

<https://doi.org/10.30853/pedagogy.2019.4.1>

Глазачев Станислав Николаевич, Анисимов Олег Сергеевич, Гришаева Юлия Михайловна,
Шумилов Юрий Васильевич

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА МЫШЛЕНИЯ: АКТУАЛЬНЫЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

Статья раскрывает методологический потенциал использования третьего типа парадигмы образования с полноценным включением в образовательную деятельность инновационной культуры мышления. Без корректировки акцентов в механизмах мышления существенный рост качества получаемой аналитики останется недоступным, по мнению авторов. В исследовании установлены логические связи влияния различных факторов на формирование современной культуры мышления специалистов как средства повышения их профессионально-образовательного уровня, сформулированы рациональные подходы к преобразующим педагогическим воздействиям.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/4/2019/4/1.html

Источник

Педагогика. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2019. Том 4. Выпуск 4. С. 9-19. ISSN 2500-0039.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/4.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/4/2019/4/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: pednauki@gramota.net

Общая педагогика

General Pedagogy

УДК 37.012

Дата поступления рукописи: 01.11.2019

<https://doi.org/10.30853/pedagogy.2019.4.1>

Статья раскрывает методологический потенциал использования третьего типа парадигмы образования с полноценным включением в образовательную деятельность инновационной культуры мышления. Без корректировки акцентов в механизмах мышления существенный рост качества получаемой аналитики останется недоступным, по мнению авторов. В исследовании установлены логические связи влияния различных факторов на формирование современной культуры мышления специалистов как средства повышения их профессионально-образовательного уровня, сформулированы рациональные подходы к преобразующим педагогическим воздействиям.

Ключевые слова и фразы: методология образования; культура мышления; образовательная парадигма; личностный потенциал; рефлексивная самоорганизация; преобразующее образовательное воздействие.

Глазачев Станислав Николаевич, д. пед. н., профессор

Анисимов Олег Сергеевич, д. психол. н., профессор

Международная академия наук (Здоровье и экология), Русская секция, г. Москва

glazachev@mail.ru; humani12@mail.ru

Гришаева Юлия Михайловна, д. пед. н., доцент

Шумилов Юрий Васильевич, д. геол.-мин. н., профессор

Московский государственный областной университет

j.m.g@mail.ru; ab3891221@rambler.ru

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА МЫШЛЕНИЯ: АКТУАЛЬНЫЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00322 А «Поликультурное проектирование экологического развития личности в цифровом образовании».

Функциями образования являются подготовка к адекватной и эффективной деятельности в сложившемся и развивающемся обществе, приобретение обучающимися способностей к участию в наиболее распространенных типах общественных отношений. Обретение компетенций в сфере образования опирается на механизмы формирования и развития способностей, используемые профессионалами-педагогами [27].

В настоящее время в педагогической науке и практике происходят инновационные изменения, обусловленные рядом значимых факторов, к числу которых относится формирование в обществе адекватного восприятия ноосферных идей и концепции устойчивого развития цивилизации. Соответствующая трансформация миропонимания касается всех лиц, осваивающих образовательные программы различного уровня и профессиональной направленности. Параллельно этому происходят инновационные изменения в технологиях, включая технологии педагогические. Прежде всего, педагогические технологии воспринимают разработанные в сфере технических наук методы, средства и модели цифровизации разнообразных видов деятельности.

Совокупность указанных изменений базируется на создании новой культуры, характерной для современного постиндустриального общества, в котором основной производительной силой стали когнитивные факторы – наука и знания создают ныне основную часть ВВП в развитых странах, включая и Россию. Современная культура вобрала в себя все достижения цивилизации, созданные трудом предшествовавших поколений, и пополнилась инновационными компонентами, полученными на основе инновационных технологий, включая ИТ.

Указанные общественно значимые процессы актуализировали изучение педагогической наукой методологических вопросов формирования современной культуры мышления для успешного достижения целей педагогической практики. Эта проблема до настоящего времени оставалась недостаточно изученной, что и обусловило **актуальность** темы настоящего исследования.

В результате исследования были получены **новые научные результаты**, подтверждающие ограниченность потенциала аналитики в рамках первого (классического) и второго (неклассического) типов образовательной

парадигмы. Определяющим недостатком качества аналитики проблем образования фактором является несоответствие сущности содержания воззрений на механизмы мышления и рефлексивной коммуникации с приоритетом арбитражной и метаарбитражной позиций. Без корректировки акцентов в механизмах рефлексивного мышления существенный рост качества аналитики останется недоступным.

Необходимо использование возможностей третьего типа парадигмы образования – постнеклассической, с полноценным включением в образовательную деятельность инновационной культуры мышления.

Основные полученные результаты изложены в выводах и рекомендациях, приведенных в конце работы. Эти результаты представляют **практический интерес** при формировании учебных программ и методического обеспечения учебного процесса в организациях образования различного уровня.

Таким образом, **целью** подготовки настоящей статьи было раскрыть необходимость решения актуальных вопросов формирования культуры мышления обучающихся и педагогов в интересах совершенствования осуществления образовательной деятельности. Для достижения поставленной цели авторами решены следующие **задачи**:

- выполнена структуризация изучаемой проблемы;
- проведен анализ специальной литературы по теме статьи (более 40 источников);
- установлены причинно-следственные и логические связи влияния различных факторов на формирование современной культуры мышления специалистов как средства повышения их профессионально-образовательного уровня;
- сформулированы рациональные подходы к формированию средств преобразующего педагогического воздействия.

Методология выполнения исследований авторов статьи опиралась на комплексное осуществление и использование:

- сущностного, логического и семантического анализа исследований и разработок различных отечественных и зарубежных авторов;
- концептуального подхода к решению поставленных исследовательских задач;
- синтеза критериальной базы для оценки уровня соответствия культуры мышления обучающихся и педагогов для повышения качества образовательной деятельности;
- генерации обстановки методологического дискурса для пробуждения у читателей интереса к продолжению исследований и разработок по соответствующим научным и практическим вопросам;
- педагогического опыта, полученного в процессе обучения авторами студентов и аспирантов высшей школы.

В зависимости от содержания деятельности, к которой готовят обучающихся, избирается способ формирования способностей к участию в наиболее распространенных типах общественных отношений. Содержание определенного способа во многом зависит от специфики учебно-воспитательных целей и задач, характерных для той или иной эпохи, в которой осуществляется образовательный процесс.

Однако в содержании способа формирования способностей присутствует универсальное «ядро», учитывающее природу человека как объекта преобразования окружающей действительности. Степень осознанного учета этой природы всегда зависела от особенностей устройства общества. Так, существенно различаются организация и целевые установки общества в доиндустриальную и постиндустриальную эпохи.

Ряд отличительных черт является существенным с учетом преобладающих на определенной ступени развития политической, экономической, идеологической и другой подобной институционализации общества. Учет всех этих особенностей отражается на модификациях способов организации формирования необходимых способностей, обретающих со временем статус неформальных педагогических норм или формальных образовательных стандартов.

