осмысления глобальных проблем: социально-философский анализ / В. В. Минеев, С. И. Артемьева, Н. А. Попкова // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2021. – Т. 10. – № 3. – С. 23-28. – DOI 10.12737/2306-1731-2021-10-3-23-28. – EDN QQDXEU.
21. Пономарев, В. Г. Создание интерактивных моделей объектов историко-культурного наследия и их использование в педагогической деятельности / В. Г. Пономарев // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2022. – Т. 11. – № 4. – С. 3-5. – DOI 10.12737/2306-1731-2022-11-4-3-5. – EDN PHZNVL.
22. Чернавский, М. Ю. Конструирование истории и психолого-педагогические технологии формирования субъекта / М. Ю. Чернавский // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2021. – Т. 10. – № 4. – С. 3-12. – DOI 10.12737/2306-1731-2021-10-4-3-12. – EDN XTLHWU.

Сведения об авторе (авторах):

Кондратьев С.В. - доктор философии, профессор Русской духовной академии, (Россия)

Kondratiev S.V. - Doctor of Philosophy, Professor of the Russian Theological Academy, (Russia)

УДК 159.9.01

А.И. Мышковская, Е.Н.Викторук

*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева,
Красноярск, Россия*

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ – ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ

Аннотация: В статье представлены варианты реализации антропологических практик в качестве альтернативного сопровождения студентов на пути получения высшего образования. Автор рассуждает о возможностях поддержки студентов в период кризисных изменений личности, вызванных сменой социального статуса, самоопределением, современной ситуацией развития общества. Представлены направления для исследования антропологического сопровождения в условиях университетов.

Ключевые слова: антропологические практики, социально-философские практики, психологическое консультирование, философское консультирование, профессиональное консультирование.