

На правах рукописи



АВДЕЕВА Елена Александровна

**ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ:
философско-антропологический аспект**

Специальность 09.00.11 – социальная философия

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора философских наук

Красноярск - 2012

Работа выполнена на кафедре философии и социологии ГОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

Научный консультант: доктор философских наук, профессор
Минеев Валерий Валерьевич

Официальные оппоненты: доктор философских наук, профессор
Казакова Надежда Трофимовна

доктор философских наук, профессор
Майер Борис Олегович

доктор философских наук, профессор
Грицков Юрий Викторович

Ведущая организация: ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет»

Защита состоится «14» марта 2012 г. в 15.00 часов на заседании диссертационного совета ДМ 212.099.17 при Сибирском федеральном университете по адресу: 660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 82, стр. 6, ИН и Г УЛК, ауд. 3-17.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Сибирского федерального университета

Автореферат разослан « ____ » февраля 2012 г.

Ученый секретарь диссертационного совета, кандидат философских наук, доцент:



М.А. Петров

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования объективно обусловлена наблюдающимися тенденциями в развитии системы образования. Система образования является одним из главных, относительно самостоятельных социальных институтов. Кризисные явления в системе образования отрицательно сказываются на всех сторонах общественной жизни, создают угрозу национальной безопасности, а в перспективе могут стать (если уже не стали) одним из источников глобальных проблем. Отсюда, необходимость поиска новых подходов к решению как традиционных, так и принципиально новых проблем, возникающих в сфере образования, необходимость переосмысления сущности происходящих процессов. По убеждению диссертанта, решение множества социальных проблем (включая, углубление экологического кризиса, связанного с деятельностью человека, рост преступности, неискоренимость коррупции, связанной с отчужденным, индивидуалистическим мировосприятием, эскалацию терроризма и национализма, всплеск религиозной нетерпимости, утрату смысложизненных ориентиров у значительной части молодежи, пропаганду нездорового образа жизни, в частности, распространение наркомании и алкоголизма, потребительскую гонку) требует, в частности, перехода человечества к новым моделям образования, акцентирующим гуманитарную составляющую. Более того, общество столкнулось с новыми историческими вызовами, предполагающими наполнение новым содержанием самого понятия «гуманитаризация». А именно, гуманитарная составляющая остается едва ли не единственным «якорем», позволяющим человеку сохранить свою человеческую сущность в быстро меняющемся мире, адаптироваться к непрерывно изменяющимся условиям своего бытования. Опасные изменения связаны, прежде всего, с бурным прогрессом в области естествознания, техники, материального производства. И в этой связи необходимо отметить усиление радикальных тенденций, уводящих образование все дальше от классического идеала человека. Исследователи, расходясь в деталях, соглашаются с тем, что для «постчеловека» (С. Хоружий) характерен отрыв от корней, приводящий к утрате ценностных ориентиров, к духовной деградации, к обесмысливанию культуры, к распространению разного рода патологических зависимостей.

В нашей стране гуманитарная парадигма в образовании формируется в соответствии с программными государственными документами, предполагающими осуществление преобразований в структуре, содержании и методах управления системой образования. Разработкой стратегии гуманитаризации были призваны заниматься Координационный совет по гуманитарному образованию при Миннауки РФ и Минобразования РФ, Республиканский центр гуманитарного образования, Управление гуманитарного образования. Создан Российский гуманитарный научный фонд. В качестве исходной нормативно-правовой основы реформ принимается такой документ, как «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», в которой обозначены три стратегических направления: гуманизация, гуманитаризация и

личностная обращенность. Увы, незавершенность реформ, начатых в 90-е гг., становится очевидной. В числе факторов, тормозящих процесс, следует назвать, прежде всего, отсутствие фундаментальной философской концепции реформирования образования.

Хотя идеалы гуманизма проходят лейтмотивом через всю историю европейской и отечественной культуры (начиная с античности), реализация этих идеалов всегда наталкивалась на серьезные препятствия социально-экономического, социально-политического, идеологического характера (не является исключением и современная эпоха). Вместе с тем, объясняя природу негативных явлений в сфере воспитания и образования, следовало бы избегать экономического, а также политического редукционизма, поскольку попытки свести историю педагогики к истории «социального заказа», к истории общественно-экономических формаций на деле тождественны отказу от поиска собственных закономерностей функционирования и эволюции системы образования, тождественны отрицанию существования внутренней логики развертывания этого важнейшего социального института. Во всяком случае, сегодня для нашей страны, нуждающейся в восстановлении распавшейся «связи времен», в возрождении многократно (причем, насильственно) прерванной педагогической традиции, как никогда прежде, актуально дополнить историко-материалистический ракурс нормативистско-феноменологическим, попытаться занять – насколько возможно – надисторическую позицию, образно говоря, «трансцендировать историю».

Если понимать под гуманитаризацией в широком смысле слова конструктивную трансформацию образования, руководящий принцип и объективную тенденцию развития эдукативной сферы, то гуманитаризация в узком, более строгом смысле слова подразумевает конкретно-педагогическое содержательное наполнение (например, система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в структуре образования). Гуманитаризация конституируется как междисциплинарная, интегративная область теории и практики, необходимым образом, так сказать, по определению предполагающая синтез разнообразных подходов – философско-онтологического (бытие и сознание), междисциплинарно-антропологического (сущность человека), интуитивно-феноменологического (смысл, просвечивающий сквозь языковые, психические, поведенческие феномены), интерпретативно-герменевтического (бытие как текст), этико-практического, собственно педагогического (конструирование моделей системы образования). Пространством, в котором осуществляется синтез дополняющих друг друга подходов служит, прежде всего, философский дискурс. Онтологическая оппозиция «человек – бытие», «Я – не-Я» многопланова, и каждая эпоха предлагает свое прочтение данной оппозиции, свое видение бытия-человека-в-мире. Педагогика транслирует модели, в которых имплицитно содержится то или иное прочтение онтологического отношения «бытие–человек». В педагогическом пространстве один полюс представлен человеком, его личностью, другой полюс представлен образом мира, в котором человек мог бы жить и осмысливать

этот мир (включая самого себя в мире). Трансляция осуществляется посредством разнообразных моделей, которые предлагаются системой образования. Нередко стороны отношения «человек – бытие» резко противопоставляются одна другой, дробятся на все более мелкие фрагменты, и тогда в картине мира (и человека) акцентируются моменты разрыва. Сегодня, судя по характеру наблюдаемых кризисных явлений, в большей степени актуальна демонстрация момента диалектического единства, неразрывности этих сторон.

В современной педагогике накоплен колоссальный опыт, касающийся гуманитаризации, выработано немало подходов (личностно-ориентированный, деятельностный, технологический, компетентностный и др.), однако пока отсутствует целостное, философское понимание происходящего. В поисках оснований для построения соответствующей теории логично обратиться, в первую очередь, к философии образования. Институт образования – это не только канал социализации, но и специально организованное пространство, в котором субъект получает стимул и предпосылки к развертыванию своей сущности во всей ее полноте. Однако необходимо заметить, что исследования в области, за которой закрепилось наименование «философия образования» (касающиеся, в частности, гуманитаризации), нередко осуществляются в отрыве и от педагогической практики, и, к сожалению, от фундаментальной философско-мировоззренческой рефлексии. По справедливому замечанию Л.А. Микешиной, сегодня в философском и педагогическом сообществах появилось общее стремление объединенными усилиями найти «базовые идеалы и принципы объяснения сложившейся и формирующейся образовательной действительности». До сих пор остается не решенной задача, поставленная перед философией образования в начале века В.В. Розановым: исследовать образование и воспитание «в отношении к вечным чертам человеческой природы и постоянным задачам истории». Таким образом, окончательно назрела необходимость рассмотрения образовательной проблематики в философско-антропологической перспективе.

Степень разработанности темы исследования. Известно немало философско-теоретических моделей гуманитаризации (хотя сам этот термин употребляется далеко не всегда), дающих представление о ее сущности. Уместно упомянуть позитивистское (О. Конт, Г. Спенсер и др.), экзистенциалистское (М. Хайдеггер, Ж.П. Сартр и др.), структуралистское (К. Леви-Стросс, Ф. де Соссюр и др.), когнитивистское (В.А. Лекторский, Р. Павиленис) направления. С другой стороны, большой опыт накоплен и в области собственно философии образования. Гуманитаризация рассматривается с позиций личностно-ориентированного (Е.В. Бондаревская), культурологического (Н.Е. Щуркова), социологического (А. Мудрик), технологического (Г.К. Селевко), информационного (Л.Н. Хуторская), холистического (Н.Н. Моисеев) и ряда других подходов. Целостной же концепции, которая позволила бы осмыслить феномен гуманитаризации системы образования в онтологическом контексте, насколько нам известно, не предложено. В этой связи, целесообразно обратиться, во-первых, к работам классиков философской онтологии,

феноменологии и антропологии, к работам А. Гелена, Э. Гуссерля, Г. Плеснера, Ж.-П. Сартра, В. Франкла, Э. Фромма, М. Хайдеггера, М. Шелера. Во-вторых, к наследию выдающихся отечественных философов – М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, В.С. Библера, С.Н. Булгакова, А.Ф. Лосева, В.С. Соловьева, П.А. Флоренского, С.Л. Франка, Г.Г. Шпета. В их концепциях содержится богатый и пока не реализованный потенциал для реконструкции мировоззренческих и методологических оснований теории и практики гуманитаризации образования.

Хотя необходимо выдерживать дистанцию между конкретно-научными изысканиями и философией, отрыв ее от науки чреват, с одной стороны, вырождением философского знания; с другой, – эмпиризмом, неспособностью интегрировать новые данные в систему представлений о мире и человеке. Поэтому, говоря о степени разработанности интересующей нас проблематики, важно принимать во внимание, как собственно философские, так и конкретно-научные работы.

Осмысление проблематики гуманитаризации образования глубоко укоренено в трудах философов и педагогов прошлых веков и проходит ряд исторических этапов. Первый этап можно обозначить как пайдейческую концепцию гуманитаризации. Концепция представлена идеями Сократа, Платона, Аристотеля, Демокрита и множества других античных авторов (термин «гуманитаризация» они, конечно, не употребляли). В дальнейшем она приобретает преимущественно теоцентрическую направленность (трактаты Августина, Николая Кузанского, Фомы Аквинского). На втором этапе первостепенную методологическую (отчасти, мировоззренческую) значимость приобретает принцип природосообразности, выдвинутый, согласно общепринятой трактовке, Я.А. Коменским и поддержанный педагогами-гуманистами (Ж.-Ж. Руссо, Р. Оуэн, Л.Н. Толстой и др.); а несколько позже – принцип культуросообразности, сформулированный А. Дистервегом (сегодня данному принципу уделяется внимание в работах Е.В. Бондаревской, Н.Е. Щурковой и др.). Различные аспекты гуманитаризации были предметом размышлений философов эпохи Просвещения (Д. Дидро, М. Монтень, Вольтер и др.). Следующий этап можно связать, прежде всего, с именами выдающихся представителей экзистенциально-феноменологического направления – Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, Ж.-П. Сартра, К. Ясперса. На фоне главных тенденций этого этапа и – отчасти – в противоречии с ними продолжался социально-прагматический поворот в области педагогической теории и практики, начало которому было положено столетием раньше, но который достиг пика своей популярности лишь в XX веке и поэтому может условно рассматриваться в качестве признака четвертого этапа. Наконец, пятый этап соответствует эпохе ноосферного мышления, провозвестниками которого выступают русские космисты и близкие им по устремлениям западные мыслители. Для отечественной культуры характерна традиция рассмотрения проблем воспитания и образования человека в свете его вселенской миссии, буквально в космических масштабах. Идеи, выдвинутые Н.А. Бердяевым, В.И. Вернадским,

К.Э. Циолковским и опередившие свое время, особенно актуальны сегодня, в условиях углубления общецивилизационного кризиса. Как нетрудно заметить, перечисленные этапы в целом соответствуют этапам эволюции картины мира: от космоцентрической и теоцентрической версии к антропоцентрической, социоцентрической, наконец глобально-эволюционной (коэволюционной, ноосферной). В зависимости от того, как мыслятся мир и человек, трактуется и сущность гуманитаризации.

