

УДК 165.75+37.013

**ДИСКУРСИВНІСТЬ, ДІАЛОГІЧНІСТЬ І
КОМУНІКАТИВНІСТЬ МОВНОЇ ФІЛОСОФІЇ
ОСВІТИ У РОЗВИТКУ НАУКОВО-ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ ЯК ІМПЕРАТИВ ФОРМУВАННЯ
СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ**

О.В. Подолякіна, заступник директора з навчальної роботи
Бурштинський енергетичний коледж Івано-Франківського
національного технічного університету нафти і газу

Вдосконалення освіти і освітнього дискурсу у період глобалізації та інформаційної революції вимагає конструювання змісту освіти, технологій і моделей, адекватних викликам майбутнього. Якщо раніше метою освіти була трансляція «готових» знань, то в сучасному середовищі інформаційного суспільства і розширення доступності відкритих інформаційних мереж ця мета стає неактуальною. На сучасному етапі освіта виступає головним механізмом відтворення знання і відповідно інтелекту. Необхідність постнекласичного знання вимагає і постнекласичної освіти, в основі якого знаходиться постнекласична наука, філософія і духовність. Суспільна свідомість, мислення повинні стати адекватними складному змінному світу зі всіма його сферами, здатними передбачати і управляти майбутнім. Філософські засновки мовно-освітнього дискурсу постнекласичної освіти включають ідеї, концепції, принципи, закономірності, норми, цілі. У даний час мережевий принцип організації поширений на всі системи устрою світу і соціуму. Мережева природа комунікаційних зв'язків, у тому числі і мережі Інтернет, мережевий принцип організації системи знань робить мережевий підхід і проблему мережевого принципу устрою світу природи і світу культури особливо актуальним. Ця проблема, разом з проблемою самоорганізації і автопоезису освіти, ставиться в основу всієї новітньої філософії освіти та мовно-освітнього дискурсу.

Ключові слова: мовно-освітній дискурс, філософія освіти, дискурсивна освіта, постнекласична наука, суспільство знань, синергетика, мережева організація, принципи діалогічності і комунікативності освіти.

Деякі проблеми та питання становлення новітніх форм і напрямів філософії освіти, і, в першу чергу, у контексті **мовно-освітнього дискурсу** у період глобалізації та інформаційної революції виникла в останнє десятиліття ХХ століття у зв'язку зі вступом науки до нового *постнекласичного етапу* свого розвитку. Базисом системи наукового знання є як гуманітарне знання, так і природознавство, а вони є базисом

дискурсивної освіти. На сучасному етапі освіта виступає головним механізмом відтворення знання і відповідно інтелекту. Необхідність постнекласичного знання вимагає і *постнекласичної освіти*, в основі якого знаходиться постнекласична наука, філософія і духовність. Суспільна свідомість, мислення повинні стати адекватними складному змінному світу зі всіма його сферами, здатними передбачати і управляти майбутнім.

Дискурсивна освіта у свою чергу базується на досягненнях і природничих, і гуманітарних наук й розвиває їх у векторі інтегративного міжнаукового, міждисциплінарного синтезу, водночас потребуючи і духовно-світоглядних засад. Тому проблема трансформації наук в XXI столітті і проблема становлення мовно-освітнього дискурсу виявляються тісно взаємозв'язаними.

Становлення цього типу освіти відбувається на тлі зміни на тлі **зміни освітньої парадигми освітніх послуг на парадигму освітнього суспільства і суспільства знань**, заснованого на ідеях цілісності, фундаментальності, еволюційності, самоорганізації і його спрямованості на людину.

Філософські засновки мовно-освітнього дискурсу *постнекласичної освіти* включають: ідеї, концепції, принципи, закономірності, норми, цілі.

До фундаментальних світоглядних і методологічних ідей, які можуть служити стимулом подальших міждисциплінарних напрямів і досліджень складних систем освіти, слід віднести ідеї:

- становлення, яка корелює з ідеєю часу,
- самоорганізації, універсального еволюціонізму і коеволюції складних систем,
- цілісності,
- фундаментальності,
- «людиновимірності» складних систем, вирішальної ролі людини у виборі майбутнього [20, 31].