Универсальная часть способов опирается на учет закономерностей преобразовательного воздействия на первоначальные формы процессов изменения способностей при устремленности обучающихся (воспитываемых) к обретению ими новых, более совершенных способностей.

В отличие от преобразования «вещей», которые не содержат в себе механизма самоорганизации, преобразующее воздействие на обучающегося (воспитываемого) со стороны образовательной организации включает направленность на самоорганизацию ученика. Такая активность должна осуществляться с учетом типа психики, типа нервной системы, генотипа обучающегося и т.п. Основное педагогическое влияние локализуется не столько в слое действия, поведения обучающегося (воспитываемого), сколько в слое его рефлексивной реакции на внешние факторы.

При фиксированности нормы (учебно-воспитательной задачи) внешнее воздействие, регулирование сосредоточивается на внесении изменений в рефлексивную самоорганизацию и придание определенности содержанию и форме рефлексии обучающегося (воспитываемого). Только корректируя рефлексивный процесс у него, можно добиться сознательной коррекции действия и нужного изменения способности в соответствии с нормой.

Поскольку в образовательном действии выделяются стандарты решаемых задач, подчинение приказам общества и наличию специальных, научных знаний, типовых ориентиров и т.п., то к рефлексии добавляется специальная критериальная база по теме, осваиваемому предмету, компоненту учебной программы. Эта база оформляется в теоретическую основу осваиваемого действия, становящуюся содержанием критериального обеспечения рефлексии в самоорганизации обучающегося (воспитываемого).

Тем самым преобразовательное воздействие педагога состоит в построении учебных действий и их изменении через корректирование рефлексивной самоорганизации обучающегося (воспитываемого).

При всех различиях в содержании учебных действий (вещных, интеллектуальных, мотивационных, духовных и т.п.), содержание рефлексивных процессов и их оформление носят универсальный характер. Для максимального использования рефлексивного потенциала в образовательном процессе выделяется необходимость формирования рефлексивной культуры с применением высших критериев, базой для формализации которых служат знания в области философии, логики и методологии.

Механизм образования как совмещение рефлексивной самоорганизации обучающегося (воспитываемого) с направленностью на самоизменение при возникновении новых целей в практической деятельности и рефлексивной организации самоизменения со стороны педагога содержит в себе следующие компоненты:

- действия обучающегося;
- его рефлексивное самосопровождение;
- используемый им критерий.

В зависимости от типа и уровня развития общества, адекватного социального заказа на образование актуализируется тот или иной компонент. Так, в эпоху индустриализации и придания особой роли соответствию способностей требованиям строго оформленных деятельностных коопераций предпочтение уделялось акценту на действия, «умения и навыки», надежной рутине в деловой самореализации. При резком повышении управленческой активности и выделении инновационных процессов акцент на действия дополнился ориентацией на рефлексивную самоорганизацию, играющую ведущую роль в разработке решений и в инноватике.

В частности, именно в России (а ранее в СССР) во второй половине XX столетия возникла методология, подчеркивающая рефлексивный слой в самоорганизации в создании технологии на фоне роста инновационных процессов и порождения ценности развития социокультурных систем. Это выразилось в переориентации в пользу рефлексивного механизма и оттеснении действий в функционально зависимую область [18, с. 114-115]. Методологические подвижки привели интеллектуально-деловую практику в соответствие с новыми условиями, насыщенными рефлексивностью и устремлениями к субъективному самосознанию, включенному в инноватику. Однако усложнение управленческой деятельности, распространение управленческих иерархий за пределы государственного управления, необходимость децентрализации принятия стратегических решений и аналитического обеспечения разработок определили необходимость придания управленческим решениям все более высокой неслучайности. Рефлексивно-методологическое сопровождение разработки решений и анализ сюжетов управления макросистемами приняли, благодаря методологическому звену аналитики, форму игромоделирования, в которой выросла роль критериального обеспечения вопросов культуры мышления.

В конце XX столетия внутри методологического знания возникла концепция, согласно которой интерес концентрировался на инструментально-критериальной стороне с особым предпочтением метода мышления, привнесенного еще Гегелем. Технологическое раскрытие абсолютного метода Гегеля позволило вывести способы методологического мышления на принципиально более высокий уровень и обеспечить критериальный акцент в парадигме образования той технологической определенностью, которая стала адекватной полноте сущности механизма управляемого совершенствования и развития способностей, соответствующего потребностям общества.

Совершенствование парадигмы критериев повлекло онтологические различия и позволило разграничить «структуры», «системы» и «метасистемы», создать парадигму средств цивилизационного анализа, где учитываются типы цивилизации, типы стран, введена унификация при исследовании разнородных функциональных блоков страны, включая социум, экономику, мир деятельности и его индустриальную форму, культуру и сферу духовности.

В начале 2000-х гг. эта концепция включила в себя технологическое поле стратегического управления. Все это позволило предложить парадигму образования, в центре которого лежит развивающее игромоделирование, обеспечивающее формирование универсальных способностей с их типологической конкретизацией.

Опираясь на новую практику игромоделирования, была разработана парадигма профессионализма «управленца» и «педагога», соответствующая содержанию подготовки кадров стратегического управления, стратегической аналитике и педагогическому корпусу для всех типов образования [2; 4].

Особое внимание, уделяемое управленческой деятельности, обусловлено не только значимостью указанных специалистов в социокультурных формированиях, но и тем, что значительное число распространенных в народном хозяйстве специальностей, подготовку кадров по которым осуществляют большинство вузов страны, требуют компетенций, определяемых управлением экономическими и социальными объектами. Именно порождение социотехнической теории деятельности в методологии позволило выявить возможности в сущностном анализе и сопоставлении типов деятельности. Опираясь на такие результаты, стала ясна перспектива кооперативной согласованности в рамках использования единой для всех языковой базы, ядро которой образовала теория деятельности, существенно отличающаяся от подобной теории в психологии и адекватной аналитики больших систем.

Социотехническая теория деятельности была развита и замещена за счет создания теории цивилизаций и конструктивного учета онтологии универсума в начале XXI столетия (труды российских ученых). Это качественно преобразовало парадигму как систему общественно значимых критериев с учетом исторической динамики.

Вместе с созданием цивилизационного подхода к анализу общественных отношений произошла коррекция образовательной парадигмы, ее онтологического и логического обеспечения, наряду с общими акцентами на установление четких критериев учебной самоорганизации и внешнего педагогического управления самоизменением и саморазвитием обучающегося (воспитываемого). Также произошла коррекция технологического игрового моделирования (компьютерные деловые игры) в соответствии с идеями космизма, возникшими в начале XX столетия и укрепившимися в период начала освоения Космоса.

Реальная динамика образовательных систем, их технологических особенностей, дидактических моделей определялась и продолжает определяться конкуренцией интеллектуальных и нравственно-духовных ценностей, ведущими предпочтениями, учитывающими изменения содержания теоретической интерпретации и рефлексивно-аналитических результатов. Актуализация изменений, возникающих в ходе совершенствования и развития различных механизмов общества, ситуационная рефлексия изменений приводят к инновационным подвижкам в сфере образования. Чаще всего эти инновации ограничиваются конкретной избирательностью факторов, относительно которых определяется перспективность образовательных новаций. Применение новых трактовок, фундаментализация технологий, подходов и моделей остаются факультативными.

