

УДК 37

DOI: 10.18384/2949-5148-2024-1-129-139

«ЗНАЧЕНИЕ» ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Кокоева И. А.*Государственный университет просвещения**141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. На основе отработанных семантикой способов интенсивного анализа предметных значимостей эксплицировать репрезентативные свойства образовательного процесса.

Процедура, методы. Сверхсинтаксические неформальные техники уточнения природы репрезентирующих явлений (эмпирическая интерпретация, объективация, верификация).

Результаты. Показано: образование как гуманитарный человекосозидающий ресурс культивирует человека (не компетенции!), адаптирующего к себе реалии. На данном основании отвергаются платформы технократизации, инструментализации образования в современном постиндустриальном мире, якобы подчиняющем персональное и социальное самоутверждение императивам экономики знаний, индустрии услуг, бездуховному потребительству.

Теоретическая и/или практическая значимость. Содержательно выверенный взгляд на существо образовательной подготовки инспирирует адекватную модель культивации всесторонне, гармонично развитой личности. Привитие способностей к творческому труду – в этом и состоит твёрдая почва воспитательно-образовательной политики, пафос обновления работы средней и высшей школы.

Ключевые слова: комплексность, креативность, личность, образовательная деятельность, полнота самореализации

THE “MEANING” OF THE EDUCATIONAL PROCESS

I. Kokoeva*State University of Education**ul. Vera Voloshina 24, Mytishchi 141014, Moscow Region, Russian Federation*

Abstract

Aim. To explicate the representative properties of the educational process based on the methods of intensive analysis of subject meanings worked out by semantics.

Methodology. Supersyntactic informal techniques for clarifying the nature of representative phenomena (empirical interpretation, objectification, verification).

Results. It is shown that education as a humanitarian human-creating resource cultivates a person (not competence!) who adapts realities to himself. On this basis, the platforms of technocratization and instrumentalization of education in the modern post-industrial world are rejected, allegedly subordinating personal and social self-affirmation to the imperatives of the knowledge economy, the service industry, and spiritless consumerism.

Research implications. A meaningfully verified view of the essence of educational training inspires an adequate model of cultivating a comprehensive, harmoniously developed personality. Instilling the ability to work creatively – this is the solid ground of educational policy, the pathos of updating the work of secondary and higher schools.

Keywords: complexity, creativity, personality, educational activities, completeness of self-realization

Введение

Сообразно принятой нами содержательной предметно-вещной трактовке семантического «значения» исходно правильно отмежеваться от формального приёма уточнения онтологической определённости знаковых конструкций в терминах теории именования (Фреге, Хвистек, Лесневский, Карнап, Монтегю и др.); в нашем понимании онтология концептуальных сущностей не является дериватом номинации. Скажем сильнее: объёмные порождения социального опыта не имеют прямого «синтаксического представительства, допускающего строевую (формальную) фиксацию» [13, с. 20]. Таково и «значение» «образования», устанавливаемое сверхлингвистическими (не формально

номинативными) процедурами освоения надсловесного сущего, где «логика идей» последовательно замещается «логикой вещей» со специфическими неязыковыми гипотезами существования.
«Значение» образования выражается рядом репрезентативных характеристик.

Феноменологический уровень

Возьмём данные по нескольким вузам, в виде случайной выборки примем положение дел в 4 крупнейших учреждений высшего образования (ВО) разных регионов, сравним средние баллы ЕГЭ за последние годы, оценим качество приёма. Систематизируем показатели в табличном представлении (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1
Бюджетный приём 2021, 2022: средние баллы ЕГЭ по вузам / Budget admission in 2021, 2022: average Unified State Exam scores by university

Вуз	Качество приёма на основании среднего балла ЕГЭ зачисленных на бюджетные места		Рост / падение		Зачисленные на бюджетные места, чел.		Из них без экзаменов		Средний балл рассчитан с вычетом баллов за Индивидуальные Достижения	
	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021
УрФУ им. Б. Н. Ельцина (Уральский Федеральный университет)	74,7	76,2	-1,5	-1,4	4858	4422	165	122	Да	Да
МГУ им. М. В. Ломоносова	88,9	90,2	-1,3	-0,6	3931	3835	491	496	Да	Да
Сибирский Федеральный университет	69,4	70,1	-0,7	-1,0	3697	3337	14	8	Да	Да
МГТУ им. Н. Э. Баумана	81,0	82,7	-1,7	0,8	3655	3551	244	201	Да	Да

Источник: Мониторинг качества приёма в вузы [Электронный ресурс].
URL: <https://ege.hse.ru/rating/2022/91645021/all>.