Статус мовно-освітнього дискурсу сучасної освіти визначається її статусом як особливої сучасної системи наук і діяльності. У цій якості вона сьогодні конститується як міждисциплінарна і *трансдисциплінарна система*. У цьому статусі освіта повинна окреслити свою наочну область, визначити систему принципів буття і становлення (онтології і констру-

ювання), методологічних принципів дослідження і включити їх до складу системи наукового знання, що склалася нині.

Для цього повинні бути вирішені завдання побудови міждисциплінарної онтології освіти, розроблені філософські основи, що забезпечують обґрунтування картини досліджуваної реальності, а також розроблені методологічні установки, що виражають прийняті ідеали і норми дослідження мовно-освітнього дискурсу.

Конструювання онтології змісту освіти повинне відбуватися з урахуванням того, що зміст освіти – це не просто сукупність природничих наук, а система, ядром якої є синергетика. Підставою такого розгляду є конструктивістські установки, що вносять необхідність організації в цілісність багатообразних моделей, яких були раніше створені в інших науках, – у фізиці, хімії, біології, технічних науках та інших. Організувати знання, рознесені по різних дисциплінах, в нову систему і нову картину реальності, яка символізується поняттям «самоорганізація», дозволяє **теорія самоорганізації (синергетика)**.

Необхідність дослідження освіти як складної системи, що саморозвивається, викликає синергетичні конструктивістські установки, що роблять акцент на ідеях цілісності, складнощі на протиположності ідеям **елементаризму і редукаціонізму**. Кожен з цих підходів (холістський і елементаристський) є сильними ідеалізаціями. Але вони можуть бути розглянуті як додаткові (у сенсі Н. Бора), необхідні для повноти описи процесів саморозвитку. Експансія синергетичних методів в різні науки ефективна там і тоді, де і коли потрібно враховувати саморозвиток, його інтегральні характеристики і закономірності.

Наступна установка обумовлена необхідністю створення нової наукової картини світу з синергетичним ядром і уявленнями універсального еволюціонізму. Нове бачення світу обумовлює нове бачення схожості наочних областей трансляцією синергетичних та еволюціоністських уявлень і методів. Таке бачення визначає таку наукову картину світу, в якій можуть бути синтезовані на єдиній основі уявлення про розвиток живого і неживого світу і суспільства.

Розуміння особливостей систем, що саморозвиваються, і методологічних принципів їх аналізу представляє формування підстав становлення дискурсивної освіти і її трансдисциплінарного статусу філософською проблемою. Перш за все, вона відноситься до осмислення

категорій, забезпечуючи бачення і розуміння самоорганізації і саморозвитку систем.

До онтології сучасного мовно-освітнього дискурсу повинні увійти синергетичні поняття: «*аттрактор*», «*біфуркація*», «*динамічний хаос*», «*нелінійність*», «*нестійкість*», «*параметри порядку*» та інші. Ці категорії утворюють вузли нової категоріальної сітки, яка дозволяє освоювати складні системи. Причому, самі категорії, як відзначає В.С. Степін, набувають нових сенсів. Як приклад він наводить категорію «*цілого*»: «Вже недостатньо зафіксувати наявність особливої властивості цілого, такого, що не зводиться до властивостей частин (*системна якість*), необхідно додати ідею зміни системної якості (поява нових параметрів, що управляють) в процесі розвитку системи», а також категорії простору і часу, які «включають не тільки уявлення про зовнішній і внутрішній простір-час, але і про зміну останнього у міру еволюції системи (ідея *оператора часу*, запропонована І. Прігожіним, цілком узгоджується з цими новими сенсами)» [17,97].