Осознание недостаточности дифференциального разделения воззрений, их «атомизированного» теоретического потенциала привели к возникновению:

- межпредметного синтеза – инновационной методологии, нового знания и постановке новых целей и задач на стыках различных научных направлений;

- полипредметности – подхода, опирающегося на комплексное, синтетическое восприятие и применение знаний из разнообразных научных направлений (по принципу «все средства хороши»). Заметим, что полипредметность следует дистанцировать от ее вульгаризированного клона – эклектики;

- транспредметности – перемещению методологических приемов из одной научной области (область-донор) в другую (область-реципиент). При этом у реципиента перемещенные методология и знания формируют новые средства решения известных проблем, раскрывают ранее неизвестные возможности развития.

Вместе с совершенствованием действий и направленностью на транспредметность при формировании учебных программ актуализировалась проблема определения мировоззрения и построения разумных мироотношений. С одной стороны, акцент на мировоззрение и мироотношение, особенно в среде приверженцев идеи космизма и ноосферного подхода, стимулировал повышение значимости такого фактора, как нравственность. С другой стороны, учет технической и технологической среды в аналитическом пространстве ведет к формалистичности в реализации возможностей нравственной акцентировки. Это, кстати, касается и религиозной духовности.

Индустриализация стимулировала резкое повышение роли технических и технологических знаний, умений, формализацию аналитики, использование потенциала языков, парадигматических форм и вовлечение компонентов формальной логики. Технические и технологические расчеты опираются на потенциал рассудка, организованности мыслительных процедур. Объем подобного использования интеллекта часто способствует разделению функций ума и чувств, уменьшению влияния чувств и интуиции на принятие решений, что ведет к усилению формалистичности интеллектуальной работы.

В целом образуется техногенный характер субъективности, дисгармонизирующей психическую активность и качества личности. Такая тенденция проявляется в работе с информацией, особенно в условиях резкого роста ее объема, актуализации зависимости обычных в доиндустриальную эпоху процедур от решения информационных задач.

Стихийность и формалистичность информационных процедур при использовании информационной инженерии формируют стереотипы интеллектуальной работы вне требований интеллектуальной культуры, и в частности культуры мышления, не создают потребности в неслучайных формах мышления высшего уровня. неизбежно возникает явление отчужденности в интеллектуальных процедурах, что влияет и на характер интеллектуального взаимодействия в коммуникациях, в том числе в ходе дискуссий. Это тем более значимо для оценки и организации процессов выработки коллективных решений, особенно тех, которые обретают стратегическую значимость.

Все эти особенности отражаются и на моделировании форм мыслительных и коммуникативных взаимодействий. Случайность порождает технологий мышления влияет на качество формируемых мыслительных способностей и на профессионализм специалистов. Определенность форм постановки и решения задач и проблем в деловых взаимодействиях остается низкой, и она не способствует обретению надежных стереотипов, предусматривающих ориентацию на обоснование обещанных результатов и оправданность способов их получения.

Проявление талантливости и получение значимых выдающихся результатов не усиливаются возможностями культуры мышления, не дают гарантии воспроизводства успехов. Тем самым значимость момента сущности, вечности в высшей неслучайности культурно-мыслительных форм мышления остается в рамках «возможного», но вне «действительного» и «необходимого».

В данных обстоятельствах теряется потенциал личностного смысла, обретаемого в рефлексии субъективных проявлений, не используется потенциал творческой мотивации в тех притязаниях, которые определяются культурой мышления, а также и иными типами культур, например, мотивационной культурой, культурой самокорректирования, культурой общения и т.п. Обращенность к своему мнению, к его защите, в том числе и за счет некорректности, невнимательности в отношениях с партнером, допущение резких противопоставлений без достаточной и глубокой аргументации, проявление неорганизованной «свободы» самовыражения придают личностному смыслу отрицательные деформации и неприемлемость в групповом взаимодействии. Они стимулируют внесение манипуляционного момента в общение и мышление, рост отчужденности в межсубъектных отношениях. Снижается и значимость влияния атмосферы коллективного поиска, проявления совместности, сплочения и солидарности в рамках «школ» профессионального типа, например, научных, инженерных, аналитических, управленческих и т.п.

Тем самым усложнение действий, рефлексии, взаимодействий при их технологическом оформлении ставит перед специалистами и теми, кто приобретает специальность задачу идти к высшим уровням и гарантиям достижения успехов [1]. Иначе следовало бы ограничиться стихийными проявлениями личностного потенциала, своей талантливости в реализации норм общественной или профессиональной деятельности

либо проходить путь опознавания, овладения нормами культуры мышления, деятельности, общения и т.п. и достигать принципиально более высоких результатов и субъективных качеств взаимодействия в решении задач и проблем, адекватно вписываться в особо перспективные проекты и стратегии, придавая притязаниям высшую неслучайность реализации.

Если обратиться к решению актуальных проблем определенных слоев общества и цивилизованного сообщества в целом, включая такие насущные проблемы, как экологические, продовольственные, экстремистско-террористические, идеологические, духовно-нравственные и др., то их решение должно опираться на любой тип образовательной поддержки. Однако если учесть зависимость реагирования на проблемы, разработки решений, выдвижения платформ, стратегических перспектив от качества субъективных способностей участников анализа, то разные образовательные парадигмы обладают отличающимися потенциалами обеспечения качества принимаемых решений в силу различий в порождаемых в образовании значений субъективности как ведущего условия успешности интеллектуальной деятельности.

Максимальные возможности имеют те специалисты, которые опираются на адекватное мировоззрение, мироотношение, на высшие формы организации мыслительных процессов, на адекватные рефлексивные технологии в самоорганизации, включающие оперирование высшей критериальной базой, в которой воплощено многообразие неслучайных «научных» знаний обо всех типах бытия. Так, в древние времена непрерываемым авторитетом пользовались жрецы, волхвы, владевшие высшими знаниями о бытии и способами их применения к конкретным историческим сюжетам в ходе разработки управленческих решений.

Развитие цивилизации привело к такому уровню сложности устройства общества и сюжетов организации и управления, что для достижения адекватности реагирования на проблемные ситуации требуются высшие онтологии как интегральные выражения совокупности накопленных знаний и высшие формы рефлексивного мышления с поддержкой со стороны высшей мотивации, нравственного отношения к бытию, духовной чистоты. Актуально реализуемая образовательная парадигма не обеспечивает выращивание необходимых для современной аналитики способностей. Инерция такой парадигмы воспроизводится, несмотря на имеющиеся у человечества предпосылки обретения требуемых временем способностей, как в содержательном плане знаний, так и в плане способов оперирования всеми типами знаний.

Появление в начале XX столетия космического самоопределения, в том числе как явления русского космизма и в рамках космической деятельности, запуска искусственных спутников, пилотируемых полетов в окрестностях Земли, поставило человечество перед необходимостью понять космические перспективы, оценить их как с точки зрения «земных интересов», так и ресурсного обеспечения полетной практики, включая индустрию и потенциал субъективности, устремленности людей к освоению космоса и корректного пребывания в нем.