Нынешний этап разработки интересующей нас проблематики характеризуется, прежде всего, возрастанием числа работ, посвященных частным вопросам педагогической теории и практики, и, в то же время, усилением тенденций к междисциплинарному синтезу, а также взаимопроникновением различных подходов, методологическим и мировоззренческим плюрализмом, постепенно идущим на смену идеологическому догматизму. Поскольку исследования проводятся преимущественно на стыке, классифицировать их по месту в системе научных дисциплин можно лишь с известной степенью условности.

Понятие гуманитаризации в методологическом аспекте конкретизируют А.Г. Бермус, В.С. Библер, Б.С. Гершунский, Н.В. Наливайко, В.И. Паршиков, В.И. Слободчиков, Г.Л. Тульчинский, П.Г. Щедровицкий и др. Те или иные аспекты гуманитаризации образования затрагивают в своих работах А.П. Валицкая, Т.А. ван Дейк, И.А. Колесникова, В.В. Краевский, Б.О. Майер, В.И. Тюпа, Ю.В. Шатин.

Вопросами гуманитаризации системы образования занимались И.Ю. Алексашина, Е.В. Бондаревская, Н.Е. Буланкина, О.Е. Лебедев, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, Ю.П. Сокольников, Ю.Л. Троицкий, А.В. Хуторской.

Большой вклад прямо, либо косвенно внесли в развитие представлений о гуманитаризации образования отечественные психологи И.В. Абакумова, А.Ю. Агафонов, Б.Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьев, В.Н. Мясищев, А.Б. Орлов, С.Л. Рубинштейн, а также представители западноевропейских психологических школ Г. Габбард, М. Гроссо, С. Гроф, У. Джемс, Э. Кин, К. Роджерс, Д. Мосс, Г. Сколимовский, И. Стивенсон, Ч. Тарт, С. Твемлоу, К. Уилбер, К. Юнг и др.

Важными для развития представлений о гуманитаризации являются работы специалистов в области лингвокультурологии и основ коммуникации – Н.Д. Арутюновой, Г.И. Богина, О.Ф. Васильевой, Ю.Н. Караулова, З.Я. Карманова, М. Евзлина, А.А. Тахо-Годи, В.Н. Топорова, А.А. Тюняева.

За прошедшее десятилетие кандидатские и докторские диссертации по интересующей нас тематике были представлены Е.А. Бельцевой (Проблема понимания в гуманитарном познании: Дис. ... канд. филос. наук. – Киров, 2003), П.С. Волковой (Риторические модели гуманитарного образования как предмет философско-методологического анализа: Дис. ... д-ра филос. наук. – М., 2002), Е.А. Дмитриевой (Образовательная культура: искусство пайдеи и герменевтика: Дис. ... канд. филос. наук. – Нижневартовск, 2008), С.В. Ива-

новой (Тектолого-гуманистические основания образовательного процесса (философско-методологический анализ): Дис. ... д-ра филос. наук. – М., 2007), А.Я. Кузнецовой (Гуманистический аспект философии образования в условиях интеллектуального развития общества. – Барнаул, 2010), Т.Д. Скудной (Социально-философские основания трансформации педагогического образования. – Ростов-на-Дону, 2009), Т.Д. Холостовой (Эволюция гуманистических традиций образования в условиях глобализации: Дис. ... канд. филос. наук. – СПб., 2006) и др.

Актуальность, значимость темы и, вместе с тем, насущная потребность в философских работах, обобщающих результаты новейших конкретно-научных изысканий, определили предмет и цель предпринятого диссертационного исследования.

В качестве **объекта** диссертационного исследования выступает система образования, прежде всего, совокупность разнообразных явлений, процессов, тенденций, которая обычно обозначается в научной литературе термином «гуманитаризация образования»; а в качестве **предмета** исследования – философско-антропологический аспект этих явлений, то есть их отношение к наиболее глубокому, сущностному уровню человеческого бытия.

Гипотеза, от которой отталкивается диссертант, заключается в том, что философская антропология может выступить в качестве наиболее перспективной метатеории гуманитаризации системы образования, при этом трактовка антропологии с акцентом на онтологическую проблематику, позволит открыть новые смыслы, новое содержание категории гуманитаризации.

Цель и задачи. Цель исследования состоит в том, чтобы углубить понимание сущности процесса гуманитаризации, разработать целостную философско-антропологическую концепцию гуманитаризации образования, которая позволяла бы человеку успешно адаптироваться к непрерывно изменяющимся условиям своего бытования.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- переосмыслить с философско-антропологических позиций ключевые понятия педагогической науки: гуманитаризация, система образования, обучение, воспитание, в частности, уточнить соотношение понятий гуманитаризация и гуманизация, уточнить место системы образования в структуре человеческого бытия, раскрыть общесоциальное значение гуманитаризации образования;
- раскрыть философские основания теории и практики гуманитаризации образования, акцентировав, в частности, момент единства социально-антропологического, онтологического, герменевтического, лингвистического аспектов данной практики; при этом обосновать необходимость органического единства антропологического, онтологического, герменевтического, феноменологического подходов в современной образовательно-педагогической практике;
- проследить важнейшие этапы и тенденции исторического становления категории гуманитаризации в рамках философского, педагогического, фило-

софско-педагогического дискурса; предпринять критический анализ современных философско-теоретических концепций гуманитаризации образования;

– построить философско-теоретическую модель гуманитаризации системы образования, обобщив данные, накопленные в области разнообразных конкретных наук, прежде всего, в области педагогики, психологии, когнитивистики, психолингвистики, герменевтики, теории дискурсивной коммуникации;

– конкретизировать представление о философско-антропологическом аспекте гуманитаризации образования, обратившись к опыту моделирования образовательной ситуации как единицы системы образования;

– осуществить комплексное исследование состояния системы образования, обращая особое внимание на ключевые проблемы, на кризисные явления и на проявления тенденций дегуманизации образования; выработать некоторый общий подход к объяснению кризисных явлений в системе образования и к прогнозированию ее будущих состояний.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют идеи и принципы, разработанные в трудах известных отечественных и зарубежных ученых и философов.

В том, что касается способа философского исследования, предпочтение отдается диалектическому методу (предполагающему рассмотрение явлений в их историческом развитии, во взаимосвязи, с учетом их объективной внутренней противоречивости), но вместе с тем, активно используются элементы феноменологического метода (как известно, возможность синтеза диалектического и феноменологического методов, отвергнутая Э. Гуссерлем, была реализована, например, в наследии А.Ф. Лосева), герменевтического подхода (в частности, в случае трактовки понимания как способа человеческого бытия), аналитической методологии (в частности, в случае словообразовательного анализа смысла слова и текста).

Уточняя объект и предмет исследования, диссертант руководствовался представлениями об антропологии, восходящими к трудам М. Шелера, представлениями об онтологии и феноменологии, развитыми В.В. Бибихиным, В.С. Библером, Э. Гуссерлем, А.Ф. Лосевым, М. Хайдеггером, Г.Г. Шпетом, концепцией синергийной антропологии, сформулированной С.Хоружим. Эти представления были использованы для обоснования понятия об образовательной ситуации как осуществлении бытия-человека-в-мире. Система образования конституируется как универсальное вероятностное семантическое пространство «свободного движения» (К. Левин), выводящее субъектов в перспективу личностного развития. По выражению Г.И. Петровой, «трансцендирование рождает бытие как специфически человеческий способ существования, бытие, которым никто и ничто, кроме человека не обладает». Такой подход позволяет рассмотреть человека в качестве онто-антропологического субъекта системы образования, активно взаимодействующего с ней с помощью языка и сознания, и на основе этого осуществить

междисциплинарный синтез знаний о гуманитаризации образования. В том, что касается соотношения понятий «онтология» и «антропология», диссертант опирается на активно-разрабатываемые в новейшей отечественной литературе концепцию онтологической антропологии и социальной антропологии как ее части (Ю.М. Федоров), на идеал «возрождения онтологии в форме антропологии» (Е.Н. Кузьмина), на трактовку антропологической онтологии, связанную с опытом синтеза подходов М. Шелера и М. Хайдеггера (Б.В. Марков), на некоторые другие, близкие по духу работы.

Источником основополагающих мировоззренческих установок и структуры исследования послужили труды В.С. Библера, создателя концепции диалога культур, а также труды Ю.М. Федорова, В.В. Налимова, который, обратившись к работам А.Ф. Лосева, Ю.М. Лотмана, М. Хайдеггера, разработал системно-онтологическую философию, вероятностно-ориентированные модели языка, сознания, эволюционизма и смысла.

Представления диссертанта о языковой реальности, о тексте, о культуре сложились под влиянием трудов классиков философии – С.Н. Булгакова, А.Ф. Лосева, А.А. Потебни, П.А. Флоренского, М. Хайдеггера, Г.Г. Шпета, которые считали, что именно в слове бытие обретает смысл, через слово мысль срастается с бытием, а также под влиянием трудов специалистов в области диалога и культууроориентированного образования (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М. Бубер). Существо герменевтического подхода понимается в свете работ А.А. Брудного, С.А. Гончарова, В.З. Демьянкова, А.Ф. Закировой, В.П. Зинченко, Ю.В. Сенько, И.И. Сулимы, Н.Г. Фроловой.

Использовались также общенаучные методы: логический анализ, структурно-функциональный анализ, сравнительный анализ.

Научная новизна диссертации заключается в том, что предложена философская концепция, позволяющая осмыслить разнообразные явления, тенденции, процессы, относящиеся к эдукативной сфере с точки зрения их укорененности в структуре человеческого бытия. Положения диссертации, содержащие новизну и выносимые на защиту, сводятся к следующему.

1. Показана плодотворность применения концептуального и методологического аппарата философской антропологии к исследованию эдукативной сферы как таковой. С позиций философской антропологии последовательно переосмыслены ключевые понятия педагогической науки: гуманитаризация, система образования, образовательная ситуация, воспитание...

В ходе исследования подтверждена совместимость западной онтологической, экзистенциально-феноменологической традиции с идеями отечественных философов, объясняющаяся, очевидно, как их общей направленностью на постижение глубинных структур человеческого бытия, так и единством их гуманистических, антитехнократических установок, их критическим настроением по отношению к утилитарно-инструменталистскому пониманию задач и смысла образования.

2. Предпринято исследование эволюции категории гуманитаризации как целостного явления. С опорой на теорию диалога культур и на представ-

ления об идеалах рациональности, развитые В.С. Библером, определены и охарактеризованы важнейшие этапы и тенденции исторического становления категории гуманитаризации в рамках философского, педагогического, философско-педагогического дискурса; показано, что на каждом этапе исторического развития и, соответственно, на каждом уровне своего онтологического (по терминологии других авторов, «метафизического», «логического» и т.п.) развертывания феномен гуманитаризации имеет различное содержательное наполнение, связанное с некоторой картиной мира, с некоторым типом рациональности.

3. Система образования определена как социально-культурная система, направленная на формирование человека (на основе обучения и воспитания) в контексте определенной онто-антропологической парадигмы. Установлено, что функционирование системы образования детерминируется взаимодействием нескольких взаимопроникающих компонентов (так называемых «моделей»), в числе которых можно назвать следующие: традиционно-нормативную модель семьи; государственно-политическую модель школы, подчиненную политическим, идеологическим целям, нормам, принципам; функционально-ролевую модель школы, гимназии, армии; педоцентрическую модель школы, реализующую право субъекта на самореализацию и саморазвитие; авторскую модель, в которой субъект реализует собственную концепцию обучения и воспитания; информационную модель, в которой стержнем выступает учебная информация (институт репетиторства, дистанционное обучение). При этом показано, что интеграция разных моделей в целостную систему осуществляется с помощью информационно-семантического кода, раскрывающего онтологическое отношение «Я (человек) – не-Я (бытие, Космос, Бог, общество, природа, техника)», и что данное отношение выражается в некоторой картине мира, позволяющей поддерживать целостность системы образования.

4. Осуществлено комплексное исследование состояния системы образования, акцентирующее проявление тенденций дегуманизации в системе образования и, соответственно, выработан определенный подход к объяснению их причин. Показано, что многие проблемы и кризисные явления в системе образования (включая бесплодное морализаторство и идеологизацию) связаны с дегуманизацией и социально-прагматическим поворотом. Подчеркивается, что хотя этот поворот повлек за собой снижение культурно-нравственной и мировоззренческой значимости образования, однако в сложившейся ситуации на повестку дня закономерно выносятся задача поиска инновационных путей развития системы образования, задача поиска способов возвращения к традиционным культурным, нравственным, мировоззренческим ценностям, вне которых реализация идеалов гуманизма, очевидно, невозможна.