Сделаем вывод: средний балл поступающих в вузы по ЕГЭ падает, качество приёма ухудшается. Рефлексия причин этого предполагает более глубокое уяснение «значения» образования в перемещении с феноменологического уровня на эссенциальный.

Эссенциальный уровень

Здесь производится квалифицирующий просмотр приближающихся к каким-то предельно совершенным (вырабатываемым конкретно исторически, ситуативно) состояниям практически воплощаемых моделей образования.

Вообще говоря, множество проектов, программ образовательной деятельности счётно, но операционально необозримо. Между тем и в «здесь-теперь» всякого исторического локала обособливаются более или менее реалистичные способы опредмечивания абстрактных образов, реификации идеальных соображений. По вырабатываемому техническому заданию (ТЗ), скоординированному с ним технологическому обчёту производится перевод мыслительных конструкций в неэфемерный – субстантивный план.

Естественно, уже на провизорных стадиях подготовки ТЗ, воплотительных технологий многое отбрасывается в качестве неправомерного. К слову, Ельцин по переводе из Свердловска в Москву (первым секретарём городского комитета КПСС), руководствуясь дремучим стереотипом уравнительности, задумывал рассказывать продвинутые специализированные столичные школы с углублённым изучением иностранных языков. Вскорости его отрезвили (! – если по его адресу осмысленно использовать такую глагольную форму); от своей затеи он отказался. Но дело не в мелочах. В сущностном отношении важно представлять роль специфических легислативных постулатов, конституирующих те или иные возможности [12]. К последним мы бы отнесли капитальные интервальные диспозиции (императивы,

регулятивы), санкционирующие строго определённые инициативы.

Онтология. Комплекс качественных параметров, обуславливающих типы миропредставления, мировыражения. На базе «постулатов значения» вводятся голограммы – унифицирующие признаковые группы, имплицитующие отличия эпохальных, дисциплинарных, тематических, этнических и т. п. сценографий – картин мира. С целью пояснения мысли прибегаем к помощи остенсивных определений; дифференцировка ареалов «событий для нас» в зависимости от программируемых умственных матриц (интенций) получает верифицируемые функциональные выражения $\{x_n\}$. Конечные суммы вида $u_1 + u_2 + \dots + u_n$ имеют разные репрезентирующие значения:

- эпохальные: диверсификация системных концептологий реальности: космоцентризм (Античность) – теоцентризм (Средневековье) – антропоцентризм (Новое время) [13];

- дисциплинарные: диверсификация системных интерпретативных линий: отечественная общая химия признаёт способность атомов (атомных групп) образовывать химические связи с другими атомами (атомными группами), тогда как скандинавская общая химия этого не признаёт;

- тематические: диверсификация экспликативных платформ: классический психоанализ утрирует индивидуальную природу бессознательного (Фрейд) – неклассический психоанализ – коллективную его природу (Юнг); в трактовке бессознательного фрейдизм гипертрофирует физиологизм, тогда как неопрейдизм – социологизм (Фромм), натурализм (Райх);

- этнические: диверсификация космографии в зависимости от традиций ментальности: типология «хаос – космос» во французской и немецкой национальных культурах имеет различное наполнение и преломление: координация стихий в одной и субординация их – в другой [3, с. 65].

Аксиология. Конституирование «значения» по когеренции – ценностной толерантности внутринаучных и тезаурусных

форм. Остов последних образует связка компонентов базисного знания (background knowledge – BK) с компонентами базового консенсуса (basic consensus – BC): BK + BC [13].

Комбинация BK + BC по принятой в методологии науки терминологии аттестует архетипическую структуру мыследеятельности (отработанная синтагматическая линейка концептов: стандарт, фрейм, поле, кластер, программа, парадигма, традиция, гештальт, стадия, паттерн, формат, фация и др. [12, с. 28]) – по учёту понуждающих к солидарным умственным действиям символическим доминантам – презумптивным (из массива языка), пресуппозитивным (из масса культуры) схематичным образам – образцам [12, с. 28–29]. В качестве примера сошлёмся на частные – «атомизм», «лапласовский детерминизм» и общие – «классика – неклассика – неонеклассика» ареальные конфигурации знания (так называемые «ментальные хронотопы»), детерминированные правилами нормирования, регуляризации творческого процесса.