«З одного боку, – пише й Валлерстайн, – реальний світ, поза сумнівом, існує. Якщо *він* не існує, то і *нас* не існує, а це абсурд. Якщо ми не віримо у це, ми не повинні займатися вивченням світу суспільних відносин» [5, 324]. Але, з іншого боку, також справедливо, що ми можемо пізнати світ лише через наше бачення його. «У цьому сенсі все залежить від окулярів, через які ми здійснюємо це сприйняття, тобто від організуючих міфів...» [5, 325]. Або активність свідомості, або віддзеркалення ним зовнішнього світу. Одне виключає інше. Матеріалізм випарувався: якщо *все* залежить від нашого сприйняття, твердження про наявність зовнішнього світу втрачає сенс. Втрачає сенс і наука як пізнання світу. І дійсно, Валлерстайн вважає, що колишнє розуміння науки як пошуку істини застаріло. На зміну йому приходять твердження, що «наука є складовим елементом культури. Уявлення про піднесену інтелектуальну діяльність, спрямовану на розкриття фундаментальних і вічних істин, йдуть у минуле. Їхнє місце займають уявлення про реальний світ... у якому... саме майбутнє ще належить створити» [6, 117].

Тут очевидні дві тези. По-перше, наука є не просто «складовим елементом культури», але *таким же* «елементом культури», як і будь-який інший (релігія, міф, буденна свідомість). За часів П. Фейєрабенда ця теза була невірна і нова. Зараз вона невірна і ненова. По-друге, Валлерстайн не

сприймає детермінізм, який знає тільки в одній, абсолютній (лапласівській) формі. Якщо ми створюємо майбутнє, отже, воно недетерміноване. Невизначеність і зумовленість виключають одне одного. «Майбутнє не задане», цитує він І. Прігожина, в синергетиці якого йому вбачається не тільки нова наукова дисципліна, але і нова методологія науки, тобто філософія. Валлерстайн вітає відмову від науки, «пройнятої ідеями детермінізму» «одного з різновидів науки», що служила «культурним виправданням політичного гасла підкорення природи», пов'язаного виключно з капіталізмом [5, 116]. Погодитися з цим неможливо. Гине не «капіталістична наука», а наука при капіталізмі, наука в умовах устрою, який вичерпав себе і соліпсистський підхід, пропонуваній Валлерстайном як нова методологія, – не ліки, а симптом хвороби системи.

На хисткому фундаменті індетермінізму Валлерстайн хоче запропонувати раціональне обґрунтування соціології, логіка якого альтернативна тій, що виходить з віри в прогрес. Але наука, що заперечила детермінізм, – така ж безглуздість, як наука, яка заперечує пізнання. Тому все, що може сказати Валлерстайн, це: «відносно соціальних змін жодне з тверджень – ні що «зміни нескінченні», ні що «ніщо не міняється» – «не може бути прийняте за істинне. Я вважаю, що нам потрібно знайти іншу, досконалішу мову для опису соціальної дійсності» [6,168]. Але така мова (вірніше – метод) вже є. Проте він Валлерстайну невідомий. Це діалектика. Синергетика у вирішенні філософських проблем нічим допомогти не може якраз через свою недіалектичність. Для Прігожина категорія «вірогідність» застосовна тільки до випадковості і несумісна з необхідністю. У еволюції є тільки зумовленість; у біфуркації – тільки невизначеність. Діалектика підходить до цього питання інакше. Вірогідність – це прояв необхідного у випадковому, зумовленості в невизначеності. Майбутнє одночасно зумовлене і невизначене. Люди творять історію, але не довільно, а в рамках можливого – це ази марксизму, які є підґрунтям у тому числі і щодо претензії на створення індетерміністської науки про суспільство [Див.: 14; 15].

Цивілізаційне зрушення, що почалося в середині ХХ століття, характеризується кризою усіх сфер людства: ресурсною (розтрата натуральних ресурсів), антропологічною (вичерпання проекту «Людини бажання»), освітньою (розтрата освітніх ресурсів – знань і т.інш), влади (розтрата старих ресурсів влади – грошей, сировини і зброї) тощо.

Згідно Е. Ласло людство знаходиться в точці цивілізаційної, соціально-еволюційної біфуркації, яка символізує два шляхи людства в майбутнє: екологічна загибель людства або керована соціоприродна еволюція.

І.П. Бурдьє, і Е. Тоффлер відзначають, що в такій ситуації кризи знання стає «інформаційним і символічним капіталом», головною продуктивною силою, новим ресурсом влади. Найбільш актуальним стає знання про системи, про їх управління і самоорганізацію/дезорганізацію і порядку/хаосу.