5. В онто-антропологическом ключе последовательно реконструирована иерархия принципов построения системы образования, отвечающей императиву гуманитаризации: принцип антропоцентризма, выражающий укоре-

ненность категории гуманитаризации в структуре бытия человека (предложена новая интерпретация); принцип лингвосообразности, выражающий роль языка в реализации образовательно-воспитательного идеала человека (принцип вводится впервые); принцип смыслообразности, раскрывающийся посредством отношения «образ – семантическое поле – смысл» (принцип вводится впервые); принцип культуросообразности, трактуемый преимущественно с точки зрения герменевтики (предложена новая интерпретация). При этом практически подтверждена гипотеза о плодотворности сочетания онтологического, антропологического, феноменологического, герменевтического подходов к изучению системы образования.

6. Доказано, что гуманитаризация образования представляет собой антропо-лингво-онтологическую проблему, решение которой закономерно выводит исследователя на уровень проблемы человеческого бытия, в связи с чем справедливо применять к оценке системы образования принцип антропоцентризма, а также принципы лингво-, смысло- и культуросообразности. В частности, установлено, что, согласно принципу лингвосообразности, условием гуманитаризации системы образования выступает языковая реальность, языковая полифоничность субъектов образования; согласно принципу смыслообразности, таким условием является совокупность (поток) образов, позволяющая формировать семантические поля, декодирование смыслов которых выводит субъекта на уровень онтологической рефлексии; согласно герменевтически трактуемому принципу культуросообразности, таким условием является преобразование многоуровневой культурно-текстуальной реальности (метауровень системы образования; мезауровень образовательной ситуации; миниуровень отдельного лингвистического текста как единицы содержания образования; уровень образа, выраженного в знаке, слове, символе, мифе).

7. Развито представление о системе образования как авторском культурно-лингвистическом метатексте. Показано, что данный метатекст проявляется через бытие человека, на основе языка, смысла и образа, а под системой образования в этом случае правомерно понимать единое семантическое поле, находящееся в напряжении между языковыми полюсами субъектов коммуникации. Установлено, что та или иная трактовка онтологического аспекта гуманитаризации влияет на постановку цели системы образования как многомерной модели человека, актуализация которой обеспечивается развертыванием многоуровневой модели сознания.

8. В этой связи, приведены новые доказательства в пользу тезиса о том, что гуманитарной доминантой системы образования выступает воспитание. Поскольку воспитание предполагает проникновение через язык и текст в мир человека, в систему его представлений о бытии, то овладение языковым уровнем оказывается для системы образования не только психолингвистической, но и онтологической проблемой. Таким образом, процесс воспитания трактуется как дискурсивное вхождение в семантическое поле текста через открытие в нем системы смыслов, ценностей, являющихся основой для пре-

вращения онтологического социального опыта в предмет осмысления, в предмет интерпретации и на основе этого – интериоризации его субъектом.

Ключевые положения диссертации, выносимые на защиту, можно кратко сформулировать также следующим образом:

1. Философская антропология может и должна выступить в качестве метатеории гуманитаризации системы образования, в качестве новой эпистемы конструктивных трансформаций в эдукативной сфере. При этом саму антропологию следует трактовать достаточно широко, акцентируя онтологическую проблематику, поскольку именно такой подход позволяет наиболее полно и последовательно выявить антропологическое содержание педагогических категорий.

2. В современных условиях гуманитаризация образования приобретает новое, онто-антропологическое содержание и, соответственно, новое значение: она становится средством стабилизации человеческого существования, средством сохранения человеческой сущности в быстромеменяющемся мире, залогом выживания в глобально-исторической (и, возможно, в глобально-эволюционной) перспективе.

3. Процесс гуманитаризации образования разворачивается на нескольких взаимосвязанных уровнях. В широком смысле слова он представляет собой поиск человеком своего места в мире, обретение человеком себя самого, что и составляет подлинный смысл образования. Такой подход открывает путь к корректному определению философии образования как методологии педагогики и к принципиальному уточнению места философии образования в системе философских знаний.

4. В более узком смысле слова гуманитаризация системы образования представляет собой антропо-лингво-культурологическую проблему и в этой связи система образования может быть переопределена как культурно-лингвистический, онто-антропологический метатекст. Человек в процессе образования учится понимать, толковать и интерпретировать бытие как текст, находить себя и свое место в мире через адекватный этому миру язык.

5. Специфический уровень гуманитаризации образования составляет воспитание языковой личности. Категория «языковая личность» определяется как личность, понимающая онтологически-значимые языки. Такой подход позволяет конкретизировать известное высказывание М. Хайдеггера о языке как доме бытия применительно к ситуации в системе образования.

6. Предположение о возможности плодотворного сочетания антропологического, онтологического, герменевтического подходов при изучении эдукативной сферы полностью подтверждается в ходе реконструкции иерархии принципов построения системы образования (антропоцентризм, лингвосообразность, смыслообразность, культуросообразность).

7. В философско-антропологическом ключе осуществлена реконструкция образовательной ситуации как единицы системы образования. В структуре образовательной ситуации выделено не менее четырех онтологически-значимых элементов: собственно сознание субъекта; личность, отраженная в

языке и сознании; содержание образования, представленное в аутентичных культурных текстах, прочтение которых приводит к распрямлению закодированных смыслов; референтный фон диалога. Выделенные составляющие интегрируются и соподчиняются друг другу в семантическом поле текста образовательной ситуации, которое являет собой единство дискретности и континуальности, определяющее вектор развертывания человеческого бытия.

8. Сущность кризисных явлений в системе образования, связанных с дегуманизацией и социально-прагматическим поворотом, может быть адекватно понята только в философско-антропологической перспективе, при условии преодоления экономического, социально-политического и прочего редукционизма (данное утверждение отнюдь не равносильно отрицанию роли социально-политических, экономических факторов в истории общества, культуры, образования).

Достоверность и обоснованность выводов обеспечивается обращением к широкому кругу явлений, привлечением большой совокупности научных источников и, соответственно, применением адекватных методов познания.

Научно-теоретическая и практическая значимость исследования. Полученные результаты позволяют вскрыть существенные связи между разнообразными явлениями в сфере образования и таким образом продвинуться от описания этих явлений к их объяснению. Выносимая на защиту концепция могла бы послужить в качестве философско-мировоззренческой и философско-методологической основы для поиска путей выхода из состояния системного кризиса в отечественном образовании, для дальнейшей разработки теории и практики гуманитаризации системы образования. Предложенный подход способствует преодолению противоречий между обучением и воспитанием в современной системе образования, позволяет получить единую концептуальную модель образовательной ситуации как единицы системы образования. Концепция призвана способствовать популяризации фундаментальных философских теорий среди педагогов и, соответственно, выходу педагогических дисциплин на уровень прикладной философии.

Материалы диссертационного исследования могут быть использованы в практике образования (проектирование образовательных систем в ДООУ, ОУ, вузах, ссузах), в практике по переподготовке кадров системы образования, при разработке курсов по выбору и спецкурсов.

Апробация работы.

Основные положения и результаты диссертационного исследования нашли отражение в научных публикациях (опубликовано 60 работ, включая 4 монографии, а также 17 статей, размещенных в журналах, рекомендованных ВАК РФ), были представлены на международных, всероссийских и региональных конференциях.

О результатах исследования было доложено на Российском методическом симпозиуме «Реформирование краевой системы повышения квалификации» (Красноярск, июнь, 2002); на Всероссийской научно-практической

конференции «Классика и универсум в образовании человека: диалог педагогических культур» (Красноярск, 16-17 мая, 2006); на сессии Межкафедральной мастерской «Галерея интегрированных уроков» (г. Красноярск, 19-20 апреля, 2007 г.); на Межрегиональной научно-практической конференции «Образование человека: гуманитарное знание, гуманитарные технологии» (Красноярск, 21-23 апреля, 2008); на Международном философском конгрессе (Новосибирск, август, 2009); на Научно-практическом семинаре «Инновационные (гуманитарные) технологии в образовании» (Красноярск, 14-15 апреля, 2009 года); на Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов «Образование и культура в развитии современного общества» (Новосибирск, декабрь, 2009); на Заочной научно-практической конференции «Личность и общество: проблемы философии, психологии и социологии» (Пенза, февраль 2010); на II Международной дистанционной научно-практической конференции «Современные проблемы гуманитарных и естественных наук» (Москва, февраль, 2010); на II Всероссийской научной конференции «Научное творчество XXI века» с международным участием (Красноярск, январь-март, 2010); на Региональной научно-практической конференции «Инновации в образовательном пространстве» (Красноярск, 15-16 апреля, 2010); на Международной научно-практической конференции «Воспитание: традиции и перспективы» (Новосибирск, 17-19 марта, 2010 г.); на Международной научно-практической конференции «Компетентностно-деятельностный подход в современной системе образования» (Горно-Алтайск, 18-23 августа, 2010).

Основные положения диссертационного исследования были представлены на заседаниях кафедры профессиональной педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева и кафедры гуманитарного образования Новосибирского Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Диссертация обсуждалась на кафедре философии и социологии Красноярского государственного педагогического университета им.В.П. Астафьева, на кафедре философии Сибирского Федерального университета.

Апробация предлагаемой теории гуманитаризации системы образования проводилась в ходе реализации авторской программы «Пайдейя. Школа как гуманитарная образовательная система». Программа была востребована школами Красноярского края (лицей №7, г. Красноярск; гимназия №2, г. Заозерный Красноярского края; гимназия №3, г. Красноярск; гимназия №1, г. Сосновоборск; коррекционная школа №17, г. Лесосибирск; детский дом №3, г. Красноярск; школа № 145, г. Красноярск; школа №8, г. Красноярск; школа № 12, г. Ачинск; школа №6, г. Ачинск; школа №18, г. Ачинск; школа № 148, г. Красноярск; школа №5, пос. Ново-Каргино Енисейского района Красноярского края; школа №1, г. Енисейск и др.) в период с 1999 по 2007 гг.

Материалы исследования также положены в основу лекционных курсов по философии образования, педагогике, в частности, в основу курсов, разработанных для студентов Лесосибирского педагогического института – фи-

лиала Сибирского Федерального университета, а также Красноярского государственного педагогического университета: «Методология гуманитарного образования», «Теория и практика образовательных систем», «Теория и методика воспитания» (2006-2011 гг.). На основе авторской программы повышения квалификации «Пайдейя. Школа как гуманитарная образовательная система» (360 часов) регулярно проводились курсы и семинары для учителей города и края на базе Красноярского краевого института повышения квалификации.

Структура и объем диссертации. Структура диссертации определяется логикой исследования. Текст состоит из введения, четырех глав (разбитых на пятнадцать параграфов), заключения и библиографического списка, (включающего 478 источников); насчитывает 389 страниц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во Введении формулируется тезис о необходимости перехода к новым моделям образования, акцентирующим гуманитарную составляющую, оценивается степень научной разработанности проблемы, обосновывается актуальность темы исследования, раскрываются его цели и задачи, уточняются объект и предмет, теоретико-методологические основания, новизна, теоретическая и практическая значимость, приводятся сведения об апробации.

В первой главе «Развитие представлений о феномене гуманитаризации в истории научно-философской мысли» прослеживаются важнейшие этапы и тенденции исторического становления категории гуманитаризации в рамках философского, антропологического, философско-антропологического, педагогического, философско-педагогического дискурса. Прослеживается кристаллизация собственно философско-антропологического аспекта образовательно-воспитательной проблематики. В связи с тем, что «путь к антропологии лежит через призму поэтики» (С. Хоружий), используется разработанная В.С. Библером теория диалога культур, позволяющая организовать поэтический дискурс образов Античности, Средних веков, Нового времени и современности.