Для адекватного самоопределения, самоорганизации, успешного решения задач и проблем в космической деятельности необходима опора на подготовленность людей, следовательно, и соответствующее образование. Оно должно учесть сложившиеся традиции бытия на Земле, инерции самоопределения и самоорганизации, но также внести нечто новое, связанное с особенностями проникновения во внеземное пространство.

В последнее время появилась концепция «универсалогии», вводящая принципиальность в использование мирокартин во все звенья анализа и практической деятельности, демонстрирующая учет накопленных воззрений и стремящаяся придать применению мировоззренческих представлений доступную технологичность. С такой же претензией на всеобщий охват предлагают свои версии мироздания Б. А. Астафьев, М. И. Беляев, В. А. Поляков и М. А. Колесник, А. И. Субетто и др. [8; 10; 28; 33]. При всей оправданности таких усилий, они в недостаточной мере опираются на логические формы движения мысли, на современную мыслительную технику, что затрудняет возможность доказательства содержания и конструктивности их версий.

Преимущество учения Гегеля состоит в том, что он сопрягает содержательно-онтологический и формально-логический подходы, показывая их гармоническую взаимозависимость [17]. Следуя принципам Гегеля, мы разработали аппарат онтологической аналитики, снимающий ограниченность многообразия научных парадигм и философских версий. Придание логико-семиотической определенности воззрениям и систематическое применение схематехники, прежде всего языка схематических изображений, играет решающую роль в формировании учебных парадигм и разработке педагогических технологий в трансляции мировоззрения.

Возникает вопрос: есть ли потребность в образовании, построенном в рамках третьей парадигмы, у будущего медика, инженера, технолога, педагога, социолога и т.п.? Так ли необходимы онтологии и формы логико-семиотического типа для решения типовых и оригинальных задач и проблем?

Если ограничиться достаточно простыми и типовыми задачами, легко опознаваемыми проблемами, то высокие средства и ориентиры являются избыточными средствами и критериями в регулярной работе специалиста. Но при включении в процессы деятельности с постоянными сюжетами инноватики, при повышении притязаний, включаемости в большие проекты, осознанности в реализации стратегий страны, в интересах которой фиксируется преодоление проблем повышенной сложности, вводятся интересы завоевания лидерства в развитии, участия в существенной модернизации механизма цивилизации, адекватного реагирования на проблемы планетарного уровня и т.п., резко возрастает потребность в тех специалистах, профессиональный потенциал которых достаточен для реагирования на высокие трудности и введения версий, обладающих доказательной силой.

Надежное доказательство возможно лишь при использовании фундамента культуры мышления, при корректном оперировании онтологическими знаниями и движении мысли в формах диалектической дедукции. Тот уровень ответственности, который требуется при разрешении подобных проблем, обеспечивается лишь полнотой потенциала высшей мыслительной техники. Именно она при наличии большого таланта, при высокой самоорганизации становится гарантом доказательства или своевременного обнаружения ошибок.

Тем самым для любой специальности уровень стереотипов, типизированного реагирования на социальный заказ, уровень рутинной адекватности дополняется, если это необходимо, уровнем высоких технологий и техники с опорой на культуру мышления и своевременное ее ситуационно адекватное применение.

Постиндустриальное бытие общества быстро обогащается теми механизмами, которые включают интеллект, порождают многочисленные и разнородные проблемные ситуации. Специалист в этих условиях может проявлять устойчивую эффективность, лишь обладая вышеуказанными способностями, используя сформированные в образовании способности и компетенции, пребывая в готовности их применить в любой момент времени и в любых ситуациях, как самостоятельно, так и в соответствующей группе других специалистов. Профессиональная совместимость специалистов и общая их эффективность определяются однородной высшей критериальной базой и общекультурно-духовными способностями.

В частности, экологические проблемы вызывают необходимость обладать одинаково понимаемым мировидением и одинаково выстроенным мироотношением, ценностным самоопределением, которые преодолевают ограниченность частных, монопредметных научных знаний, ориентиров, методов, создают условия взаимопонимаемого партнерства в поисках решения проблем, наличия единых и надежных оснований, доказательных утверждений, практикозначимых предложений [3; 6].

Если рассматривать проблемы индустрии, инженерной деятельности, создания эффективных технологий, то естественно возникающая выделенность и отстраненность инженерного мышления, опирающаяся на мир вещей, их изменимость в жесткой логике досубъективной необходимости, преодолевается за счет введения в процесс поиска инженерных решений рефлексивного сопровождения и привлечения в рефлексию всего арсенала разнородных знаний, процедур, принципов, форм культуры мышления и духовных самоопределений, что и стимулирует появление принципиально более адекватных и перспективных решений. Тем более что при внесении рефлексивного слоя в дискуссии участников инженерных поисков мировоззренческая надстройка в критериальном слое резко ограничивает случайность и произвол вводимых версий и их корректирования, придает мышлению дискуссионную арбитражную форму, а затем и метаарбитражность.

К такому осуществляющему инженерного, а также любого другого специализированного мышления подготавливает соответствующее образование.

Согласование образовательных действий в рамках *третьей образовательной парадигмы* – постнеклассической, которые соответствуют разным этапам цикла, исходит из разноуровневой объектно-онтологической конструкции и принципа развития – «псевдогенеза». Этот принцип предполагает переход от «действия» к «рефлексии действия» и от нее – к критериальному обеспечению. Такие переходы естественны и для субъективности, сознания и самосознания. Действие привносит исходную содержательность, которая фиксируется и препарируется в рефлексии, и рефлексивные процессы, как реконструктивные, так и конструктивные, а также коррекционно-конструктивные в проблематизации и проектировании, подвергаются формоконструированию в придании содержания и процессам повышенной неслучайности благодаря привнесению зависимости от критериальных содержаний привлекаемой парадигмы.

Поэтому учебные действия дополняются учебной рефлексией и учебно-надпредметными критериями. В действиях опознаются особенности учебного предмета и базиса представлений о специальности, тогда как в рефлексии фиксируется надпредметный и универсальный механизм перехода от действия к действию, от первоначальной попытки решения типовой учебной задачи к скорректированному действию под измененную технологическую, на базе метода, форму действия.

Критериальная база стимулирует обращение внимания на мыслительный механизм абстрактного конструирования надрефлексивного типа, подчиненного логической форме. Следовательно, обучающийся (воспитываемый) неизбежно проходит этапы, несущие признаки оснований предшествующих типов образовательных парадигм, которые предстают как подготовительные для основного этапа, в котором ведущим мотивом становится стремление к доказательности предлагаемой коррекции, ее единственности за счет реализации идеи логичности и применения формы мышления – диалектической дедукции.