Наш стрімко змінний світ веде до нової економіки майбутнього, що включає по словах Е. Тоффлера економіку грошей і економіку «цінностей без грошей». Якщо раніше вважалось, що «те, за що не платять, цінністю не вважається», то в даний час на передній план виходять цінності й окрім грошової економіки. Е. Тоффлер пише: «Економісти не можуть прорахувати цінність подібних речей і тому дотримуються тієї точки зору, що не варто надавати їм особливого значення. Але ми стверджуємо, що це і є найважливіше» [19]. До них відносяться знання, програмне забезпечення. Це і є те революційне багатство, яке змінить наше життя. Тоффлер критикує американську систему освіти, направлену на підготовку фахівців для масового виробництва, що не враховує нові цінності, нові культурні і соціальні чинники, нові ідеї і ідеали освіти.

Класичний, некласичний і постнекласичний ідеали освіти.

У вітчизняній філософській літературі головною ідеєю проекту людини, гуманітарності, людино вимірності до початку ХХ століття була ідея «людини бажання» (М. Фуко) – людини, що охоче витрачає природні ресурси (нафта, ліс, вода і тощо) і людські ресурси (знання тощо) [22, 131]. Ідеал людяності, відповідний такій ідеї людини, називають *класичним*. Він відповідає *класичній освіті*, яка ґрунтується на проекті *людини бажання*, певних фіксованих культурних нормах і зразках людини, що визначають класичне уявлення про професіоналізм (*жорсткий предметоцентризм, знансцентризм, раціональність*).

Професійна криза забирає культурний сенс освіти з освітньої практики. Освіта перетворюється на масову сферу послуг і депрофесіоналізується.

Виникає неадекватність людини швидко змінюваному соціуму і своєму буттю. Такий стан людини можливо назвати не просто кризою, а

духовною катастрофою. Неадекватність виявляється як суспільний інтелект, системи знань в цілому, в якій спостерігається величезна перевага природно-технічного знання (95 %) по відношенню до знання про живу природу, про людину і її інтелект (5 %) – це **технократична асиметрія**. Така освітня система готує «людину-гвинтика» в технологічній системі.

Настає точка біфуркації, в якій відбувається зміна науково-філософських і світоглядних парадигм. Ця зміна носить революційний характер і веде до зміни класичного ідеалу освіти на некласичний, класичної системи знань на **некласичну**. Поняття «некласичний» прийшло в науковий вжиток з некласичної фізики разом з **принципом додатковості**, слабким і сильним **антропним принципами**, принципом **некласичного управління**.

Усі ці принципи вказують на наявність і взаємодію спостерігача з об'єктом пізнання (**принцип додатковості**), на наявність кореляції між фундаментальними константами Всесвіту і появою спостерігача (**антропний принцип**), на необхідність не жорсткого, тотального управління, а «м'якого», такого, що використовує малі параметри порядку, що надають «розумні» когерентні дії, що викликають резонансний, з великою амплітудою, найбільш ефективний відгук системи (**принцип некласичного управління**).

Постнекласичний етап розвитку науки і освіти приніс і новий діалог людини з природою. Його ідейна, мовно-дискурсивна і філософська експлікація знайшла віддзеркалення в книзі фізико-хіміка І.Прігожина і філософа І.Стенгерс «Порядок з хаосу: новий діалог людини з природою». В основі цього діалогу знаходиться парадигма самоорганізації. Вона призводить також до нового діалогу людини з самою собою і з іншими людьми. Такий діалог, пов'язаний з нелінійною ситуацією, з невизначеністю, ситуацією біфуркації шляхів еволюції і можливістю вибору, називають **нелінійним діалогом**.

З синергетичної точки зору *процедура навчання*, спосіб зв'язку повчального і навчального, вчителя і учня може бути представлений таким чином. Це – не перекладання знань з однієї голови в іншу, не освіта і не підношення готових істин. Це – нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямому і зворотному зв'язку, *солідаристичної освітньої пригоди*, потрапляння – у результаті вирішення проблемних ситуацій – в один і той

же, самоузгоджений *темповіт* (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов). Останнє означає, що завдяки спільній активності в такого роду ситуації вчитель і учень починають функціонувати з однією швидкістю, жити в одному темпі» [13, 137].