Праксиология. Результативный десижинизм, располагающий альтернативы в порядке предпочтения сообразно нормативной шкале устремлений от нижайшего к высочайшему значению (а, в).

По фиксации аппроксимаций, точек накопления, направлений (векторное движение $a \rightarrow v$) вводится интервал доверия – множество точек нормативной прямой, удовлетворяющих неравенству $a < x < v$. Чисто прагматически уделяется повышенное внимание прецизионности, количественности соображений, придания им алгоритмичности, операциональности, метрической размерности [13]. На данном резоне, скажем, принимается тезис Черча (совпадаемость класса алгоритмически вычислимых функций с классом частично рекурсивных функций); не принимаются «левитация», «дальнодействие» и т. д.

Постулаты значения – инспирирующая стихия, преломляющая идущие сквозь неё лучи – стратегии человеческого формообразования. В итоге складываются дидак-

тические контуры в разных парадигмальных вариациях:

- светской: акцент объективизма; натурализма; реализма;
- духовной: акцент фидеизма; креационизма; телеологизма;
- коллективистской: акцент солидарности; универсальности; общинности;
- индивидуалистской: акцент партикулярности; уникальности; приватности.

Рисуются национальные и интернациональные, локальные и глобальные, моно- и полипрофильные перспективы образовательного процесса. Сойдёмся на том, что все они по каким-то подчёркиваниям каких-то принципиальных черт строительства и устройства человечности адекватны. Вместе с тем их очевидные видоразличия не должны ни заслонять, ни смазывать основополагающего: семья воспроизводит, образование производит человека.

Как производить «существо политическое», соответствующее мере наличной эпохальной данности, её социальной силе?

Возникает нетривиальная дилемма: образование как гуманитарный формообразовательный институт, – должно ли культивировать адаптированного к реалиям человека или же культивировать человека, адаптирующего к себе реалии?

Всё дело в стратегии культивации, центрирующей либо обстоятельства человека, либо человека в обстоятельствах. На наш взгляд, целесообразно руководствоваться стратегией «человек в обстоятельствах», исходя из примата того, что исключительно человек «завоевывает» все и всякие обстоятельства.

На фоне высказанного выглядят легковесными установки сциентизации, технократизации, рационализации, инструментализации образования в современном постиндустриальном мире, якобы свёртывающем человеческое измерение существования, подчиняющем его ценностям экономики знаний, индустрии услуг, бездуховному потребительству.

Действительно. В той же Японии на гиперразвитое обслуживание сферы досуга

приходится до 86% объёма продаж (тогда как на образование всего 5%) [1]. Но что в том хорошего? Не образование должно спускаться до регрессирующих условий, условия должно поднимать до прогрессирующего образования.

Никакая технизация, рационализация, роботизация жизни не оправдывает никакого сужения человеческого (культурно-духовного) пространства; не человека следует подгонять под обстоятельства, обстоятельства – под человека. Основные ценности образования – духовный потенциал, добродетель, гражданственность – как почитались в прошлом, так должны почитаться и в настоящем. Без каких-либо поправок, оглядок на постиндустриальные, гипертехнологические, суперрыночные реалии. Потребно развитие не одномерных человеко-машинных, человеко-рыночных функций как средств; потребно развитие «всех человеческих сил» (Маркс) в качестве единственной самоцели.

Проведём аналогию между видами сценок: «искусство – НТП» XX в. и «образование – НТП» XXI в.

В обстановке вековой давности перебатывавшее инновационные прорывы научно-технического прогресса искусство погрязло в неоправданном экспериментировании, отказе от классических, традиционных приёмов образно-символического отображения деятельности в форме эстемы [10; 11]. Как результат – упрочение беспредметного авангарда (абстракционизм, супрематизм, кубизм, фовизм, дадаизм, неопластицизм, сюрреализм, кинетизм, акционизм, линеаризм, алеаторика и др.) с порочным иррационализмом, цинизмом, алогизмом, нигилизмом, подменой творческих воплощений скандально-эпатажным авантюризмом, отказом от поиска, заявления художественного идеала, погрязанием в банальное мелководе перформансов, безысходность людических упражнений [15]. Внехудожественное экспериментирование в культуре обернулось антихудожественным движением к бескультурию.

Нечто сходное в обстановке наших дней спустя столетие, только теперь предметом эскерциций выступает не искусство, а образование. Уместны ли эксперименты в образовании, имея в виду имплантации в него релевантных информационной реальности новых форм, материалов, технико-технологических решений?