Ценность базисной содержательности учебного предмета, модификации научного предмета и выраженности конкретной специальности сохраняются, и она «готовится» к синтезу с содержательностью иных предметов в рамках единой онтологии бытия или фрагментов бытия. В центре внимания учебной работы для интересов любой специальности предстают универсальная предпосылка изменемости действий, то есть рефлексия, и универсальный или приближающийся к этому арсенал критериальной базы, применимый к любым сюжетам деятельности.

Обучающийся (воспитываемый) становится универсально подготовленным к сюжетам жизни как самоорганизованный совместитель конкретности сюжета или объекта оперирования, конкретности действий и универсальных опор в построении действий через универсальный механизм рефлексии. Обретая подобный опыт на любом учебном предмете, он повышает потенциал для решения различных задач.

Завершенность содержания учебного предмета определяется содержанием учебной программы, конфигурирующей накопленные знания и процедуры, при гармонизации со стандартами иных предметов, изучаемых при освоении базисной специальности.

При формировании программы предмета предусматривается использование всей культурно-духовной надстройки, что необходимо для согласования различных учебных предметов в единой учебной программе.

Сочетание учебных предметов во временной траектории их освоения с учебными процедурами, в которых изучаются отдельные предметы, предопределяется требованиями стандартов профессиональной деятельности, осуществляется в ходе порождения моделей учебно-профессиональных стандартов

для профессиональной подготовки. Появляется возможность в рамках образовательной парадигмы создавать образцы и эталоны игромоделирования развивающего типа (организационно-деятельностные и организационно-мыслительные игры). При этом для целей мотивации к постижению специальности в учебных условиях программа обучения (воспитания) должна включать игры, целью которых выступает профессиональное и учебное самоопределение, вводящее в будущий учебный процесс.

Для обеспечения учебного процесса необходимо выделить содержание учебных предметов и сконструировать на их базе типовые наборы учебных задач, соответствующие типовым моделям, как для дифференциальных, так и интегральных учебных предметов, создающих основу для моделирования учебно-профессиональных комплексов. В отличие от учебных программ высшего образования, в общем школьном образовании моделирование обращено на развитие общих способностей к самоорганизации во всех типах сред, прежде всего, в природе и цивилизации.

Для целенаправленной рационализации образовательных средств с учетом состояния современной цивилизации и перспективы, на которую указывали еще русские космисты, необходимо принять во внимание результаты дискуссии о динамике развития человечества в последние столетия. Удобной точкой отсчета выступает эпоха индустриализации. Сравняется эпоха доиндустриальная и современная, постиндустриальная [25; 34].

В доиндустриальную эпоху человечество соотносилось с природой как хозяин с собственностью и проявляло потребительское отношение. Но такие отношения еще не вызывали настороженности, так как имели ограниченные масштабы воздействия на природу. Индустриализация постепенно повышала тревожность, особенно в связи с распространением техногенных изменений окружающей среды по всему миру и быстрым развитием средств производства, появлением объектов техносферы, несущих в себе потенциал катастрофической техногенной опасности для жизни и здоровья людей, для окружающего мира.

В постиндустриальном обществе индустрия утратила ведущую роль в формировании полезных результатов производственно-хозяйственной деятельности. В развитых странах в настоящее время когнитивные технологии и когнитариат создают более 60-70% ВВП. Наука превратилась в основную производительную силу. Особую роль обретает сотрудничество между людьми, а субъективный ресурс превращается в потенциал развития.

Совмещение информатизации с интеллектом человечества обеспечивает развитие по инновационному сценарию. Растет практическое значение теоретических представлений, в том числе в решении инновационных проблем и при обосновании принимаемых решений.

Параллельно растет отчуждение от эмпирического слоя знаний. Внимание уделяется не столько действиям, сколько текстам и отвлеченной мысли. Оперирование языковыми средствами приобретает часто формальный и манипуляционный характер, например, в рекламе, пропаганде идей, выгодных для внутреннего и международного спекулятивного воздействия на население, в особенности через СМИ. Это порождает сомнение в традиционных критериях «истины – лжи», так и согласие на использование иллюзий в обычной и политической средах:

- вытесняется анализ причин по неслучайным основаниям;
- осуществляется деонтологизация человека, что способствует неприемлемой раскрепощенности поведения и инфантилизму, псевдотворчеству и внутренней безответственности;
- теряется и связь с культурой за счет семиотического формализма, размывающего границы между реальным и воображаемым;
- нередко возникает ненависть к реальному;
- растет объем высказываний без опоры на реальность и содержательность;
- экономическая информация подгоняется под рекламируемый товар, навязываемый населению;
- идеологическая информация усиливает социализацию без разумных и реалистических барьеров, ослабляя роль морали, религии.

Сетевые структуры привязываются к исторической динамике с помощью СМИ, растворяя различия прошлого, настоящего, будущего, создавая вымышленные мифы вне привычного подчинения устоям порядка. Создаются искусственные образы (идолы) и даже категории и ценности. Такая социальная инженерия стимулирует укрепление зачатков притворства и лукавства.

Тотальный рынок, подчиненный интересам капитализации, игнорирует естественные стремления к обеспечению воспроизводства жизни и разумных социальных отношений. Творческий потенциал служит не столько обществу, сколько спекулятивным корпорациям, разрушающим необходимые социальные идентификации и сплочение сообществ, направляющим активность людей на достижение псевдоцелей и бесцельное стяжательство.

В этих условиях снижается возможность реалистичной постановки планетарных и региональных проблем, оснащения образования адекватными ориентирами, подготовки аналитиков, способных раскрывать причины проблемных ситуаций, наращивать потенциал разумного самоопределения человечества и противостояния спекулятивной мысли манипуляторов в социальных системах. Снижение интеллектуального трезвомыслия и духовной крепости ведет к кризису мышления [23; 31].

Качественные изменения в цивилизации остаются недостаточно раскрытыми, прогнозы обладают большой субъективностью, неопределенностью, стратегии опираются на случайные основания, слабо развит методологический аппарат как базисное средство раскрытия проблем и конструирования перспективы и критики неоправданных и необоснованных технологических систем, научных гипотез. Это отражается на понимании экологических проблем и путей их преодоления даже при формальном принятии ноосферного подхода и идей космизма. Неслучайно Н. Н. Моисеев считал, что человечество подошло к порогу, требующему новой нравственности, знания, менталитета, ценности в понимании растущей экологической катастрофы [22].

Становится очевидным, что космизация, экологизация, гуманизация, усилия по коррекции мировоззрения, учитывающего совершенное состояние цивилизации, порождают сложности адаптации людей к современной реальности и адаптации культур к изменениям, стимулируют изменения в устройстве общества, внося критерий «открытости», возможность созидания новых качеств человека.

В связи с этим растет тенденция к согласованиям, к конвергенции, толерантности, гармонизации мира, включению фактора онтологизации, движения к «большому синтезу» культур, науки, религии, искусства, философии. Переосмысливаются соотношения между верой и истинностью, самовыражением и доказательством, совмещение материального и духовного творений. Усиливается тенденция совмещения и взаимопроникновения сущностей, полюсов диалектического целого.