Принцип мережевої організації дискурсивної освіти.

У даний час мережевий принцип організації поширений на всі системи устрою світу і соціуму. Мережева природа комунікаційних зв'язків, у тому числі і мережі Інтернет, мережевий принцип організації системи знань робить мережевий підхід і проблему мережевого принципу устрою світу природи і світу культури особливо актуальним. Ця проблема, разом з проблемою самоорганізації і автопоезису освіти, ставиться в основу всієї новітньої філософії освіти та мовно-освітнього дискурсу.

Актуалізація мовно-освітніх відносин в системі освіти за своєю суттю діалогічно, комунікативно і має мережеву форму організації. Нижче намітимо загальні контури мережевого підходу до мовно-освітнього дискурсу освіти.

Реалізація програми актуалізації дискурсивно-діалогічних освітніх відносин має бути розрахованою на впровадження у вищі заклади освіти із залученням представників освітніх, політичних, духовних структур України та тих країн, де подібна співпраця є ефективною та розвиненою.

Принцип діалогічності/комунікативності освіти – сутність даного принципу полягає у тому, що способи здійснення освіти можуть бути різними. Чому у назву принципу винесено два способи: діалогічність і комунікативність? Справа у тому, що освіта включає і виховання, і навчання (Б.М. Бім-Бад) [3,16]. У ХХ столітті європо-американська цивілізація визнала вищою цінністю розвиток науки і техніки. Педагогіка при цьому перетворилася на систему освіти з фізико-математичною домінантою наодинці з наукою, а не з вихованням, культурою, світоглядом. Так, Б.С. Гершунський зводить культуру до «вищого прояву людської освіченості і професійної компетентності» [7, 33].

Офіційна редукція педагогіки до освіти не відмінняє в діяльності її інституцій компоненту виховання. Але не слід забувати, що освіта і виховання протікають по-різному, здійснюються різними способами і вимагають від вчителя різних здібностей і умінь поняття освіти», що має «включати і виховання, і вчення, і навчання».

Саме поняття «*Вчитель*» має два сенси: «той, хто вчить пізнанню чогось» і «той, хто вчить певним чином жити».

Ефективність цих форм освітньо-педагогічної діяльності обумовлена іманентними кожній специфічними засобами: *комунікацією*, в одному випадку, і *спілкуванням* – в іншому, або *монологічною* і *діалогічною* формами зв'язку вчителів. На найбільш узагальненій – філософській – мові ця відмінність формулюється як *зв'язок суб'єкта з об'єктом* і *суб'єктно-суб'єктні (міжсуб'єктні)* взаємини людей» [23, 121].

Таким чином, навчання як

1) *навчення пізнанню* вимагає засобу – **комунікацію** (зв'язок суб'єкта з об'єктом),

а 2) *навчення жити* – вимагає спілкування, **діалогу** вчителя і учня (зв'язок суб'єкта з суб'єктом).

У контексті досліджуваної проблематики можемо виділити наступні види діалогу:

- діалог людини з природою, зі світом, – пізнання як діалог суб'єкта і об'єкту пізнання;

- діалог з іншим суб'єктом – діалог особистості з іншим;

- діалог суб'єкта з самим собою – діалог особистості з самою собою;

- діалог з іншими культурами.

У освітньому просторі відбувається співіснування різних організаційних моделей вищої освіти. Їх можна позначити як **класичну**, або *традиційну раціоналістичну модель* і **некласичну модель** «розуміючої», *особистісно-орієнтованої освіти*.

Але існує й інший момент. Ми вступили в епоху *інформаційного суспільства*, в якому інформація і комунікація правлять світом, інформаційні мережі і управління ними стають головною зброєю, відбуваються конфлікти за знання, їх носіїв та інформаційні війни. Освіта не може піти від інформаційного буму і впровадження мережевих установок і утворень в структуру освіти, її зміст, функціонування, управління. Але у такому середовищі людина стає гвинтиком не тільки в технократичній машині, але і в інформаційних мережах різного роду. Підготовку такої *людини-раба, людини-користувача* інформаційної мережі бере на себе освітня система, для якої важливий не об'єм готових знань, а уміння здобувати, обробляти (фільтрувати, інвентаризувати, інтегрувати), перетворювати на новий тип знань і передавати отримане знання.