Овамо и семо витийствуют о новом укладе, постиндустриализме, динамизме, униформизме, цифровизации, автоматизации ... Безопорное, конъюнктурное плетение словес, за которым – путь к постгуманизму.

Мы далеки от поддержки дремучего лудизма; оптимизирующие технологии, научно-технические нововводства занимали и занимают достойное место в устройении жизни во все времена, в том числе – наши. Единственное, с чем, по нашему убеждению, стоит бороться – так это с трендами дегуманизации образования, реставрирующими печально известное обескультуривание.

Агентом любого – в первую очередь современного – самого инновационного, ультраавангардного современного социума является человек, формируемый не технологически, но культурно. Отсюда инверсия: сообщающее культуру образование есть общественная институция, – не «одна из» (наряду с техникой, рынком, инфраструктурой и т. п.), а единственная, обеспечивающая работоспособность всех технологически значимых институций. Технология завоёвывает реальность, образовательная культура завоёвывает технологию.

В противном случае – безвозвратная утрата человека, не способного проявлять свою «общественную сущность» [26, с. 23], которая как продукт «человеческого общества» [32, с. 115] заявляет в объективном мире свою объективность [18, с. 194].

С позиций философско-антропологической трактовки человека как средоточия «сущностных сил» маркером человеческого развития оказывается «развитие богатства человеческой природы» [25, с. 123], обеспечиваемое полноценным – всесто-

ронным человеко-образным образовани-ем. Подчёркиваем: не профессионально ограниченным, прикованным к каким-то узким специализациям, не изуродованным какой-то кастовой замкнутостью, – но человеко-образным, – не приносящим в жертву развитию одной-единственной деятельности «все прочие физические и духовные способности» [23, с. 303].

Образовательная модель

Методологически выверенный взгляд на природу вещей в практическом отношении инспирирует образовательную модель всесторонне и гармонично развитой личности. Сторонясь словоблудья, предикацию «всесторонности, гармоничности» развития человека свяжем лишь с такими параметрами, как комплексность, креативность, полнота самореализации.

Комплексность. Не отмена самоограничений, ликвидация специализации, поверхностное всезнайство, дилетантизм, – а многогранность, многообразность, разносторонность, политехничность подготовки обучающихся – вершителей общезначимых социальных дел.

Во время оно коммунистический идеал всесторонне развитой личности Энгельс, Ленин сближали с вовлечением, участием в различных сферах деятельности [20, с. 33; 23, с. 187]. Опуская уместные поправки на специализацию, профессиональную квалификацию, более или менее определённый, реалистичный смысл таких взглядов стоит связывать с демократическим отсутствием ограничений на некие занятия; всесторонность здесь дериват равноправности, недискриминированности, нескованности любых встроек в социальные связи.

Во всех иных контекстах, подчёркивая избирательность интересов на профессии, правильно говорить о диверсифицировании, дифференцировании человечества «в смысле богатства и разнообразия духовной жизни и идейных течений, стремлений, оттенков» [17, с. 281].

Как подчёркивал Луначарский, «только разнообразное в своих отдельных челове-

ческих личностях общество, распадающееся на ярко выраженные индивидуумы, представляет действительно культурное богатое общество» [21, с. 445–446].

В кругу наших разысканий «комплексность» оттеняет идею объёмной полипрофильной образованности (исключающей казус: образование даёт всё больше знаний о всё меньшем), позволяющей действовать в режиме междисциплинарности – на стыке наук, схватывать существо дела (модальность *de re*) методом полиэкрана [9].

Креативность. Социально всесторонность означает беспрепятственность заявления-проявления человеческих сущностных сил (в разделении труда); гносеологически она означает свободу игры «всех человеческих сил как таковых безотносительно к какому бы то ни было заранее установленному масштабу» [27, с. 476]. Всесторонность здесь – способность творить, получать инновационный продукт по продуктивному расширяющему синтезу – неалгоритмичному аутопоэзисному комбинированию достояний концептосферы [14].

Естественно, как некое персональное состояние собственного развития всесторонность конкретна, исторична, аутентична – покрывается суверенным контуром индивидуального самоутверждения в объективной действительности. В плане тематизации нашей проблемы акцентируется накопление не «сведений», но мыслепродуктивных возможностей, вырабатываемых (образовательно-воспитательным) поощрением отправления свободного общественного производства – «полной ... не ограниченной самостоятельности» [22, с. 68].