Все эти сведения должны быть представлены в образовательном процессе с учетом уровня образования и возрастных особенностей. Но эти сведения должны так излагаться, чтобы они были восприняты осознанно и с глубиной проникновения в содержание. Условием такого транслирования выступает использование культурной формы, тем более необходимой для усвоения роли культуры в современных условиях множества проблем [1].

В обретении человечеством своих исходных черт оно с неизбежностью погружается в субъективность [13; 31; 35; 37]. Это связано с такой субъективной трансформацией, которая опирается на идеальность и ее предпосылку – рефлексивность. При анализе идей ноосферы именно идеальность лежит в основе «разумности» во взаимоотношениях с природой. Факторы разумности в науке, религии, философии, искусстве зависят от применяемого языка, его знаково-символической и семантической базы.

Помимо научно ориентированных знаний язык обеспечивает появление мифов, былин, сказок, несущих в себе универсально значимые смыслы, коды бытия, топологию Вселенной, модель универсума. Углубление видения мира в рамках требований культуры, несущей непротиворечивость картины в ее диалектической многосложности, а также основу доказательности утверждений, что выражено в логике, во многом противостоит исторической, социокультурной случайности воззрений и отношений к миру. Оно приближает к пониманию непостижимого, сущностного базиса бытия, гармонизации моментов субъективности, веры и истины.

Неоднозначность языка в его информационно-рассудочном, разумном и в мотивационно-потребностном аспектах подчеркивает его роль в создании разнородных психических механизмов [14; 15; 19; 24; 29; 30; 39]. Использование языка предполагает решение проблем понимания текстов, конструкций языковых единиц. Сама герменевтика трактуется как понимание всего, что может быть осмыслено на основе использования языка.

В то же время язык предлагает и способствует появлению иной реальности, чем за счет созерцания. Опираясь на язык, человек выражает любой смысл. Носителем и порождающим смысл началом остается человек как личность, и он в своей рефлексии осознает, что, понимая смысл, он не знает реального мира.

В каждой культуре создается свой миф о личности человека. От наличия мифов зависит и столкновения в истории. На этом фоне развивается культура. В определенной мере метафизика тоже является субъективной конструкцией, типом мифа. Но, как онтология, она рассматривает мир, человека, Бога как целое в бытии в едином упорядочивании знаний. В постнаучной философии метафизику ассоциируют с «полетом» свободной научной фантазии.

Однако многие считают необходимым соединить возможности рационализма мысли и иррациональности чувств, преодолевая жесткость рациональности для постижения вселенского бытия. Предлагается отказ от школы мышления и институционализация веры. Этому способствует двоякость языка при дискретности знаков и непрерывности семантики. Считается, что исключение субъективного момента ведет к извращенной форме использования рациональности. Сохранение субъективности в языке увеличивает в нем потенциал мифологичности. Но этим усложняется удовлетворение потребности в истине и уверенности в бытии.

Непосредственное заимствование таких представлений порождает сложности в мироконструировании и в самоорганизации на основе мирокартин. Акцентирование на моменте недостаточной определенности содержания мысли в средствах языка и на моменте излишней конструктивности содержания в средствах языка сохраняет неопределенность в самом механизме как порождения версий, так и в процессах понимания языковых утверждений.

В субъективной самоорганизации неизбежно возникает потребность во внутренней устойчивости и достаточной определенности, тем более в сюжетах дискуссионного типа и принятия судьбоносных решений. Человек в субъективной рефлексии ищет опоры, в частности ищет смысл своего существования [14; 24; 36; 38; 40]. Он хочет опираться на судьбоносные мотивы на фоне противостояния конкретных потребностей, придавать определенность своему самовыражению.

Это воплощается и в самом высказывании, в котором объединяются семантические потенциалы отдельных слов, что порождает возможность противоречий, несоблюдения жестких разделений на истинное и ложное. Подчеркивается, что только в идеальной знаковой системе, по Фреге, всякому выражению должен быть сопоставлен лишь один смысл. Проанализировать смыслы нельзя, опираясь лишь на формальную логику, слабо связанную со смысловым наполнением – семантикой. Само понимание является творческой акцией, в которой участвуют как сознание, так и неосознаваемые процессы, выносящие смыслы на верхние слои с их исходными содержательными предпосылками в форме логических высказываний, по Аристотелю.

Интеллект связывается с телесным состоянием организма. Поэтому в философии мысль становится нескончаемым процессом реинтерпретаций сказанного. С другой стороны, наука рассматривается как попытка овеществления личностных инструкций в средствах общезначимых понятий, как помощь партнерам

в совместной деятельности в составлении индивидуальных картин мира объективизировать общезначимое ядро [11; 12; 41]. Сами понятийные схемы выступают в функции инструментов соединения островков истины с формализованными знаниями. А категории являются концептуальными координатами в пространстве культуры, обеспечивающими наличие классов понятий в этих координатах.

Характерно, что в логической системе Гегеля работа с понятиями является абсолютной культурой мысли на фоне дисциплины сознания, не допуская случайных суждений и произвола [16]. Эти понятия свободны от чувственной конкретности и зависимы от случайных факторов. В свою очередь, Э. В. Ильенков рассматривал идеальные формы вне контекста вещи, которыми может оперировать человек на определенной степени своего развития [21].

История культуры мышления, логики и философии наполнена контрастирующими версиями природы человека, его субъективности, мышления и роли языка в человеческом бытии. Различие взглядов является естественным в творениях человечества, как в науке, так и в философии, в аналитике и рефлексивных процессах в целом. Образование реализует свою функцию, лишь внося упорядоченность в массив знаний, процедур и т.п. Оно не столько и не только отражает историческое преходящее, сколько предлагает в трансляции, подчиненной рамкам культуры, непреходящее, вечное, обеспечивает выращивание в сознании у обучающихся (воспитуемых) вечных ценностей бытия и этим освобождает субъективность от случайного, несущественного, помогает связать вечное с изменяющимся для гармонизации существования в конкретных поступках.

Поскольку версии вечного фиксировались в меняющихся концептах, то фактором, способствовавшим удержанию моментов вечного и укреплению их в более совершенных версиях, было использование логики и принципа доказательности в мышлении. Но и сама логика проходила путь своей функциональной оправданности, устранения случайного в рассуждениях.

Путь от Аристотеля до Гегеля стал путем прихода к методу мышления, который сам Гегель назвал «абсолютным», дав полное этому обоснование [17]. После него образование получило перспективу приведения своего механизма в соответствие со своей миссией. Однако тот уровень развитости субъективности, который для этого требовался, не порождался в условиях цивилизации «спекулятивного типа», базирующейся на растущем преобладании меркантилистской экономики.

Образование, как и все иные функциональные системы, становилось или уже являлось заложником спекулятивного капитализма. Учитывая вышесказанное о культуре и, прежде всего, о культуре мышления, о методологии и возникновении мыслительной техники, адекватной требованиям высшего уровня, с применением онтологического подхода и логической формы диалектической дедукции, то есть метода Гегеля, справедливо говорить не только о первых шагах реализации третьего типа образовательной парадигмы, но и о начале действия инерции способа мышления, названного нами «абсолютное мышление», что соответствует объективным потребностям развития цивилизации.