Параграф 1.1. «Категория гуманитаризации в контексте философского исследования». Обосновывается необходимость поиска метатеории, обеспечивающей адекватную теоретическую реконструкцию феномена гуманитаризации. Сложившаяся ситуация характеризуется как методологический вакуум, отсутствие сложившейся парадигмы, недостаток последовательного понимания сущности гуманитаризации. В процессе формирования новой методологии отношения между философией образования и антропологией складываются неоднозначно. Области философии и антропологии вновь находятся в фазе концептуального пересмотра. Так, Гадамер характеризовал сущность периода как «поворот от мира науки к миру жизни». Свидетельствами начавшегося поворота стали онтология Хайдеггера, диалогизм Хабермаса, концепция «жизненного мира» Гуссерля. С другой стороны, складывалось системно-структурное

направление («системно-структуралистская эпистема»), наконец, оформилась постструктуралистская (постмодернистская) платформа, сторонники которой эпатировали педагогов тезисом о «смерти человека». Тем не менее, появляются основания утверждать, что ядром «эпистемы образования следующего поколения» станет антропология (С. Хоружий). В педагогической науке, в сознании педагогического сообщества происходит антропологический поворот: усиливается антропологическая ориентация, крепнет убеждение, что за ключевыми проблемами современного образования стоят антропологические факторы. Будучи наукой о человеке, непосредственно примыкающей к онтологическим концепциям, философская антропология способна интерпретировать категорию гуманитаризации в контексте определенной исторической эпохи, определенной картины бытия, способна раскрывать неоднозначные смыслы понятия гуманитаризации, меняя его онтологическую нагруженность. Поэтому понятие гуманитаризации, обладая определенной степенью вариативности своих смыслов, конструируется заново в каждую новую эпоху. Однако возникновение нового «типа» гуманитаризации не означает исчезновение представлений и методологических установок предшествующих периодов. Теоцентрическое человекознание Средневековья не отменяет достижений античной рациональности, но лишь ограничивает сферу ее действия по одним параметрам, преумножая и обогащая по другим. Становление понятия гуманитаризации в эпоху Нового времени не приводит к полной отмене антропологических представлений и познавательных установок Античности и Средневековья. Отсюда, рациональное понимание сущности гуманитаризации предполагает диалог онтологических (антропологических) традиций, а обнаруживаемое в «динамическом хаосе» внутреннее единство всех типов философской онтологии и антропологии обеспечивает возможность становления в современной науке обобщенного понимания феномена гуманитаризации на основе диалога с античным, средневековым и нововременным знанием о человеке, укорененным в той или иной онтологической парадигме.

Параграф 1.2. «Становление понятия гуманитаризации в античной и средневековой философии». Предпринимается попытка раскрыть античное и теологическое понимание гуманитаризации. Важной вехой в развитии рациональной линии гуманитаризации этой культурной эпохи являются мысли о человеке и его бытии, высказанные Сократом, Платоном, Аристотелем, Демокритом. Каждый из античных философов конструирует образ бытия и образ человека по-своему. Трансляция конкретной модели мира происходит в античной системе образования, которая представляет собой экспериментальное пространство, формирующее, с одной стороны, образ человека, а с другой – образ мира, в котором данный человек мог бы осознанно жить и понимать, осознавать этот мир и себя в нем. Одна из моделей образования в античности – это Пайдейя. Пайдейя – путь к совершенству, слияние мусического образования с культурой, опыт

становления как восхождения личности. Система пайдейического образования показывает растущему человеку путь в онто-антропологической перспективе через умственное, физическое и нравственное совершенство. Принципы онтологии, в которой синкретизируется человеческое и бытийное, усваиваются христианским мировоззрением и в дальнейшем частично воспроизводятся в экзистенциализме и русском космизме. В средневековой науке рационализация понятия гуманитаризации осуществляется в двух направлениях. Первое направление антропологического поиска открывает возможность для становления категории гуманитаризации в теоцентрическом ключе. Теизм является главным фактором, влияющим в эту эпоху на процесс становления человека и его личности. Образ человека определяется религиозным мировоззрением, в основе которого лежит вертикальная ось: человек – Бог. Ядро личности, детерминирующее каждый поступок средневекового человека, проявляется в состоянии равновесия, наступающего в момент завершения земной жизни, когда человек окидывает внутренним взором всю свою еще продолжающуюся, но уже приближающуюся к концу жизнь. И в этом процессе человек ответственен не только за земную жизнь, но и за предстоящую вечность (Августин, Фома Аквинский, Николай Кузанский). Второе направление антропологического поиска позволяет трактовать гуманитаризацию с точки зрения принципа природосообразности (Я.А. Коменский), а позднее – и с точки зрения принципа культуросообразности (А. Дистервег). Антропологическое измерение проявляется в данном случае как соответствие законов развития человека законам природы, имманентно связанное с метафизическим началом, явленном в образе мира. В эпоху Ренессанса направление гуманитаризации изменилось. Теоцентрическое, теологическое видение человека постепенно уступило место культивированию и воспеванию телесного начала в человеке, причем, уже вне связи с высшим началом. Так скрыто начинает проявляться разрушение онто-антропологической составляющей гуманитаризации. Связь «человек – Бог», «человек – Космос» ослабевает, уступая место связи «человек – Природа», «человек – Культура».

Параграф 1.3. «Углубление представлений о гуманитаризации в философии и науке Нового времени». Показано, что формирование понятия гуманитаризации начинает детерминироваться преимущественно характером социальных отношений, в которые вступает человек. В трактовке гуманитаризации усиливаются прагматические, гносеологические, технологические мотивы, в которых проявляется социальная направленность концепций человека, его бытия. Рационализация понятия гуманитаризации осуществляется в работах Р. Декарта, И. Канта, Г. Гегеля, Л. Фейербаха, философские учения которых, конечно, весьма различаются, но дополняют и развивают друг друга. На кантовском этапе оформляется система человековедческих понятий, «растворяющих» человека в философском гносеологическом дискурсе. В критическом учении Канта способ описания человека основан на понятиях и принципах не столько антропологической, сколько гносеологической направленности, вследствие чего в рамках

«трансцендентального» дискурса достаточно не просто (или даже невозможно) реконструировать образ человека и дать ответ на знаменитый вопрос «Что такое человек?». Отвергнув классическую онтологию и антропологию человека, марксизм, опираясь на философию Фейербаха, выдвигает социоцентрический идеал. Марксистская теория переустройства общества представляет собой новую страницу социальной антропологии и онтологии – диалектико-материалистическое понимание человека и мира. В контексте философии Нового времени категория гуманитаризации выражает некоторую завершенную систему воззрений на отношение общества и человека, замкнутого в конкретно-историческом слое бытия и лишенного связи с более высокой реальностью (О. Конт, К. Маркс, Г. Спенсер и др.). Так в учениях классической философии постепенно накапливаются эффекты антиантропологизма (С. Хоружий), приведшие к тому, что на этом этапе развития классической философии мысль о человеке была оттеснена на периферию, и сам образ человека был подменен абстрактным понятием субъекта. Поэтому возможности содержательного развития, продвижения антропологической мысли оказались ограниченными. Антропология делалась несамостоятельной и второстепенной областью (несмотря на отдельные яркие исключения). То был путь деконструкции античного и средневекового антропологизма: онто-антропологическая перспектива, лежавшая в его основе, растворялась и способность трансцендирования, превосхождения себя переходила от человека к познающему разуму или иному отвлеченному началу. В то же время, онтология ярко представлена в поэтике образа личности эпохи и реализуется через поэтику поступка человека Античности, Средневековья, Нового времени. У нововременного человека каждая точка жизни – детство, юность, зрелость, старость, смерть – имеет свою ценность, излучается в вечность. Каждый момент земного бытия человека онтологически значим, когда человек выступает в роли Гамлета, выбирающего между практическим бездействием и правом на свободное принятие решения. Онтологические разрывы и диссонансы человека обретают посредством художественной поэтики реальную осязаемость, воссоздавая реальную драму человека и его внутреннего мира в период Нового времени. Одна из наиболее ярких фигур среди художников эпохи – Ф.М. Достоевский. Его художественные произведения отражают разрушительные силы социального бытия, представляющие опасность для бытийных основ человека.

Параграф 1.4. «Категория гуманитаризации в современном философском дискурсе». Прослеживается дальнейшая эволюция ключевого понятия исследования. Она определяется прогрессом конкретно-научного знания об отдельных сторонах человека, его личности (когнитивных, эмоциональных, деятельностных, профессиональных). В нынешний период происходит углубление антропологического кризиса и осуществляется инструментальный онтологический поворот, закономерно приведший к появлению философии Хайдеггера, которая ознаменовала рождение новой

экзистенциальной онтологии, к появлению герменевтики субъекта позднего М. Фуко, в которой правомерно видеть один из проектов антропологизации философии. Начиная с Декарта, в философии Нового Времени прочно воцарилась фигура субъекта, осуществляющего процесс познания – процесс в принципе бесконечный и не выдвигающий вопросы совершенствования и изменения себя. Появление картезианской философии Фуко рассматривает как рубежное событие в истории западной философии, как критический рубеж, начиная с которого взгляд на философию как на трансформацию себя был в целом предан забвению (хотя, попытки развить альтернативные подходы к человеку не прекращались никогда, например, в учениях Паскаля, Гердера, Кьеркегора). Усиливавшийся онто-антропологический кризис приводил к размыванию понятия гуманитаризации и коррелировал с дальнейшим разрушением онтологического ядра личности, совести, поступка, веры. Социологизаторский подход к антропологической проблематике внес вклад в трагедию личности XX в.; свободный поступок становится, с одной стороны, невозможным, но, с другой, – и неизбежным. Суть новой онтологической перипетии откровенно проявилась в поэтическом слове. Образ поступка неразрывен с трагедией жизни самого автора – В. Маяковского, С. Есенина, М. Цветаевой, М. Шагала, А. Ахматовой. В ситуации кризиса усиливается деформация человека, появляется образ «технизированного человека». Эпохе потребовался принципиально новый человек, обладающий достаточно глубокими профессиональными знаниями, соответствующим производственным опытом и не обремененный гуманистическими представлениями. По существу, речь идет о человеке-функции, приатке машины (технологии). Если понимать под гуманизмом мировоззренческую платформу, сторонники которой признают ценность человека, его права на свободу, на развитие своих качеств, то гуманитаризация выступает целью образовательно-воспитательного процесса, а гуманитаризация средством ее достижения. Большинство современных исследователей согласны с тем, что, в конечном счете, гуманитаризация образования сводится к формированию целостного духовного мира человека в условиях техногенной цивилизации, к привитию иммунитета против болезней грядущей супертехногенной цивилизации, против сползания личности из реального мира в виртуальный. Головокружительные технические достижения вызвали экспансию технократического мира, породившего, соответственно, и киборгкультуру, и погружение в виртуальный мир. Она привела к неразвитости и истощению эмоциональных переживаний и примитивизму того, ради комфортной жизни которого это все и задумывалось, – человека. Кризис характеризуется утратой ценностных ориентиров, растлением нравов, уничтожением природы и культуры, деградацией системы образования. Пути онтологии и антропологии расходятся. Выход из сложившейся ситуации связывается с формированием новой антропологической модели человека, в центре которой стояли бы не отношения человека с технократическим социумом, а адекватное понимание

собственной природы в проекции внутреннего мира, сознания. Данная модель должна быть включена в большую систему, состоящую из сфер: Человек – Социум (техника) – Природа – Космос, в которой долг человека – служить разумным центрирующим началом мегасистемы, гармонизирующим отношения всех сфер. Антропоцентрическая парадигма становится онтологическим основанием для осмысления нового этапа эволюции человека. А местом трансформации и трансцендирования его личности выступает система образования.

Во второй главе «Ключевые проблемы гуманитаризации современной системы образования» рассматривается нынешнее состояние системы образования, при этом предпринимается анализ современных философских и педагогических концепций. Особое внимание уделяется проблемам системы образования, связанными с дегуманизацией и социально-прагматическим поворотом (который привел систему образования к кризису). Наконец, обосновывается трактовка гуманитаризации как онто-антропологической проблемы, связанной с поиском себя и своего места в мире, что и составляет подлинный смысл образования человека в широком смысле слова.