У такій ситуації розриву, освітньої кризи, пошуку нової парадигми освіти необхідності подолання «призначеного» для користувача відношення до знання, інститут освіти повинен бути націлений на перенесення не готових знань, готових культурних зразків, не культурних норм першого порядку, а культурних норм другого порядку, до яких відносяться методики трансляції, виробництва і відтворення знання і культурних зразків.

Вдосконалення освіти і освітнього дискурсу у період глобалізації та інформаційної революції вимагає конструювання змісту освіти, технологій і моделей, адекватних викликам майбутнього [11,101]. Якщо раніше метою освіти була трансляція «готових» знань, то в сучасному середовищі інформаційного суспільства і розширення доступності відкритих інформаційних мереж ця мета стає неактуальною. На перший план виходять наступні цілі:

- оновлення структури і змісту освіти
- розвитку фундаментальності і практичної спрямованості освітніх програм
- формування системи безперервної освіти.

Звідси як одне із стратегічних завдань виникає вдосконалення змісту і технологій освіти.

Вирішення цієї стратегічної задачі «забезпечується за рахунок реалізації програмних заходів щодо наступних основних напрямів:

- впровадження моделей безперервної професійної освіти, що забезпечує кожній людині можливість формування індивідуальної освітньої траєкторії для подальшого професійного, кар'єрного і особового зростання;

- впровадження нових освітніх технологій і принципів організації навчального процесу, що забезпечують ефективну реалізацію нових моделей безперервної освіти, зокрема з використанням сучасних інформаційних і комунікаційних технологій.

Аналіз даних цілей по підготовці кадрового потенціалу і здійсненню завдань нової економіки вказує на їх прагматичну спрямованість по підготовці професіоналів з сучасними вимогами. Оскільки в них відсутня гуманітарна складова освіти, представлена цілями соціально-гуманітарної освіти, якими мають бути:

- Вироблення і відтворення певного ідеалу людини (власне ідеї гуманітарності).

- Підтримка, збереження людського потенціалу як головного освітнього ресурсу.

- Трансляція культурних зразків новим поколінням людей з урахуванням мовно-освітнього дискурсу.

- Здійснення в цій практиці трансляції функції посередника.

- Просвітницька діяльність з передачі різних знань, основ культури, норм і цінностей, передача основ гуманітарних знань.

Все різноманіття цілей може бути зведене до базової: освіта як формування певного людського ідеалу і підтримка його як головний капітал – це людський потенціал.

А для цього потрібний перехід до *комунікативної, соціокультурної парадигми*, від некласичної конвеєрної моделі освіти до **постнекласичної моделі**, що використовує принципи *мережевої логіки*. Потрібна структурна реорганізація і переорієнтація освіти, усієї освітньої політики. За твердженням постмодерністів, «ера професора пройшла».

Мережевий принцип освіти вимагає пріоритету не лекційно-семінарської системи навчання, а індивідуальної роботи.

Виклики сучасної епохи криз і змін несуть нові вектори, імперативи становлення мовно-освітнього дискурсу, які можна сформулювати таким чином.

Імператив 1. *Постнекласичний мовно-освітній дискурс* повинен бути постнекласичним і нести принципово нове постнекласичне знання, а не суму знань окремих дисциплін (фізики, хімії, біології і тому подібне).

Імператив 2. Постнекласичний мовно-освітній дискурс повинен конструювати систему наукового знання, освіти, мовно-дискурсивної картини світу під кутом *антропомірності, самоорганізації, автопоезису, холізму, глобального еволюціонізму*, подолання вузького професіоналізму за рахунок **трансфесіоналізму**.

Імператив 3. Постнекласичний мовно-освітній дискурс повинен бути організованим за принципом мережевих структур на основі мережевої моделі, як весь світ і весь соціум.

Імператив 4. Постнекласичний мовно-освітній дискурс повинен бути діалогово-комунікативним, відповідати естетиці постмодернізму,

узяти від неї кращі *принципи плюралістичності, діалогу, інтертекстуальності* [Див.: 8; 9; 10].