Если восприняты установки на универсальность в подходе к реальности и всеобщность метода мышления о реальном в контексте трансляции мировидения и мироотношения в рамках механизма образования, то при реализации подходов неизбежна встреча с диалектичностью бытия и необходимостью ее учета в построении учебных программ, учета возникающих при этом проблем. Основу проблемы составляет совмещение полярных моментов бытия как в «горизонтальном» слое диалектики, соотношении противоположностей, так и в «вертикальном» слое, иерархии уровней бытия, переходов от уровня к уровню. Это касается бытия и универсума, его частей, и такой части, как человек и человечество.

Еще Аристотель в своей *Метафизике* подчеркнул соотношение «формы» и «материи», где форма демонстрирует силу порядка, организации, а материя – подчиняемость субстанции, встраиваемость в требования формы и свою инерциальность самобытия [7].

Реальность двойственна и человек двойственен. Подчинение требованиям социальных и культурных норм происходит на фоне самопроявления «тела», сопротивления требованиям и в функционировании, и в развитии, и в деградации [1].

Даже при акценте на устойчивое развитие и адаптацию учебных программ к этой идее очевидна необходимость достижения диалектической гармонизации действия противоположностей [20]. Выделение фактора транспредметности учебных программ, применение лингво-культурологического подхода наряду с субъектно-деятельностным подходом при формировании содержания учебных предметов в целостности экологического образования, с культурной концептуальной смысловой «сшивкой» учебных предметов, не отменяет критерия диалектической совместности начал.

Сама направленность на образ жизни, ориентированный на сбережение здоровья, оправдана лишь при соблюдении соответствующего критерия. Это опирается на диалектическую мирокартину и противостоит постмодернистскому основанию, состоящему в том, что человечество всегда будет жить при отсутствии целостной картины мира с сохранностью принципа относительности оппозиции «истина – ложь».

Диалектическое понимание здоровья соответствует гегелевскому принципу иерархического сопряжения уровней развитости и особой сохранности, «снятости» менее развитого в функционировании более развитого состояния [5; 17]. В нем и воплощена гармонизация противоположностей в иерархическом целом.

Конкретное и полноценное применение средств диалектического анализа является условием онтологически адекватного построения учебных программ с учетом их интеллектуального и мотивационного аспектов. В зависимости от типа жизненных ситуаций, предлагаемые модели поведения воплощают различные сочетания признаков «высшего» и «низшего» в самоорганизации человека, не сводя все разнообразие поведения лишь к состраданию, демонстрации совести и чести, оппозиции «добра – зла», честности, к обращению к «истине», предназначению, верованию и т.п.

Типология моделей поведения должна учитывать как преобладания самовыражения, так и прагматическую самоорганизацию с проектированием, моделированием, интерпретацией, а затем и собственно проявлением в действиях культурно-духовных оснований. На основе обоснованного выбора типа модели и строится эффективность поведения в целом. Но все типы моделей должны соответствовать законам бытия универсума, который предполагает разнообразие акцентов в общем потоке изменений и включение потока в закон цикличности бытия.

Разработка учебных программ в соответствии с онтологическими и логико-мыслительными ориентирами должна предусматривать устранение деформации рациональных начал в этой работе, учитывать научно обоснованную периодизацию этапов развития рационального подхода [32].

Считается, что первым типом научной рациональности является «классический», определяемый спецификой объекта познания. Затем выделяется «неклассический» тип, в котором проявляется субъективность, бессознательное, воля, интуиция. На этой основе проявились позитивизм, психоанализ, феноменология, герменевтика. Затем актуализировался «постнеклассический» тип. Если неклассический тип подчеркивает не «почему», а «как», то в постнеклассике выделяются компьютеризация, деконструирование, семиотика, объяснения в условиях усложненной неопределенности. Рассматривая переход к современной постнеклассической рациональности, большое значение придается интерпретации на фоне семиотики и парадигматики относительности, зависимости от рефлексии в научных поисках и обычной аналитике (Ч. Пирс, Ф. Соссюр, Ч. Моррис, Э. Гуссерль, А. Шюц, Т. Лукман, Т. Кун, И. Лакастом, К. Поппер и др.). Как отмечает Д. В. Пикалов [27], разработки технологий опережают их философское осмысление, что способствует игнорированию опасности кибернетического будущего в цифровом обществе [9; 22; 39]. Вытесняется учет человеческого потенциала и его универсализма, планетарного разума в контексте взаимодействия с природой.

Рассматривая модификации рациональности, авторы не соотносятся с аспектом различия вкладов человеческого рассудка и разума в том их понимании, которое было показано еще Кантом, Фихте, Шеллингом и Гегелем. Если учитывать такое различие, то можно прийти к выводу о принципиальной рассудочности по критерию структурности взглядов «неклассиков» и «постнеклассиков», отстранившихся от разумности и поэтому системности и метасистемности «классицизма», особенно в его развитом виде, прежде всего у Гегеля. Сохранение «объектного» подхода и его эффективность в любых сюжетах аналитики доказуемы при смене легкой рефлексии современного аналитического корпуса на фундаментальную, обеспеченную онтологической и логической формами критериального обеспечения аналитики. Тем более что, опираясь на гегелевское наследие, можно вывести все типы рациональности как частные случаи сущности мыслящего духа.

Подводя итоги рассмотрения сущности и проблемного поля реализации идеи образования в условиях инновационного подхода к культуре мышления обучающихся и педагогов, следует констатировать, что в основе нечеткости определений, воззрений на образование в современной общественной и цивилизационной динамике лежит упрощенная версия интеллектуального механизма в его индивидуальном и совместном проявлении, ограниченность потенциала аналитики в рамках первого (классического) и второго (неклассического) типов образовательной парадигмы.

Определяющим недостаточность качества аналитики проблем образования фактором является несоответствие сущности содержания воззрений на механизмы мышления и рефлексивной коммуникации с приоритетом арбитражной и метаарбитражной позиции. Без корректировки акцентов в механизмах рефлексии и мышления существенный рост качества аналитики останется недоступным.

Необходимо использование возможностей третьего типа парадигмы образования – постнеклассической, с полным включением в образовательную деятельность инновационной культуры мышления.

Дальнейшие исследования и педагогические разработки в сфере формирования культуры мышления современников целесообразно направить на решение следующих актуальных задач:

- формирование инновационного методического обеспечения учебного процесса с учетом концепции устойчивого развития цивилизации, производственно-хозяйственной деятельности и социума;
- доведение культуры мышления обучающихся и педагогов до уровня, соответствующего ноосферному восприятию окружающего мира;
- обучение различным технологиям (в широком понимании этого термина) на основе инновационного мышления современного представителя научно-педагогической общественности;
- подготовка корпуса педагогов, обладающего мышлением на уровне адекватного восприятия и преодоления вызовов XXI столетия;
- расширение научных исследований и педагогических разработок в области развития культуры мышления для повышения качества образовательной деятельности на всех ее уровнях.