Параграф 2.1. «Философско-антропологические основания гуманитаризации системы образования». Раскрывается сущность гуманитаризации современной системы образования, обращается внимание на то, что система образования исторически эволюционирует. Сложился определенный, классический идеал образования, под которым понимается такая его модель, в основании которой лежит определенная онто-антропологическая идея, служащая «связующим кодом» в структуре системы образования. Код воплощается в разнообразных культурных образцах – от античности до нашего времени. Онтологическое отношение «Я (человек) – не-Я (мир)» выражается в некоторой картине мира, позволяющей поддерживать целостность эдукативной сферы. В истории педагогической мысли известен ряд парадигм, в рамках которых понимались природа человека и, соответственно, природа образования. Наиболее известны космоцентрическая (античная), средневековая (теоцентрическая), натурфилософско-антропоцентрическая (ренессансная), гносеоцентрическая (Новое время), техно- и социоцентрическая (современность). Смена исторических эпох в развитии системы образования связана со сменой онто-антропологических парадигм, с реконструкцией образа человека и выработкой новых «проектов», которые реализуются в русле образовательно-воспитательного процесса. Переход и рефлексия по этому поводу есть «бытие-событие» (М.М. Бахтин) в культуре, онтологический сдвиг, знаменующий собой переход от одной образовательной парадигмы к другой, от одной онто-антропологической идеи к другой. Онтологическая идея должна поддерживаться глубинными процессами в системе образования, в частности, она должна найти отражение в целях, содержании образования, методах и средствах преподавания. Через практическую сопричастность

онтологической идее человек становится действительным субъектом бытия. В системе образования формируется структура личности, причастная целостностному бытию (микрокосм, равный макрокосму). В отсутствие такой структуры, мышление субъекта редуцируется до совокупности интеллектуальных операций, а бытие – до манипулятивной деятельности. Институт образования в «над-историческом», онто-антропологическом аспекте можно определить как социально-культурную систему целенаправленной реализации онтологически значимой модели человека на основе систематизированного в содержательном и процессуальном отношении обучения и воспитания. При этом общая теория гуманитаризации нацелена на раскрытие действительного соотношения между бытием, человеком и системой образования в их единстве (без допущения редукции одного уровня к другому). Система образования – это область решения проблемы гуманитаризации. Подлинные истоки гуманитаризации и гуманизации системы образования лежат в сохранении бытийной целостности человека. Однако на рубеже XX-XXI вв. привычные модели воспитания и обучения стали терять эффективность, что привело всю образовательную систему к кризису. Чтобы понять глубинные причины возникшего кризиса в образовании, автор рассмотрел систему образования сквозь призму онтологически трактуемой категории «человек».

Параграф 2.2. «Кризис онтологических оснований системы образования». Предпринимается попытка обосновать тезис о том, что историческое предназначение системы образования состоит в создании модели, адекватно отражающей положение человека в мире. И в этом смысле система образования может быть определена как некое бытийно-антропологическое пространство, одним полюсом которого выступает человек, а другим – картина мира, в котором личность могла бы осмысленно жить, ориентироваться, понимать, воспроизводить себя. В структуре системы образования помимо отношения «человек-бытие», определяющего содержание образования, обнаруживается отношение «человек – человек», детерминирующее межличностные отношения в системе. Качество системы образования зависит от качества выделенного отношения, называемого гуманистическим. Это – то в образовании, что относится, прежде всего, к воссозданию определенного типа гуманитарности, связанной с воспроизводством личностных качеств человека, востребованных и воспроизводимых в социуме как онто-антропологический «заказ». Анализ становления онто-антропологических оснований системы образования позволил разграничить гуманизм технократического толка, гуманитарного и религиозного. Отправной точкой для гуманитарного гуманизма был пайдейический гуманизм в эпоху античности. Он проявился в идеале гармоничного человека, являющегося частью космоса. Начиная с эпохи Возрождения, появляется гуманизм технократического толка, связанный с идеологией (и психологией) автономизации индивида, озабоченного лишь собственным благом, утверждением и прославлением собственной самости.

Технократическая направленность гуманизма усугублялась по мере увеличения интереса человека к себе самому, к своим возможностям в преобразовании мира. Гуманизм в технократическом варианте видит свои смыслы в инструментально-прикладной (прагматической) сфере и это, в конечном итоге, приводит к дегуманизации системы образования. Гуманитарный вариант гуманизма формируется в истории в противовес технократическому как попытка преодоления разрывов и противоречий в культурном развитии человечества, в его внутреннем движении по пути совершенствования. Гуманитарный гуманизм предполагает переориентацию смысла на бытийно-человеческое (онтологическое) измерение. Гуманитаризация современной системы образования в логике исследования предстает как изменение, улучшение качества человека и его жизни, как средство для гуманизации отношений, возвращения их в бытийный контекст. Что, на взгляд автора, может «снять» некоторые проблемы современной школы. Для этого в сознании должно быть сформировано отношение к системе образования не как каналу социализации, не как к сфере образовательных услуг, а как к специально-организованному онто-антропологическому институту, в котором индивид получает стимул и предпосылки к разворачиванию своей человеческой сущности, своих родовых способностей, к личностному развитию во всей полноте. На соответствующем культурно-историческом отрезке этот вариант давал результат, поскольку образовательная система концентрировала усилия в едином целевом устремлении воспитания у человека онто-антропологической перспективы развития. Однако в кризисной ситуации такое формирование оказалось осложненным вследствие идеологизации сознания и подмены воспитания морализаторством. Идеология растворила все, что связано с культурой, поэтикой, разумом, сделала невозможным восприятие иного мышления, иного бытия для индивидуальной жизни человека. Морализаторство закрыло доступ к поступку и голосу совести «субъекта». И идеологизация, и морализаторство способствовали потере онто-антропологического измерения системы образования, выступающего для молодого поколения эталонным и несущим в себе онтологические ориентиры. В ситуации кризиса возникает задача переосмысления путей перепрограммирования системы образования, возвращения ей бытийного контекста развития человека.

Параграф 2.3. «Гуманитаризация как инновационный процесс в системе образования». Обосновывается тезис о том, что сложившаяся ситуация требует философски осмыслить гуманитаризацию как теорию и практику онто-антропологического развития человека. Гуманитаризация должна быть нацелена на раскрытие действительного соотношения бытия (картины мира и сознания), человека (его личности) и системы образования. Гуманитаризация как поэтапный процесс антропологической самоорганизации системы образования требует нового прочтения онтологического отношения «Я (человек)» – «не-Я (бытие)». Отношение

основополагающее, поскольку, во-первых, посредством него раскрывается смысловой аспект бытия. Во-вторых, оно пронизывает собой все стороны жизнедеятельности. В-третьих, оно выражает собой, с одной стороны, две стороны мира – идеальную и материальную, а с другой, – фиксирует единство этого мира, соединяя данные стороны в единое целое. Сегодня в оппозиции «человек – бытие» место традиционного жесткого детерминизма занял «стохастический», точнее, вероятностный детерминизм как форма отражения континуальности мира. Как известно, континуальность и дискретность (или, согласно распространенной терминологии, диалектический подход и антидиалектический) – это две модели восприятия мира и человека, два противоположных представления о структуре бытия, вытекающие из основополагающих моделей мироздания, существовавших с древнейших времен в философии. Первое представление было основано на дискретности онтологического отношения, и отражало уверенность в возможности деления человека на части, которые в своем бесконечном разнообразии сочетаются различными способами и порождают все многообразные особенности в личностном мире. Сторонники континуалистической концепции базируются на идее непрерывности, внутренней однородности, целостности, изначальной системности человека и мира. Однако сегодня складывается дискретно-континуальное понимание человека и мира, равномерно отражающее противоположные свойства прерывности и непрерывности. Атрибут прерывности (дискретности) отражает «составленность» мира и человека из различаемых элементов, в атрибуте же непрерывности (континуальности) находит выражение целостность онтологического отношения. Анализ диалектики различных оппозиций выводит не на дуалистичное видение человека, сознания, бытия (или...-или...), но на холистическую модель (... и...). Понимание этого факта важно в связи с тем, что усиливается движение, которое приводит к радикальному парадигмальному сдвигу в антропологических исследованиях: от дискретной, структурной, комбинаторной парадигмы – к континуальной, системной, динамической. Так у истоков построения инновационной системы образования оказывается новое прочтение онтологического отношения «Я (человек)» – не-Я (бытие, мир)». Углубление диалектического, дискретно-континуального способа постижения человека как части единого мира требует обращения не только к антропологии, но и к феноменологии, экзистенциализму и герменевтике. И выражением этой позиции в системе образования выступают принципы, на которых она должна строиться.

В третьей главе «Принципы функционирования системы образования в контексте ее гуманитаризации» реконструируются принципы инновационной системы образования, отвечающей императиву гуманитаризации: принцип антропоцентризма, принцип лингвосообразности, принцип смыслообразности, принцип культуросообразности. При этом подтверждается предположение о плодотворности сочетания онтологического, антропо-

логического, феноменологического, герменевтического подходов к пониманию сущности явлений, процессов, тенденций эдукативной сферы.

Параграф 3.1. «Принцип антропоцентризма системы образования». Диссертант показывает, что данный принцип предполагает рассмотрение человека, являющегося субъектом и объектом онто-антропологического познания, в качестве цели функционирования системы образования. Признавая сложность категории «человек» в бытийной судьбе, в процессе реконструкции принципа антропоцентризма диссертант опирается на гуманитарную вероятностно-ориентированную концепцию, разработанную отечественным философом В. Налимовым, антропологию Ю. Федорова и синергичную антропологию С. Хоружего. Данные теории позволили разработать антропологическую модель, в которой человек направляется к актуальному онтологическому развитию своей личности, претворению себя в более совершенный образ бытия, – иначе говоря, к своему подлинному трансцендированию. В свое время пафос изменения, желание претвориться в иное бытие – эти глубинные стимулы развивающей струи в антропологии были оставлены за познанием. С точки зрения экзистенциализма процесс мета-антропологического (онтологического) развития начинается с особого события, радикального потрясения и переворота во внутреннем мире человека. В итоге человек избирает своей доминирующей стратегией восхождение к более высокому бытию. В этом событии достигается еще не столько открытость человека иному, но, по крайней мере, готовность к такой открытости. Конституируется модус сознания, отличаемый установкой нацеленного интеллектуального всматривания в высшее измерение, в результате которого происходит соединение одного сознания с другим сознанием, опознаваемое им как сознание онтологического Иного. Такое слияние сознаний человек достигает через погружение в общее для обоих сознаний континуальное семантическое поле (В. Налимов). Парадигма трансцендирования, размыкания сознания человека, оказывается ключом, посредством которого возможно развивать целостную личность человека. В состоянии личностного развития человек делает свое сознание открытым для восприятий сознания Иного, делает себя открытым навстречу Иному, размыкает свой бытийный горизонт. Исполнение бытийного назначения человеком влечет за собой онтологическое преодоление границ его биологической человеческой природы. Он осуществляет преобразование себя и формирует образ собственной личности, признаваемой целью и назначением трансцендирования. В подобном трансцендирующем размыкании человек достигает полноты самореализации. У человека есть выбор принять или отвергнуть, исполнять или не исполнять свое бытийное назначение. Либо трансцендирование в парадигме онто-антропологической перспективы, что дает явственный вектор развития человека, либо растворение человека в социуме потребления, превращающее человека в придаток машины, техносферы, индустрии развлечений и удовольствий. Различия между этими ситуациями отнюдь не абстрактно-теоретические, а

жизненно-практические, получают оформление в самом итоге самоосуществления человека. В этом контексте онтологическое предназначение системы образования заключается в том, чтобы актуализировать модель развития многоуровневого сознания своих субъектов как основания для личностного развития человека. Всякое онтологическое развитие личности связано с развитием ее языковой составляющей, т.е. с воспитанием способности к пониманию языка. Высокая роль и значение языка в формировании личности требуют ввести принцип лингвосообразности.

В параграфе 3.2. «Принцип лингвосообразности: роль языка в системе образования» раскрывается центральное отношение «Человек (личность и ее сознание) – Система образования – Бытие», опосредуемое языком. Язык – мост между сознанием и объективным миром, который объединяет (равно может и разъединять) «бытие», «систему образования» и «человека (личность)». Язык является консенсуальной областью в этом сложном отношении. Отношение «человек – язык» является фактически тождественным отношению «человек – сознание», «человек – система образования», «человек – бытие». Система образования «живет» в языке, презентуется, проявляет себя через язык. Причем каждая система имеет свой особенный, неповторимый язык, на котором она разговаривает со своими субъектами. Для осознания роли языка в развитии трансцендирующего человека, появилась потребность в метаязыке, когда язык становится «домом истины Бытия» (М. Хайдеггер). В такой интегрированный метаязык познания смыслов Бытия входит отечественный язык, математический и музыкальный язык, греческий и язык латыни (В. Налимов). Одновременно внутри системы образования может использоваться репертуар (палитра) разных языков, необходимых для понимания субъектами смыслов объектов познания: язык науки и технический язык, язык традиции и религиозный, язык поэтических образов и философский язык. Названные языки диалектически не соотносятся в языковом сознании: человек переходит из одного в другой автоматически. Человек не умеет взглянуть на один язык (и соответственный ему словесный мир) глазами другого языка (на язык быта и бытовой мир глазами молитвы, либо песни, либо наоборот). Этот взгляд на необходимость осознанной полиязыковости человека требует всеобщности диалогизма, актуализации полиязыковости, владения ансамблем языковых форм взаимодействия с миром. Но опыт использования некоторых из них затруднен современной социальной ситуацией, так как они с трудом сочетаются с привычными формами жизни в системе образования. Например, язык народной традиции уходит из системы образования. Другие же формы, например, технический, виртуальный и научный путь постижения реальности, требующие овладения адекватными языками для этого, наоборот, приобретают в системе образования гипертрофированную форму развития, и это имеет опасную тенденцию. Очевидно, что на личностное развитие человека они не оказывают позитивного влияния, и при

определенных условиях могут «работать» даже и на разрушение внутреннего мира человека и на его способность к трансцендированию. Тем не менее, разные языки должны быть диалектически соотнесены в сознании человека. Это позволит вести речь об языковой личности как человеке, владеющем и понимающем универсальные языки – родной, математический, музыкальный, греческий и латынь, лежащие в основе языковых форм взаимодействия с миром и бытием: научных, технических, художественных, обрядово-ритуальных. Различие должно быть приведено к единству. Единство может возникнуть только на основе общих смыслов, объединенных в семантическое поле. Сущность смысла и семантического поля раскрывается через принцип смыслообразности.