Такі імперативи розвитку освітнього суспільства, суспільства знань вимагають і нової філософії освіти.

Постнекласична філософія становлення освіти повинна починатися з *філософії цілепокладання освіти*. Щоб говорити про зміст і сенс мовно-освітнього дискурсу, необхідно, перш за все, позначити цілі і цінності освіти у контексті мовно-освітнього дискурсу. Якими б не були точки зору учених, в державі легітимними є ті визначення понять, які зафіксовані в офіційних документах. Вважаємо, що основною стратегічною метою є забезпечення умов для задоволення потреб громадян, суспільства і ринку праці в якісній освіті шляхом створення нових інституційних механізмів регулювання у сфері освіти, оновлення структури і змісту освіти, розвитку фундаментальності і практичної спрямованості освітніх програм, формування системи безперервної освіти у контексті мовно-освітнього дискурсу.

Питання пріоритету цілей визначається пріоритетами цінностей. Пошук цілей мовно-освітнього дискурсу і сенсів освіти вимагає нової філософії цілепокладання освіти. Така філософія має зовнішні і внутрішні фундаментальні підстави й засновки [Див.:1]. Внутрішні підстави формуються внутрішньою логікою соціального розвитку освіти і її цінностей як єдиного цілого, як соціального інституту. Зовнішні підстави відображають виклики соціоприродної еволюції і формуються логікою соціоприродної еволюції, яка вийшла на передній план і визначає зовнішність ХХІ століття.

Література

1. Апель К.-О. Трансформация философии. – М.: Логос, 2001. – 339 с.
2. Аршинов В.И., Буров В.А., Гордин П.М. Становление субъекта постнеклассической науки и образования // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-традиция, 2007. – 205 с. – С. 115-126.
3. Бим-Бад Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования: Очерк проблем и методов их решения. – М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1994. – 36 с.
4. Бим-Бад Б.М. Педагогическое течение в начале двадцатого века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования. 2-е изд. М.: Изд-во УРАО, 1998. – 116 с.

5. Валлерстайн И. Конец знакомого мира: Социология XXI века. – М.: Логос, 2004. – 368 с.
6. Валлерстайн И. После либерализма. М.: Едиториал УРСС, 2003. – 256 с.
7. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Флинта, 1998. – 427 с.
8. Деррида Ж. Московские лекции / Ж. Деррида. – Свердловск: Ин-т философии и права УрО АН СССР, 1991. – 89 с.
9. Деррида Ж. Письмо японскому другу / Ж. Деррида // Вопросы философии. – 1992. – № 4. – С. 53-58.
10. Деррида Ж. Структура, знак и игра в дискурсе гуманитарных наук // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму. – М.: Прогресс, 2000. – 482 с.
11. Зинченко В.В. Социально-антропологические перспективы общественного развития Позднего Модерна: христианские ценности в идеях и принципах гражданской демократии // Социология религии в обществе Позднего Модерна. – Белгород: ИД «Белгород», 2013. – 460 с. – С. 97-107.
12. Князева Е.Н., Курдюмов С.П.. Конструктивная роль человека в процессах коэволюции. <http://spkurdyumov.narod.ru/KnyazKurdyumov.htm>.
13. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. – М.: КомКнига, 2006. – 240 с.
14. Пригожин И. Природа, наука и новая рациональность // Философия и жизнь. – М.: Знание, 1991 №7. – С. 32-41.
15. Пригожин И. Философия нестабильности // Вопросы философии. – 1991. – №6. – С. 46-57.
16. Смирнов С.А. Содержательные (парадигмальные) аспекты высшего социально-гуманитарного образования // [old.circle.ru / personalia / smirnov/paradygm.doc](http://old.circle.ru/personalia/smirnov/paradygm.doc).
17. Степин В.С. О философских основаниях синергетики. // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – 205 с. – С. 97-110.
18. Субетто А.И. Приоритеты и философия целеполагания фундаментальной науки в XXI веке. Трансформация парадигмы университетского образования // «Академия Тринитаризма». – М., Эл № 77-6567, публ.13348, 25.05.2006.
19. Худoley П. На волне перемен // В мире науки. 2008. – № 2. – <http://www.sciam.ru/2008/2/index.shtml>.
20. Bulow E. Kommunikative Ethik / E. Bulow. – Dusseldorf: Schwann, 2002. – 304 s.
21. Foerster H. von. Das Konstruieren einer Wirklichkeit // Die erfundene Wirklichkeit. – München: Piper, 2004. – 140 s.
22. Foucault M. Discipline and Punish: Birth of the Prison. – London: Vintage Books, 1987. – 523 p.