Креативная самостоятельность есть би-доминантная демонстрация свободы: свободы социальной и ментальной – в предельной трансформации материального и духовного производства во внутреннюю потребность – созидание не по принуждению, а побуждению – творчество, где мы сами, уподобляясь Всевышнему, сотворяем реалии по собственным – не заранее

принятым правилам («установленным масштабам»).

С праксиологической точки зрения цивилизационное движение от «труда» к «творчеству», от задетерминированной деятельности к спонтанной самодеятельности фундируется демократизацией – простором демократического волеизъявления сущностных сил как личности, так и масс (последнее чётко представлял Ленин, высказывая: если не поднять людей, «на самодеятельность, ничего не выйдет» [19, с. 311]).

Используя мысль Гегеля, обоснованно уточнить: «Основным понятием и конечным устремлением» [7, с. 54] поднятия народа «на самодеятельность» оказывается твёрдая гарантия полномасштабной самореализации человека.

Полнота самореализации. В отвлечении от всяческой «дикости вожелений» (Гегель) полнота самореализации как многообразная и полнообразная объективация личностных талантов, дарований достигается максимальным вовлечением, участием индивида в творческом процессе. Полнота самореализации – деятельностная универсальность – получает законченное воплощение универсальности в созидательном практически-духовном отношении к жизни.

Привитие способностей к творческому труду – в этом и состоит твёрдая почва воспитательно-образовательной политики, пафос выработки всех жизненных планов.

В традиционных доктринальных категориях философии дело семантизируется в концептах «универсальность», «беспредельность» продуктивности человека: чем универсальнее человек сопоставительно с животным, «тем универсальнее сфера той неорганической природы, которой он живёт»; фактически универсальность человека сказывается «в той универсальности, которая всю природу превращает в его неорганическое тело» [26, с. 92].

Как видно, универсальность человека совпадает с его творческой родовой потенцией созидать несуществующее в природе, используя продуктивную производитель-

ную способность. Способность порождать, изобретать, творить. Коль скоро подобный вид трудовой активности генеалогически подготавливается: освоением всего выработанного человечеством богатства и культуры; обретением новообразовательной сноровки, – «свободная индивидуальность работника» [29, с. 227] взращивается нетривиальными образовательно-пропедевтическими инициативами, предполагающими:

- максимальное раскрытие индивидуальности;

- превращение любого вида социально значимой деятельности в персонально ангажированную самодеятельность;

- нахождение способа полномерной объективации субъективного через трансформацию внешних целей во внутреннее: «Та цель, – настаивает Гегель, – для осуществления которой я должен быть деятельным, должна каким-либо образом являться и моей целью; я должен в то же время осуществлять при этом и свою цель ... Бесконечное право субъекта заключается в том, что сам он находит удовлетворение в своей деятельности и в своём труде» [5, с. 22].

Обретение самости – особого статуса быть «самим собой для себя» (Гегель) – означает выработку продуктивной свободной привычки к всеобъемлемости, всесторонности самоопределения, – мудрому использованию выпавшего на собственную долю жизненного капитала, обмирщению жизненной задачи, которая самостоятельно для себя ставится [31, с. 297].

Объёмная многоотсечная тенденция универсальности, всесторонности находит положительное согласование с оппозирующей ей тенденцией элективности, специализации, индивидуализации. Искомое снятие коллизии отыскивается подчёркиванием политехничности.

Последнее инициирует не освоение ряда (родственных – смежных) профессий, но интегральное знание профессионально обслуживаемой производственной системы. Упор – не на частичные функции, а на общие принципы организации процессов

производства, которые нужно изучать в обучении; в идеале решается задача выработки компетентностной ориентации во всей системе производства. Не умения делать «всё» [20, с. 33], отображающего утопические воззрения на будущее производительной деятельности, лишённой разделения труда, но именно – осведомлённости о способе добывания материальных благ на фиксированной стадии общенаучного и общетехнического развития.

Образовательная подготовка в широком значении обязана давать потребные знания о природе трудовой деятельности, как физической, так и умственной, и главным образом – под углом зрения её творческого, универсального, самодеятельного осуществления. Общее развитие всех человеческих (тем более креативных) способностей есть ключ к развитию конкретных специальных способностей, а значит, к возможности полномерной реализации индивидуальности [32].

Создание объективных предпосылок последней составляет содержание, направленность общественного прогресса, расширяющего материальную и интеллектуальную базу развёртывания человеческой природы.