Параграф 3.3. «Принцип смыслообразности: язык, образы, смыслы, семантическое поле системы образования». Обращается внимание на то обстоятельство, что проблема языкового понимания смыслов, в отличие от проблемы знания, в философии образования изначально не была главной. С точки зрения языковой семантики, необходимо обратиться к герменевтической теории, которая представляется продуктивной в познании сущности смысла для человека. С одной стороны, герменевтика – это метод познания, а с другой стороны, – это учение о бытии, основополагающий тезис которого: человек есть существо, бытие которого строится на основе порождения и понимания смыслов через язык. Раскрытие лингвистической природы смыслов происходит через знаково-семантические языковые системы. Герменевтика раскрывает три уровня смысловой насыщенности языка: знак, символ, миф. Две языковые системы, – знаковая и символическая, – частично встроенные друг в друга, синтезируются в мифе. Они есть материал для построения мифа, который выходит за рамки и языка знаков, и языка символов. В мифологическом языке шифруется трансцендентное. Согласно Ясперсу, трансцендентное не следует ни «материализовать», ни отвергать, оно имманентно «живет» в предметах и языке, в понятиях, осознанных как «шифры Иного». В самом древнем тексте есть тайная пружина, которая воплощает иерархичность бытия, нечто, стоящее над человеком. Понимание происходит на основе мифологического языка, который самоизменяется за счет новых интерпретаций, трансформаций его смысловых акцентов, расставляемых человеком, взаимодействующим с текстом. Обнаружение смысла происходит через образ. Диссертант полагает, что образ – это свернутая поэтизированная модель действительности, модель мира. Образ – это локус, где кодируются символы и архетипы, в которых сам образ и личностный смысл не делимы. Совокупность образов, несущих мировоззренческие, человекообразные смыслы представляет собой основу для воспитания онтологического «ядра» личности. Спрессованность смыслов в образах – это непроявленный мир, находящийся в семантическом поле текста. Проникать в смыслы позволяет знание семантических компонентов слов. Это знание помогает «расшифровывать» семантические поля того или иного образа.

Таким образом, принцип смыслообразности требует наличия совокупности (потока) образов, позволяющих формировать семантические поля, декодирование смыслов которых выводит субъекта на уровень онтологической рефлексии. Открытие разных смыслов выступает основанием для диалога субъектов образования. Выявленное основание лежит в культурном тексте, особенности которого раскрываются в контексте современной интерпретации классического принципа культуросообразности.

Параграф 3.4. «Принцип культуросообразности: герменевтика культурных текстов». В завершающем параграфе главы усилия сосредоточены на обосновании герменевтической трактовки принципа культуросообразности, в понимании которого ключевым выступает понятие текста. Идея текстуального подхода в исследовании принципа культуросообразности кажется весьма перспективной в связи с раскрываемым понятием человека, личности, сознания, языка, смысла. Значение принципа культуросообразности заключается в том, что он несет определенные обязательства по отношению к качественному отбору содержательного наполнения системы образования. Содержание образования, ориентированное на онто-антропологический подход, должно быть построено таким образом, чтобы найти отклик в личностной реальности каждого. Каждый должен «распаковать» свои смыслы, адекватные его внутреннему миру, и языку, на котором он говорит с миром. Семантические потоки, закодированные в текстах, влияют на развитие личности человека через взаимодействие с его сознанием, будучи изоморфными этой структуре. Из всего многообразия текстов автор остановился на текстах культуры, в которые встроен надпредметный, онтологический уровень, постижение которого, независимо от предметного содержания, осуществляется языковыми методами познания. Онтологические особенности культурных текстов следующие. Они содержат проверенные временем, общепринятые, законы жизни, фокусирующие в себе важнейшие нравственные проблемы человека и поиски их решения. Принципиальной чертой аутентичного текста культуры является его глубокая семантическая зашифрованность в образах. Текст становится своеобразным «смысловым лабиринтом», выход из которого возможен при обращении к языку, в котором представлены все уровни смысловой насыщенности (знаки, смыслы, архетипы), «спрятанные» в образе. Язык – ключ к семантическому полю текста. Аутентичный культурный текст имеет структуру, адекватную модели сознания. Интеграция, слияние человека с многомерной структурой аутентичного текста, в который субъект входит на основе языка, позволяет развиваться многомерному сознанию. В процессе «развертывания» текста выделяются уровень сюжета, уровень смысла, уровень откровения и трансцендирования. Проникновение в глубину содержания текста происходит через слово (слово-логос, слово-эпос, слово-миф). Таким образом, на основе новой интерпретации иерархии принципов инновационной системы образования доказано, что гуманитаризация образования представляет собой антропо-

лингво-культурологическую проблему, решение которой закономерно выводит исследователя на уровень онтологической антропологии, на уровень проблемы человеческого бытия, в связи с чем справедливо применять к системе образования принцип антропоцентризма, а также принципы лингво-, смысло- и культуросообразности.

В четвертой главе «Гуманитаризация системы образования как выражение бытия человека в языке», в свете феноменологического, экзистенциального и герменевтического подходов, диссертант обосновывает тезис о текстуальности системы образования как «дома» бытия человека, в онто-антропологическом ключе осмысливает положение человека в системе образования и, соответственно, системы образования в бытии человека, который взаимодействует с ней как с текстом на уровне языка, сознания, смысла, образов, посредством чего осуществляется воспитание языковой личности как основания для онтологического развития человека.

Параграф 4.1. «Система образования как онто-антропологический метатекст». Обращаясь к концептуальному аппарату, разработанному в трудах В. Налимова и в философии М. Хайдеггера, представляющей мир как своеобразный онтологизированный текст, диссертант предпринимает попытку реконструировать, переопределить систему образования как текст, природа смысла которого может быть раскрыта только через одновременный анализ семантической триады: «смысл – язык – текст». Причем каждый элемент указанной триады раскрывается через диадку (тандем) других. Текстуальность системы образования самопроявляется (конституируется) на разных уровнях: сама система как метатекст; лингвистическое произведение как часть содержания образования – это тоже текст; слово, образ выступает как минитекст. Гуманитаризация системы образования позволяет представить данный объект как авторский метатекст, существующий в человеке и проявляющийся через его слово, язык, смысл и образ. В этом контексте под системой образования понимается единое семантическое поле, находящееся в напряжении между языковыми полюсами субъектов общения. Возникновение авторского семантического поля позволяет не только смело использовать традиционные модели воспитания и обучения, наработанные наукой и практикой, но и дает право эти модели трансформировать. Именно поэтому оформленный текст авторской системы образования отличается смелостью, отказом от всех видов штампов, стандартов и выходом на путь собственного понимания, порождающего новое качественное образовательное измерение. Мастер всегда «пишет» свой собственный авторский текст, распаковывая на семантическом континууме бытия собственную систему смыслов, показывающих ему путь в принципиально иное качество образования. Усилия диссертанта сосредоточены на том, чтобы показать, как система образования в культурном универсуме «живет» и проявляется через своих творцов: А. Дистервега, Я.А. Коменского, А.С. Макаренку, К.Д. Ушинского. Легко отличить текст, созданный автором в своей системе образования по особому авторскому языковому контексту,

нестандартному семантическому ряду, невербальному знаковому пространству, по специфическим профессиональным «меткам», отражающим момент гуманитаризации, выраженной в языке. Событиями в жизни современников стали философско-педагогические тексты Я. Коменского, Л.Н.Толстого, работы С.Т. Шацкого. В созданных ими текстах представлены многоуровневые свернутые смыслы. Их развертывание позволяет выйти на актуализацию всех уровней сознания человека через авторский язык, выраженный в знаках, символах и мифах. Авторская система образования, созданная классиками педагогики – Ш. Амонашвили, Я. Корчаком, В. Сухомлинским и др. – направлена на развитие онтологической способности человека не только понимать, толковать и интерпретировать свое бытие как текст, но и находить себя и свое место в мире через адекватный этому миру язык, открывающий ему смыслы этого мира и себя самого. Важное значение в тексте системы образования принадлежит содержанию. Оно включает в себя проверенные временем, общепринятые, онтологические (нравственные) законы жизни, фокусирует в себе важнейшие проблемы человечества и поиски их решения. А это – прерогатива воспитания, выступающего в качестве основания системы образования.

Параграф 4.2. «Воспитание – гуманитарная доминанта системы образования». Процесс воспитания переопределяется как вхождение субъекта в семантическое поле культурного текста через язык, образ и смысл. Открытие в семантическом поле текста системы законов и ценностей, закодированной в образах, позволяет превратить текст в предмет осмысления и интерпретации. Отталкиваясь от такого понимания воспитания, автор делает вывод, что данное явление существует только в онтологической стихии языка, ибо смысл не существует вне слова и текста. В процессе воспитания необходимо постоянно решать задачу поиска смыслов понимания и истолкования текста. Так культурный текст становится конструктивной частью процесса воспитания системы образования. При непосредственном общении с текстом восстанавливается виртуально существующий в этом тексте смысл из языковой (вербальной) формы его выражения в личностную структуру человека. Сама операция реконструирования смысла происходит одновременно с чтением и пониманием и не рефлексирована как самостоятельный мыслительный акт. Любой культурный текст содержит в себе картину мира, различные (этический и не этические) образы человека и моделей его поведения, возможность понимания себя через оборачиваемость «первосмыслов». Например, крипты мифов многое могут открыть современнику при условии глубокого проникновения в их смысл, понимания и интерпретации. Хотя социокультурный контекст зарождения и функционирования мифа полностью не совпадает с тем, в котором живет современник, сюжеты, из которых построены мифы, элементарны. При этом отмечается неиссякаемость их эвристических и воспитательных возможностей. Все «первосмыслы», зашифрованные в мифологических текстах, оказываются неотделимыми от тех языков-первоисточников, на которых они были впервые поведаны. Несмотря на кажущееся различие внутренних пла-

нов языка и мифа, между ними существуют тесные и глубокие взаимосвязи в силу их глубокой укорененности в сознании человека. Поэтому проникновение через язык в текст – это еще и ключ к проникновению в мир сознания человека, в целостность онтологических оснований, в связи с чем, проблема языка мифа не только лингвистическая, но для системы образования, – онтологическая. Доказательство этой позиции осуществлялось через изучение воспитательного потенциала разных уровней смысловой насыщенности языка: знака, символа и мифа. Их назначение в деле воспитания весьма различно. Знак используется для передачи некоторой информации о нормах поведения; символ несет в себе многоуровневое семантическое поле значений. Слово-символ становится именем. Все мифологические имена носят философский характер. Они концентрируют социальный опыт многих поколений, являются «говорящими» и полны намеков и обетований. Таким образом, миф венчает собой эволюцию смысла и перерастает в имя как «центр притяжения диалектического движения» (А.Лосев). Войти в семантическое поле слова-имя, понимать через него текст можно через использование метода языковой рефлексии (Н.Г. Фролова). Для владения этим методом важно знать семантические единицы отечественного, латинского или греческого языков.