23. Vaassen B. Die narrative Gestalt(ung) der Wirklichkeit. Grundlinien einer postmodern orientierten Epistemologie der Sozialwissenschaften. Braunschweig. – Wiesbaden: Vieweg, 1996. – S.63-69.

24. Wallerstein I. The Essential Wallerstein. – NY: The New Press, 2000. – 471p.

25. Wallerstein I. World-System Analysis: The Second Phases. // Review.–2010.– Vol. 43.–№ 13.– P. 217-238.

**ДИСКУРСИВНОСТЬ, ДИАЛОГИЧНОСТЬ И
КОММУНИКАТИВНОСТЬ ЯЗЫКОВОЙ ФИЛОСОФИИ
ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ НАУЧНО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ИМПЕРАТИВ
ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВА ЗНАНИЙ**

О.В. Подолькина

Совершенствование образования и образовательного дискурса в период глобализации и информационной революции требует конструирования содержания образования, технологий и моделей, адекватных вызовам будущего. Если раньше целью образования была трансляция «готовых» знаний, то в современной среде информационного общества и расширения доступности открытых информационных сетей эта цель становится неактуальной. На современном этапе образование выступает главным механизмом воспроизводства знания и соответственно интеллекта. Необходимость постнеклассического знания требует и постнеклассического образования, в основе которого находится постнеклассическая наука, философия и духовность. Общественное сознание, мышление должны стать адекватными сложному переменному миру со всеми его сферами, способными предвидеть и управлять будущим. Философские основания культурно-образовательного дискурса постнеклассического образования включают идеи, концепции, принципы, закономерности, нормы, цели. В настоящее время сетевой принцип организации распространен на все системы устройства мира и социума. Сетевая природа коммуникационных связей, в том числе и сети Интернет, сетевой принцип организации системы знаний делает сетевой подход и проблему сетевого принципа устройства мира природы и мира культуры особенно актуальным. Эта проблема, наряду с проблемой самоорганизации и автопоэзиса образования, ставится в основу всей новейшей философии образования и культурно-образовательного дискурса.

Ключевые слова: языково-образовательный дискурс, философия образования, дискурсивное образование, постнеклассическая наука, общество знаний, синергетика, сетевая организация, принципы диалогичности и коммуникативности образования.

DISCURSIVENESS, DIALOGUE AND COMMUNICATION THE LANGUAGE OF THE PHILOSOPHY OF EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL SPACE AS THE IMPERATIVE OF THE FORMATION OF A KNOWLEDGE SOCIETY

Olga Podoliakina

Improve education and educational discourse in the age of globalization and the information revolution requires the construction of educational content, technologies, and models adequate to the challenges of the future. If earlier the purpose of education was the stream of "ready" knowledge, in the modern environment of information society and increase the availability of open information networks, this goal becomes irrelevant. At the modern stage of education is the main mechanism of reproduction of knowledge and intelligence, respectively. The need for post-non-classical and postnonclassical knowledge requires education, which is post-non-classical science, philosophy and spirituality. The public consciousness, the thinking should be adequate to the complex variable world, with all its fields, able to foresee and control the future. Philosophical foundations of the cultural-educational discourse of the post-non-classical education include ideas, concepts, principles, laws, norms, goals. Currently, the network principle of the organization extended to all of the devices the world and society. The network nature of communication, including the Internet, network principle of organization of knowledge makes the network approach the problem of the network principle of the world of nature and the world of culture is particularly relevant. This problem, along with the problem of self-organization and autopoiesis education is the basis of the entire modern philosophy of education and educational cultural discourse.

Key words: linguistic-educational discourse, philosophy of education, discursive education, postnonclassical science, knowledge society, synergetics, network organization, principles of dialogic and communicative education..