Заключение

Обобщая мировой социально устроительный опыт, уместно отметить столь принципиальные факторы, как:

- последовательная ликвидация живого (с XX столетия – монотонно-конвейерного) труда, вытеснение его высоко технологичным, интеллектуально ёмким производством, востребующим специфического агента, выступающего не «продолжением», но «укротителем» сил природы [28, с. 110].

- повышение образовательного, квалификационного ценза участников производства, решающих незапрограммированные технологическими процессами нестандартные – творческие – ситуативные задачи.

Коренное изменение характера, условий труда предъявляет новые требования к профессиональному его обеспечению, по-

буждая и понуждая «большое общество» расширять систему СПО, налаживать непрерывное образование, периодическое повышение квалификации, овладение родственными профессиями, интенсифицировать методы освоения знаний, – иначе говоря: изменять способ развития человеческого в человеке [22, с. 441]. За счёт приобщения его к высокой производственной и жизненной культуре, используя мысль Бэкона, предугадывающей, как человек может «разумно и умело показать, проявить себя и в конце концов изменить себя и сформировать» [2, с. 458].

«Собственное осуществление» (Маркс) личности как самоосуществление крепится на собственном усовершенствовании как самоусовершенствовании, достигаемом внутренним культурным ростом, укреплением отношения к себе как носителю родовых (общечеловеческих) ценностей [8], занимающемуся (по Марксу [26, с. 121]) самоопредмечиванием.

Получается «практическая» эпихейрема (свёрнутый силлогизм): самореализация – образовательно подготавливаемая – самодеятельная – свободная – самоопредмечиваемая – самоформируемая – общечеловечески оправданная – гуманитарно состоятельная деятельность, нацеленная на самосовершенствующую самоактуализацию, самоотдачу, где человек созерцает себя в создаваемом им очеловечиваемом мире [26, с. 94].

Обобщённо с позиций семантики «значения» образование означает «переработку себя» (Гегель) в приобщении к культуре – человеческому «всеобщему». В педагогической подготовке «мы узнаём набросанную как бы в сжатом очерке историю образованности всего мира. Это прошлое наличное бытие – уже приобретённое достояние того всеобщего духа, который составляет субстанцию индивида» [4, с. 15], – подчёркивает Гегель, – и который позволяет ему создавать и общечеловеческое, и собственное богатство. Культура есть человекотворение – производство и воспроизводство человечности во всех её ипостасях (прогрессивные методики обучения (в частности, В. Ф. Шаталова) используют момент

активного взаимодействия ЗУН в интенсивной межличностной коммуникации).

Механизм культуры универсален, всесторонен, и только универсально, всесторонне развивающиеся индивиды могут в него встроиться, превратить его достояние в «свою свободную жизнедеятельность» [22, с. 441].

Для того, правда, требуются необходимые условия:

1. Правильное понимание того, «каким надо быть, чтобы быть человеком» [16, с. 204];

2. «Нахождение самого себя» в преследовании, воплощении собственных целей [6, с. 398];

3. Развитие своей природы в качестве первостатейной самоцели [24, с. 387; 25, с. 123];

4. Обнаружение связи «между своей жизнью и историческим и мировым опытом ...» [30, с. 346].