Параграф 4.3. «Понимание смысла культурного текста в процессе коммуникации». Рассматривается понимание как особый процесс, осуществляющийся в сознании. Он не сводится к эпистемологической процедуре, но представляет собой интегральный акт, посредством которого происходит открытие нового смысла и интериоризация его в общую (наличную) структуру сознания личности через язык. В результате не только появляется новое знание, но и обновляется все наличное содержание сознания, перестраивается вся структура взаимодействия и отношения между личностью, социумом и бытием. Понимание смысла текста – это возможность ясно «увидеть» онтологическую сущность в его взаимосвязях с другими, разместить текст в контексте мировосприятия, сложившемся у человека к данному моменту. Проникновение в семантическое поле текста осуществляется в диалоге, в котором главная роль принадлежит слову, природа которого онтологична (А.А. Потебня). С.Н. Булгаков утверждал, что благодаря слову достигается понимание, так как именно слово актуализирует разные уровни сознания. Суть понимания состоит во взаимопонимании, во включенности посредством слова во внутренний мир друг друга, в открытости сознаний каждого, в смысловом отождествлении слушающего с говорящим и наоборот. При этом для процесса понимания важно то, что не люди соединяют себя словами, употребляя язык как орудие, средство для общения, но язык соединяет людей, которые, несмотря на свое разъединение в пространстве и времени, ощущают свое единство в слове. Таким образом, слово – это онтологическое средство общения субъекта с содержанием культурного текста. Каждый текст «разговаривает» с человеком на чужом языке, но у субъекта есть свой собственный язык внутренней речи (Л.С. Выготский), являющийся фильтром для понимания языка ситуации, в которую он попал. В процессе понимания смыслов

разных текстов личность переводит понятие, говорящее с ней на чужом языке, на язык собственного сознания. Чтобы облегчить процесс перевода, необходимо включить поэтические образы, природа которых всегда полисемантическая. Только тогда, когда какое-либо понятие представляется в поэтическом образе, который во многом является символическим, тогда у него появляется смысловое поле, природа которого всегда полисемантическая как возможность для его интерпретации субъектом. В диалоге важно, чтобы субъекты могли понимать смыслы употребляемых ими слов. Ключевую роль здесь играет знание семантических элементов, из которых построены слова. В русском языке присутствует определенное количество первоэлементов, на фундаменте и первооснове которых формируются его слова. Путь к объективному пониманию смысла текста лежит через исследование слова. Когда имеет место попытка понимания смысла слова, его необходимо разложить на элементы, несущие смысловую нагрузку. Именно благодаря такому разбиению и достигается понимание смысла. Данный метод имеет название семантического анализа слова, суть которого в изучении смыслового содержания значимых единиц (Н.Г. Фролова). Метод основан, на гипотезе о том, что значение каждой единицы языка (буквы, слога) состоит из сем (семантических компонентов). Поэтому словарный состав языка может быть описан с помощью ограниченного и сравнительно небольшого числа семантических признаков. Например, зная смыслы семантического компонента *dia* (диа), которые переводятся в зависимости от контекста как движение от начала до конца в пространстве; разделение, расчленение, разъединение; полное завершение действия и пр., можно назвать «гнездо» слов: *диагноз*, *диапазон*, *диагональ*, *диаметр*, *диаскоп*, *диалект*, *диарея*, *зодиак*, *дьявол*, *диафрагма*, *диалог*, *диоптр*, *диатез* и пр., создается общее семантическое поле. Проникновение в него происходит на основе понимания смысла общего семантического компонента – *dia*. Таким образом, гуманитарной доминантой системы образования выступает воспитание. Процесс воспитания предполагает проникновение через слово, язык и текст в сознание человека, в систему его онтологических представлений. Поэтому овладение языком оказывается не только психолингвистической, но и онто-антропологической проблемой, имеющей прямое отношение к воспитанию языковой личности.

Параграф 4.4. «Философско-антропологические аспекты теории и практики воспитания языковой личности». Углубляется понятие языковой личности, и раскрываются особенности ее воспитания в условиях коммуникативно-вероятностной образовательной ситуации. Термин «языковая личность» – интегративное системообразующее понятие, впервые возникшее в филологии (Ю.Н. Караулов, Г.И. Богин). Языковая личность есть личность, «укорененная» в языке (текстах). В свете изложенной онто-антропологической теории гуманитаризации образования в исследовании выделены основные черты языковой личности. Языковая личность является семантическим концептом, выступающим в виде текста, лучше сказать, «как слово – элементарная составляющая текста» (В. Налимов), если оттолкнуться

от того, что текстом является Мир. Личность – это, прежде всего, носительница смыслов, «запакованных» в текстах. Поэтому личность – это антропологический текст, через который происходит распаковывание семантического континуума мира: «...Текст совершенно особый, способный с помощью своего сознания изменять систему своих смыслов. Иными словами, личность – это текст, способный самоинтерпретировать самого себя в соответствии с новой ситуацией» (В. Налимов). Природа языковой личности как текста, представляющего собой семантическое поле, континуальна, интегративна, целостна и неделима. Континуальность определяется смыслами. Распаковывание смыслов личностью происходит через владение разными языками и через их понимание. Именно на основе языка и через язык, через понимание явной и неявной стороны речи, понимание метаязыков и языковых кодов происходит формирование личностных структур человека. Владение языками позволяет разворачиваться трансцендентированию, тому, что в третьей главе получило название «выход в онто-антропологическую перспективу» («...смыслы... могут быть свернуты в тексты, а раскрытие их может трансцендировать человека» (В.Налимов)). Способность к трансцендерованием реализуется через развертывание полной модели сознания. Овладение языком как смысловым, а не только «значенческим» феноменом (А.А. Леонтьев), введение в культурный текст, требует, чтобы смыслы слова и языка стали «собственностью» человека, вошли в его глубинные личностные структуры, в концептуальную глубину его сознания. Для этого необходима адекватная образовательная ситуация, как онто-антропологический феномен, включающий знание о бытии, мире и о месте человеке в нем. В структуре образовательной ситуации выделено не менее четырех основных элементов: сознание субъекта; язык и языковые коды, необходимые для коммуникации в процессе взаимодействия сознаний; содержание образования, представленное в аутентичных культурных текстах, прочтение которых приводит к распределению смыслов, представленных в семантическом поле текста; референтный фон диалога, коммуникации. Выделенные составляющие интегрируются в семантическом поле текста образовательной ситуации. Последовательность этапов образовательной ситуации сводится к следующему ряду: формирование пространства межсубъектных отношений, возникающее в момент встречи с другим; создание семантического поля образовательной ситуации через предъявление культурных текстов, поиск смыслов, закодированных в них; открытие смыслов в процессе диалога; снятие фильтра, перевод текста на язык внутренней речи; создание авторского культурного текста. Эта модель не жесткая, она может варьироваться в зависимости от поставленной задачи, парадигмального контекста и поэтому приобретает вероятностный характер, благодаря чему представленная выше последовательность этапов может транспонироваться в иную, наполненную другими смыслами. Образовательная ситуация приобретает онтологический смысл только при наличии такого сознания у

субъекта, которое является носителем «тяготеющей» континуальной организации этапов по отношению друг к другу. Благодаря такому сознанию в текущем этапе находят свое продолжение другие, которые он «провоцирует» к проявлению фактом своей актуализации. Именно через посредство возникающих тяготений между этапами реализуется континуальность (семантика) внутри образовательной ситуации. Таким образом, продемонстрировано единство дискретности и континуальности образовательной ситуации, определяющей вектор развертывания человеческого бытия, соподчиненность элементов по отношению друг к другу в пространстве общего семантического поля, выраженного в языке. Данная образовательная ситуация, в процессе которой происходит воспитание языковой личности, представляет собой онто-антропологический метатекст, актуализирующий размыкание «многоэтажного» сознания человека на основе взаимодействия с культурными текстами, понимание смыслов образов которых требует владения языковой полифонией. Предложенная модель сопряжена с новой стратегией, которая восстанавливает разрушенную целостность обучения и воспитания в системе образования.

В Заключении подводятся итоги работы, делаются выводы, намечаются контуры дальнейших исследований, формулируется минимум практических рекомендаций.

Библиографический список насчитывает 478 наименований.

По теме диссертации автором опубликованы следующие работы.

Статьи в ведущих рецензируемых журналах, включенных в список ВАК РФ (философия):

1. Елизова Е.А. Инновационная образовательная программа: региональный опыт внедрения // Философия образования. – Новосибирск: Изд-во СО РАН. – № 4(29). – 2009. – С. 144-150 (0,5 п.л.);

2. Елизова Е.А. Антропология как наука о человеке: генезис и современность // Альманах современной науки и образования // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2009. – №3 (4). – С. 62-66 (0,3 п.л.);

3. Елизова Е.А. Коммуникативно-смысловая стратегия гуманитарного образования // Чита: Вестник Читинского государственного университета. – 2010. – № 5 (62). – С. 70-75 (0,7 п.л.);

4. Елизова Е.А. Герменевтический метод декодирования семантики культурного текста в пространстве воспитания // Вестник Бурятского Государственного Университета. – Улан-Удэ. – 2011. – №1. – С. 93-97 (0,7 п.л.);

5. Авдеева Е.А. Философско-антропологические основания гуманитаризации системы образования // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Том 2. Гуманитарные и естественные науки. – 2011. – №3 (17). – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2011. – С. 9-14 (0,5 п.л.);
6. Авдеева Е.А. Категория гуманитаризации образования в контексте философского дискурса // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.– 2011. – №4 (18). – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2011. – С. 20-26 (0,5 п.л.);
7. Авдеева Е.А. Философские основы гуманитаризации образования //Альманах современной науки и образования // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2011. № 8 (14): в 4-х ч. Ч. III.– С. 10-14 (0,6 п.л.);
8. Авдеева Е.А. Онтологическая роль герменевтики в воспитании человека // Альманах современной науки и образования// Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2011. – № 8 (14): в 4-х ч. Ч. IV.– С. 14-20 (0,6 п.л.);
9. Авдеева Е.А. Антропо-онтологический аспект современного образования // Научно-практическая журнал «Гуманизация образования». – Сочи: Учреждение Российской академии образования «Институт образовательных технологий». – 2011. – № 5. – С. 8-14 (0,5 п.л.).

Статьи по философии образования в ведущих рецензируемых журналах, включенных в список ВАК РФ (педагогика, психология):

10. Елизова Е.А. Образование в эпоху кризиса: смена программы развития// Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск: НГПУ. – 2009. – № 12. – С. 87-94 (0,5 п.л.);
11. Елизова Е.А. Единство дискретности и континуальности как принцип гуманитарного образования // Психология обучения. – Москва: Современная гуманитарная академия. №1. – 2010.– С.82-87. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edit.muh.ru/content/mags_psych.htm) (0,5 п.л.);
12. Елизова Е.А. Антропологические аспекты философии гуманитарного образования // Психология обучения. – Москва: Современная гуманитарная академия. – №3. – 2010. – С. 4-9.– [Электронный ресурс]. –Режим доступа: http://www.edit.muh.ru/content/mags_psych.htm) (0,4 п.л.);
13. Елизова Е.А. Семантика урока как педагогического текста //Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования //Человек и образование. – № 2 (23) 2010. – С.82-86 (0,5 п.л.);
14. Елизова Е.А. Культуротворческая миссия образования. /Н.Е. Буланкина, Е.А. Елизова //Известия Волгоградского государственного педагогиче-

ского университета: Серия «Педагогические науки». – 2010. – №1(45). – С. 4-7 (в соавторстве) (авторский вклад: 0,4 п.л.);

15. Елизова Е.А. Урок как педагогический текст: проблема понимания // Мир науки, культуры, образования. Международный журнал. – Горно-Алтайск: Изд-во РМНКО. – 2010. – № 2. – С. 157-159 (0,5 п.л.);

16. Елизова Е.А. Формирование многомерного сознания или педагогическое прочтение теории В. Налимова глазами гуманитария // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». М.: Изд-во МГОУ, 2010.– № 1. – С. 114-117 (0,4 п.л.);

17. Елизова Е.А. Континуальность в гуманитарном образовании //Горно-Алтайск. Мир науки, культуры, образования. Международный журнал. – Горно-Алтайск: Изд-во РМНКО. – 2010. – № 8. – С. 139-142 (0,6 п.л.).

Монографии:

18. Елизова Е.А. Гуманитарное образование: опыт философского осмысления: Монография: Краснояр. гос. пед ун-т им. В.П. Астафьева/Е.А. Елизова. – Красноярск, 2009. – 224 с. (14 п.л.)