Список источников

1. **Анисимов О. С.** Культура и духовность в мышлении стратега: энциклопедия управленческих знаний. М.: Угрешская типография, 2012. 746 с.
2. **Анисимов О. С.** Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. М.: Экономика, 1991. 351 с.
3. **Анисимов О. С.** Образование как путь соотносительности мышления и деятельности с универсальными законами бытия: опыт рефлексивного анализа // Вестник Международной академии наук. Русская секция. 2012. № 1. С. 98-99.
4. **Анисимов О. С.** Проблемы и пути формирования стратегического мышления в управленческой деятельности: методические рекомендации. М.: Рос. акад. менеджмента и агробизнеса, 2000. 32 с.
5. **Анисимов О. С., Глазачев О. С.** Сущность понятия «здоровье» в рамках логико-методологического подхода // Вестник Международной академии наук. Русская секция. 2012. № 2. С. 6-12.

6. Анисимов О. С., Глазачев С. Н. Экологическая культура: сущность и пути формирования в рамках профессионального образования // Вестник Международной академии наук. Русская секция. 2012. № 2. С. 14-25.
7. Аристотель. Собрание сочинений: в 4-х т. М.: Мысль, 1976. Т. 1. 550 с.
8. Астафьев Б. А. Мироздание (открытия, теории, гипотезы). М.: Наука, 2015. 612 с.
9. Баркова Э. В. Проблема космоизации человеческой деятельности в свете экофилософской парадигмы // Вестник МНЭПУ. 2019. Т. 1. № 5. С. 215-217.
10. Беляев М. И. Основы милогии. Краснознаменск: Зита-1, 1999. 416 с.
11. Бердяев Н. А. Самопознание [Электронный ресурс]. URL: [http://www.voskresensk.prihod.ru/users/25/1101525/editor_files/file/Бердяев Н.А. Самопознание.pdf](http://www.voskresensk.prihod.ru/users/25/1101525/editor_files/file/Бердяев%20Н.А.%20Самопознание.pdf) (дата обращения: 07.11.2019).
12. Боулдинг К. Общая теория систем – скелет науки // Исследования по общей теории систем: сб. переводов с польского и английского. М.: Прогресс, 1969. С. 106-124.
13. Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление [Электронный ресурс]. URL: <http://vernadsky.lib.ru/e-texts/archive/thought.html> (дата обращения: 07.11.2019).
14. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат [Электронный ресурс]. URL: <https://www.proza.ru/2011/08/30/384> (дата обращения: 07.11.2019).
15. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики / пер. с нем.; под ред. Б. Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
16. Гегель Г. В. Ф. Наука логики: в 3-х т. М.: Мысль, 1970. Т. 1. 501 с.
17. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук: в 3-х т. М.: Мысль, 1977. Т. 3. Философия духа. 470 с.
18. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика. Мн.: Технопринт, 2000. 376 с.
19. Гуссерль Э. Логические исследования: в 2-х т. М.: Акад. проект, 2011. Т. 1. Прологомены к чистой логике. 253 с.
20. Дзятковская Е. Н. Образование для устойчивого развития в школе. Культурные концепты. «Зеленые аксиомы». Трансдисциплинарность. М.: Образование и экология, 2015. 360 с.
21. Ильенков Э. В. Идеальное [Электронный ресурс]. URL: <https://libking.ru/books/nonf-nonf-publicism/284091-evald-ilenkov-idealnoe.html> (дата обращения: 07.11.2019).
22. Моисеев Н. Н. Универсум. Информация. Общество. М.: Устойчивый мир, 2001. 198 с.
23. Моисеев Н. Н. Экология и образование. М.: ООО «Юнисам», 1996. 190 с.
24. Налимов В. В. Спонтанность сознания. М.: Парадигма; Акад. проект, 2011. 399 с.
25. Панарин А. С. Православная цивилизация в глобальном мире. М.: Алгоритм, 2002. 492 с.
26. Педагогическая деятельность: игротехническая парадигма: в 2-х т. / ред. О. С. Анисимов и др. М., 2009. Т. 1. 484 с.; Т. 2. 480 с.
27. Пикалов Д. В. Глобальные вызовы и модели будущего // Вестник МНЭПУ. 2019. Т. 1. № 5. С. 267-269.
28. Поляков В. А., Колесник М. А. Инверсология. Кировоград: Полиграф-Сервис, 2015. 111 с.
29. Поппер К. Р. Предположения и опровержения: рост научного знания. М.: АСТ, 2008. 638 с.
30. Рикёр П. Конфликт интерпретаций: очерки о герменевтике. М.: Канон-Пресс-Ц; Кучково поле, 2002. 622 с.
31. Смирнов Г. С. Ноосферное сознание и ноосферная реальность. Иваново: Иван. гос. ун-т, 1998. 243 с.
32. Степин В. С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации // Вопросы философии. 1989. № 10. С. 3-18.
33. Субетто А. И. Ноосферный прорыв России в будущее в XXI веке. СПб.: Астерион, 2010. 542 с.
34. Сулима Е. Н. Глобальный социальный порядок постиндустриализма и процессы деонтологизации человеческого бытия // Ценности и смыслы. 2018. № 3 (55). С. 16-31.
35. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М.: Наука, 1987. 239 с.
36. Тондл Л. Проблемы семантики. М.: Прогресс, 1975. 488 с.
37. Флоренский П. А. Оправдание Космоса. СПб.: Изд-во Высш. гуманитар. курсов, 1994. 217 с.
38. Франкл В. Поиск смысла жизни и логотерапия // Психология личности: тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырева. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 118-126.
39. Хайдеггер М. Что такое метафизика? М.: Акад. Проект, 2013. 288 с.
40. Хомский Н. Язык и мышление // Публикации Отделения структурной и прикладной лингвистики. Серия монографий. М.: Изд-во МГУ, 1972. Вып. 2 / под ред. В. В. Раскина. С. 1-123.
41. Чернышев С. Б. Смысл. Периодическая система его элементов. М.: МП «Первая образцовая тип.», 1993. 224 с.

EDUCATION AND CULTURE OF THINKING: RELEVANT METHODOLOGICAL DISCOURSE

Glazachev Stanislav Nikolaevich, Doctor in Pedagogy, Professor
Anisimov Oleg Sergeevich, Doctor in Psychology, Professor
International Academy of Science (Health and Ecology), Russian Section, Moscow
glazachev@mail.ru; humani12@mail.ru

Grishaeva Yuliya Mikhailovna, Doctor in Pedagogy, Associate Professor
Shumilov Yurii Vasil'evich, Doctor in Geology and Mineralogy, Professor
Moscow Region State University
j.m.g@mail.ru; ab3891221@rambler.ru

The article reveals the methodological potential of using the third type of the education paradigm, which fully includes culture of innovative thinking. In the authors' opinion, improving the quality of analytical data inevitably requires shifting accents in the mechanisms of thinking. The paper identifies the mutual influence of different factors on the formation of modern specialists' culture of thinking as a means to enhance their professional and educational level. Rational approaches towards transformational pedagogical influences are offered.

Key words and phrases: methodology of education; culture of thinking; educational paradigm; personal potential; reflexive self-organization; transformational educational influence.