Статья поступила в редакцию 17.10.2023.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баява Л. В. Гуманитарное образование в информационном мире // Совет ректоров. 2009. № 12. С. 16–21.
2. Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т. Т. 1 / пер. П. А. Федорова, Я. М. Боровского. М.: Мысль, 1977. 567 с.
3. Гачев Г. Д. Наука и национальные культуры. Ростов н/Д.: Ростовский университет, 1992. 316 с.
4. Гегель Г. В. Ф. Сочинения: в 14 т. Т. 4 / пер. Г. Шпета. М.; Л.: Гос. изд-во, 1959. 438 с.
5. Гегель Г. В. Ф. Сочинения: в 14 т. Т. 8 / пер. А. М. Водена. М.; Л.: Гос. изд-во, 1935. 470 с.
6. Гегель Г. В. Ф. Сочинения: в 14 т. Т. 11 / пер. Б. Г. Столпнера. М.; Л.: Гос. изд-во, 1935. 527 с.
7. Гегель Г. В. Ф. Эстетика: в 4 т. Т. 1 / пер. Б. Г. Столпнера. М.: Искусство, 1968. 312 с.
8. Ильин В. В. Аксиология. М.: Проспект, 2023. 192 с.
9. Ильин В. В. История и философия науки. М.: Проспект, 2019. 336 с.
10. Ильин В. В. Теория познания. Герменевтическая методология. Архитектура понимания. М.: Проспект, 2019. 184 с.
11. Ильин В. В. Теория познания. Символика. Теория символических форм. М.: Московский университет, 2019. 384 с.
12. Ильин В. В. Теория познания. Социальная эпистемология. Социология знания. М.: Гаудеамус: Академический проект, 2019. 203 с.
13. Ильин В. В. Теория познания. Философская семантика. М.: Проспект, 2024. 192 с.
14. Ильин В. В. Теория познания. Эвристика. Креатология. М.: Проспект, 2021. 176 с.
15. Ильин В. В. Философия кризиса. Человечество на пороге катастрофических перемен. М.: Проспект, 2022. 104 с.
16. Кант И. Сочинения: в 6 т. Т. 2 / под ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана. М.: Мысль, 1964. 509 с.
17. Ленин В. И. Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 26. М.: Госполитиздат, 1961. – 590 с.
18. Ленин В. И. Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 29. М.: Госполитиздат, 1963. 782 с.
19. Ленин В. И. Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 35. М.: Госполитиздат, 1962. 599 с.
20. Ленин В. И. Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 41. М.: Госполитиздат, 1963. 695 с.
21. Луначарский А. В. О народном образовании: сборник статей. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1958. 559 с.
22. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 т. Т. 3. М.: Госполитиздат, 1955. 630 с.
23. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 т. Т. 20. М.: Госполитиздат, 1961. 827 с.
24. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 т. Т. 25. М.: Госполитиздат, 1961. 545 с.
25. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 т. Т. 26. Ч. II. М.: Госполитиздат, 1963. 703 с.
26. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 т. Т. 42. М.: Госполитиздат, 1974. 535 с.
27. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 т. Т. 46. Ч. I. М.: Госполитиздат, 1968. 560 с.
28. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 т. Т. 46. Ч. II. М.: Госполитиздат, 1968. 618 с.
29. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 т. Т. 49. М.: Госполитиздат, 1974. 555 с.
30. Плеханов Г. В. Сочинения: в 24 т. Т. 17. М.; Л.: Гос. изд-во, 1928. 346 с.
31. Фейербах Л. Избранные философские произведения: в 2 т. Т. 1 / общ. ред. М. М. Григорьяна. М.: Госполитиздат, 1955. 676 с.
32. Фейербах Л. Избранные философские произведения: в 2 т. Т. 2 / общ. ред. М. М. Григорьяна. М.: Госполитиздат, 1955. 943 с.