19. Елизова, Е.А. Гуманитарное образование: приоритеты и перспективы: Монография / Н. Е. Буланкина Е. А. Елизова. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2009. – 223 с. (авторский вклад: 11,5 п.л.)

20. Елизова Е.А. Гуманитарные смыслы воспитания: язык, дискурс, текст: Монография: Краснояр. гос.пед ун-т им. В.П. Астафьева /Е.А. Елизова., Н.Г. Фролова. – Красноярск, 2010. – 206 с. (авторский вклад: 13,75 п.л.)

21. Елизова Е.А. Гуманитаризация педагогической системы: методология, теория, концепция, практика. Монография: Краснояр. гос.пед ун-т им. В.П. Астафьева /Е.А. Елизова. – Красноярск, 2010. – 298 с. (18, 75 п.л.)

Материалы конференций:

22. Елизова Е.А. Дискретность-континуальность в системе современного образования/ Е.А. Елизова// Наука. Философия. Общество. Материалы V Российского философского конгресса. Том III. – Новосибирск: Параллель, 2009. – С. 387 – 388 (0,1 п.л.);

23. Елизова Е.А. Человек как цель гуманитарного образования /Н.Е.Буланкина, Е.А. Елизова. //Тенденции развития Российской системы профессионального образования в условиях глобализации //Сб. научных трудов по материалам международной научно-практической конференции, 9-10 декабря, 2009. //Под науч. ред. М.А.Петровой, Н.Н.Савиной. Часть 2. Новосибирск: Изд-во НИПКИПРО, 2009. – С.36-43. (авторский вклад: 1 п.л.);

24. Елизова Е.А. Концепт «гуманитарность»: современная интерпретация //Сб.: Ежегодная научно-практическая конференция «Современные проблемы гуманитарных и естественных наук». – Москва, 2010. – С. 186-188 (0,2 п.л.);

25. Елизова Е.А. Инновационные смыслы гуманитарного образования // Е.А. Елизова. – Региональная научно-практическая конференция «Инновации в образовательном пространстве». – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 15-16 апреля 2010. – С. 38-41 (0,4 п.л.);

26. Елизова Е.А. Герменевтика в пространстве современного воспитания //Е.А. Елизова, Н.Г. Фролова. Международная научно-практическая конференция «Воспитание: традиции и перспективы». – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 17-19 марта 2010 г. – С.53-56 (0,25 п.л.);

27. Елизова Е.А. Философское осмысление гуманитарного образования// Заочная научно-практическая конференция «Личность и общество: проблемы философии, психологии и социологии». – Пенза, февраль 2010. – С. 41-43 (0,2 п.л.);

28. Елизова Е.А. Понимание гуманитарности в контексте диалога философии и педагогики // Е.А. Елизова. II Всероссийская научная конференция «Научное творчество XXI века» с международным участием (март 2010 г.). – Красноярск. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nkras.ru/articles/2010/82/index.html> (0,2 п.л.);

29. Елизова Е.А. Языковая полифоничность гуманитарного образования //Е.А. Елизова. – Международная научно-практическая конференция преподавателей, аспирантов «Образование и культура в развитии современного общества». Том 2. Новосибирск, 2009. – С. 619-625 (0,5 п.л.);

30. Елизова Е.А. Профессионализм педагога: от квалификации – к мастерству // Научно-практическая Международная конференция «Компетентностно-деятельностный подход в современной системе образования»/ Горно-Алтайск: Горно-Алтайского госуниверситет, 18-23 августа, 2010. – С. 345-347 (0,3 п.л.);

31. Елизова Е.А. Новые смыслы гуманитарного образования в условиях инноватики. //Современное терминоведение в Сибири. Язык. Право. Образование. Сборник научных статей. Пятая Региональная научно-практическая конференция «Современное терминоведение в Сибири. Язык. Право. Образование». – Новосибирск. – 23-24 сентября, 2010. – С. 78-84 (0,7 п.л.).

Публикации в других научных изданиях:

32. Elizova E.A. Humanitarian research on human personality (гуманитарное осмысление личности человека)// International journal of applied and fundamental research (ISSN 1996-3955). Москва. – № 2– 2010. — С. 42-47 (ISSN 1996-3955) (в соавторстве) (0,38 п.л.);

33. Elizova E.A. Unity of continuity and discontinuity in the humanitarian education (континуальность и дискретность в гуманитарном образовании) // International journal of Academic research > Vol 2 January № 3 part 2, pp/899-903 (0,8 п.л.);

34. Елизова Е.А. Программа повышения квалификации «Пайдейя» как основание сетевого взаимодействия //Пути реформирования краевой системы

повышения квалификации. Материалы Российского методического симпозиума //Под общ. ред. Г.А. Гуртовенко, Л.Д. Курочкиной. – Красноярск, 2002 – С.80-83 (0,2 п.л.);

35. Елизова Е.А. Пайдейя XXI в.: расширение гуманитарного образовательного пространства (управленческий аспект) //Е.А. Елизова, Н.Г. Фролова//Школа и город. Научно-методический журнал. – Красноярск, 2002.– №1.– С. 108-113 (0,4 п.л.);

36. Елизова Е.А. Воспитание. Новая реальность – новые подходы /Елизова Е.А., Фролова Н.Г.//РАΙΔΕΙΑ. Ежеквартальный вестник образования. – Красноярск, 2003. – №2. – С. 43-50 (0,5 п.л.);

37. Елизова Е.А. Гуманитаризация – инновация, изменяющая педагогическую реальность //Педагогика и педагогика: история, теория, опыт. Выпуск 8/ Под ред. Л.Н. Горбуновой, М.А.Христенко. – Красноярск: КК ИПКиПП РО, 2004. – С. 6-9 (0,4 п.л.);

38. Елизова Е.А. Гуманитарный универсум в пространстве педагогической реальности //Классика и современность в образовании. Материалы Межрегиональной научно-практической конференции: «Классика и универсум в образовании человека: диалог педагогических культур». – Красноярск, 16-17 мая, 2006 г. – С. 30-36 (0,4 п.л.);

39. Елизова Е.А. Воспитательная система в эпоху кризиса: необходимость смены программы развития (взгляд с позиции методологии) //Классика и современность в образовании. Материалы Межрегиональной научно-практической конференции: «Классика и универсум в образовании человека: диалог педагогических культур». – Красноярск, 16-17 мая, 2006 г. – С. 37-40 (0,3 п.л.);

40. Елизова Е.А. Гуманитаризация как концепция современного воспитания // Классика и современность в образовании. Материалы Межрегиональной научно-практической конференции: «Классика и универсум в образовании человека: диалог педагогических культур». – Красноярск, 16-17 мая, 2006 г.– С. 72-74 (0,25 п.л.);

41. Елизова Е.А. Три типа воспитания в пространстве современной школы // Классика и современность в образовании. Материалы Межрегиональной научно-практической конференции: «Классика и универсум в образовании человека: диалог педагогических культур». – Красноярск, 16-17 мая, 2006 г.– С. 74-77 (0, 25 п.л.);

42.Елизова Е.А. Интеграция – мировоззрение целостного образования // Интегрированный урок: диалог со временем. Сборник научно-методических материалов для учителя / Под ред. Е.А. Елизовой, Ю.В. Степанченко, Н.Г. Фроловой. – Красноярск, КК ИПКиПП РО, 2008. – С. 4-8. (0,2 п.л.);

43. Елизова Е.А. Герменевтические основы текстуального анализа современного урока /Буланкина Н.Е., Елизова Е.А. //Сибирский учитель. Научно-методический журнал. Новосибирск. №4 (64) июль-август 2009 г.– С. 30-36 (0,4 п.л.);

44. Елизова Е.А. Новые смыслы гуманитарности в контексте современного образования // Философия в XXI веке. Международный сборник научных трудов / Под общей ред. проф. О.И. Кирикова. – Выпуск 20. – Воронеж: ВГПУ, 2009. – С. 194-201 (0,5 п.л.);

45. Елизова Е.А. О гуманитарном знании и адекватных технологиях его передачи // Е.А. Елизова. Современный урок в контексте гуманитарной стратегии обучения: сборник научно-методических материалов для учителя [Текст] / Под ред. Е.А. Елизовой, Ю.В. Степанченко, Н.Г. Фроловой. – Красноярск: КК ИПКиПП РО, 2010. – С. 3-8. (0,4 п.л.);

46. Елизова Е.А. Дискурс как смысловая детерминанта гуманитарного образования / Е.А. Елизова // В мире научных открытий. – Красноярск. – 2010, №2 (08), Часть 1. – С. 164-168. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nkras.ru/issues.html> (0,3 п.л.);

47. Елизова Е.А. Педагогика в поисках многомерного человека // Наука и эпоха: монография / [Е.Н.Алдашева, А.В.Антонова, И.А.Винтина и др.]; под общей ред. проф. О.И.Кирикова. – Книга 1. Воронеж: ВГПУ, 2010. – С. 27-40 (1 п.л.);

48. Елизова Е.А. О многомерном гуманитарном знании и одномерной информации // Научно-методический вестник ИППУО. – Выпуск 11. – Красноярск. – Изд-во Красноярского гос. пед. университета, 2010. – С. 237-245 (0,5 п.л.);

49. Елизова Е.А. Гуманитаризация как системная педагогическая инновация /Елизова Е.А.// Сибирский учитель. – Научно-методический журнал. – Новосибирск. №2 (66). 2010 г. – С. 25-27 (0,3 п.л.);

50. Елизова Е.А. Смысловое поле педагогики и ее категорий в гуманитарном контексте// Педагогика и жизнь. /Под общей ред. проф. О.И. Кирикова. – XII Выпуск. – Воронеж: ВГПУ, 2010. – С. 5-13 (0,5 п.л.);

51. Елизова Е.А. Смыслы гуманитарного образования в условиях инноватики// Молодой ученый. – Чита. № 4(15), апрель. – 2010 г. – С. 326-329 (0,25 п.л.);

52. Елизова Е.А. Гуманизация современной школы: проблемы и перспективы // Альманах современной науки и образования. Вопросы теории и практики педагогики, социологии и психологии. – Тамбов: Грамота, 2010. №3 (4).– С. 150-151 (0,2 п.л.);

53. Елизова Е.А. Гуманитарное образование и становление личности /Буланкина Н.Е., Елизова Е.А.// Гуманитарные науки и образование в Сибири.– 2010.– №5. – С.14-17 (0,4 п.л.);

54. Елизова Е.А. Лингвистическая природа смысла //Тамбов: Грамота. №4 (35). – 2010. – С. 101-105 (0,5 п.л.);

55. Елизова Е.А. Воспитание как знаково-символическая лингвистическая система //Педагогика и жизнь: международный сборник научных трудов /Под ред. проф. О.И. Кирикова. – Выпуск 13. – Воронеж: ВГПУ, 2010. – С. 20-35 (1,5 п.л.);

56. Елизова Е.А. Понимание текста в процессе экзистенциального дискурса //Актуальные проблемы образования: история и современность: сб. научных работ / А.И. Шилов (отв. ред.); ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2011. – С. 18-28 (0, 5 п.л.);

57. Елизова Е.А. Воспитание на основе герменевтики смысла сказки //Актуальные проблемы образования: история и современность: сб. научных работ / А.И. Шилов (отв. ред.); ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2011. – С. 35-41 (авторский вклад: 0,4 п.л.) (в соавторстве);

58. Елизова Е.А. Системно-антропологический подход в исследовании педагогической системы: генезис и современность //Актуальные проблемы образования: история и современность: сб. научных работ / А.И. Шилов (отв. ред.); ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2011. – С. 45-66 (авторский вклад: 1 п.л.) (в соавторстве);

59. Елизова Е.А. Онтологические смыслы гуманитаризации в контексте диалога культур // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Философские науки». – Иркутск, 2011. – № 2. – С. 44-50 (0,5 п.л.);

60. Елизова Е.А. Эволюция онтологического аспекта гуманитаризации в контексте философского исследования // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Философские науки». – Иркутск, 2012. – № 1. – С. 56-62 (0,6 п.л.);

61. Авдеева Е.А. Проблема человека в современной философской науке // Материали за 7-а международна научна практична конференция, «Achievement of high school», 2011. – Т. 15. Философия. Политика. – София. «Бял ГРАД-БГ» ООД – С. 44-48. – [Электронный ресурс]. –Режим доступа: http://www.ukrnauka.ru/DWS/21-11-2011-A4_tom-15.pdf (0,4 п.л.).

Общий объем авторских публикаций по теме диссертации составляет 84,7 печатных листа.