REFERENCES

1. Baeva L. V. [Humanitarian Education in the Information World]. In: *Sovet rektorov* [Council of Rectors], 2009, no. 12, pp. 16–21.
2. Bacon F. *Essays* (Rus. ed.: Fedorov P. A., Borovsky Ya. M., transl. *Essays. Vol 1*. Moscow, Mysl' Publ., 1977. 567 p.).
3. Gachev G. D. *Nauka i nacional'nye kul'tury* [Science and National Cultures]. Rostov on Don, Rostov University Publ., 1992. 316 p.
4. Hegel G. W. F. *Essays. Vol. 4* (Rus. ed.: Shpet G., transl. *Sochineniya. T. 4*. Moscow, Leningrad, State Publ., 1959. 438 p.).
5. Hegel G. W. F. *Essays. Vol. 8* (Rus. ed.: Voden A. M., transl. *Sochineniya. T. 8*. Moscow, Leningrad, State Publ., 1935. 470 p.).
6. Hegel G. W. F. *Essays. Vol. 11* (Rus. ed.: Stolpner B. G., transl. *Sochineniya. T. 11*. Moscow, Leningrad, State Publ., 1935. 527 p.).
7. Hegel G. W. F. *Aesthetics* (Rus. ed.: Stolpner B. G., transl. *Estetika. T. 1*. Moscow, Iskusstvo Publ., 1968. 312 p.).
8. Il'in V. V. *Aksiologiya* [Axiology]. Moscow, Prospekt Publ., 2023. 192 p.
9. Il'in V. V. *Istoriya i filosofiya nauki* [History and Philosophy of Science]. Moscow, Prospekt Publ., 2019. 336 p.
10. Il'in V. V. *Teoriya poznaniya. Germenevticheskaya metodologiya. Arhitektura ponimaniya* [Theory of Knowledge. Hermeneutical Methodology]. Moscow, Prospekt Publ., 2019. 184 p.
11. Il'in V. V. *Teoriya poznaniya. Simvologiya. Teoriya simvolicheskikh form* [Theory of Knowledge. Symbolology. Theory of Symbolic Forms]. Moscow, Moscow University Publ., 2019. 384 p.
12. Il'in V. V. *Teoriya poznaniya. Social'naya epistemologiya. Sociologiya znaniya* [Theory of Knowledge. Social Epistemology. Sociology of Knowledge]. Moscow, Gaudeamus Publ., Akademicheskij proekt Publ., 2019. 203 p.
13. Il'in V. V. *Teoriya poznaniya. Filosofskaya semantika* [Theory of Knowledge. Philosophical Semantics]. Moscow, Prospekt Publ., 2024. 192 p.
14. Il'in V. V. *Teoriya poznaniya. Evristika. Kreatologiya* [Theory of Knowledge]. Moscow, Prospekt Publ., 2021. 176 p.
15. Il'in V. V. *Filosofiya krizisa. Chelovechestvo na poroge katastroficheskikh peremen* [Philosophy of Crisis. Humanity is on the Verge of Catastrophic Change]. Moscow, Prospekt Publ., 2022. 104 p.
16. Kant I. *Essays* (Rus. ed.: Asmus V. F., Gulyga A. V., Ojzermana T. I., eds. *Sochineniya. T. 2*. Moscow, Mysl' Publ., 1964. 509 p.).
17. Lenin V. I. *Polnoe sobranie sochinenij. T. 26* [Complete Works. Vol. 26]. Moscow, Gospolitizdat Publ., 1961. 590 p.
18. Lenin V. I. *Polnoe sobranie sochinenij. T. 29* [Complete Works. Vol. 29]. Moscow, Gospolitizdat Publ., 1963. 782 p.
19. Lenin V. I. *Polnoe sobranie sochinenij. T. 35* [Complete Works. Vol. 35]. Moscow, Gospolitizdat Publ., 1962. 599 p.
20. Lenin V. I. *Polnoe sobranie sochinenij. T. 41* [Complete Works. Vol. 41]. Moscow, Gospolitizdat Publ., 1963. 695 p.
21. Lunacharsky A. V. *O narodnom obrazovanii: sbornik statej* [On Public Education: Collection of Articles]. Moscow, Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR Publ., 1958. 559 p.
22. Marx K., Engels F. *Essays* (Rus. ed.: *Sochineniya. T. 3*. Moscow, Gospolitizdat Publ., 1955. 630 p.).
23. Marx K., Engels F. *Essays* (Rus. ed.: *Sochineniya. T. 20*. Moscow, Gospolitizdat Publ., 1961. 827 p.).
24. Marx K., Engels F. *Essays* (Rus. ed.: *Sochineniya. T. 25*. Moscow, Gospolitizdat Publ., 1961. 545 p.).
25. Marx K., Engels F. *Essays* (Rus. ed.: *Sochineniya. T. 26. Ch. II*. Moscow, Gospolitizdat Publ., 1963. 703 p.).
26. Marx K., Engels F. *Essays* (Rus. ed.: *Sochineniya. T. 42*. Moscow, Gospolitizdat Publ., 1974. 535 p.).
27. Marx K., Engels F. *Essays* (Rus. ed.: *Sochineniya. T. 46. Ch. I*. Moscow, Gospolitizdat Publ., 1968. 560 p.).
28. Marx K., Engels F. *Essays* (Rus. ed.: *Sochineniya. T. 46. Ch. II*. Moscow, Gospolitizdat Publ., 1968. 618 p.).
29. Marx K., Engels F. *Essays* (Rus. ed.: *Sochineniya. T. 49*. Moscow, Gospolitizdat Publ., 1974. 555 p.).
30. Plekhanov G. V. *Sochineniya. T. 17* [Essays. Vol. 17]. Moscow, Leningrad, State Publ., 1928. 346 p.
31. Feuerbach L. *Selected Works* (Rus. ed.: Grigor'yan M. M., ed. *Izbrannye filosofskie proizvedeniya: T. 1*. Moscow, Gospolitizdat Publ., 1955. 676 p.).
32. Feuerbach L. *Selected Works* (Rus. ed.: Grigor'yan M. M., ed. *Izbrannye filosofskie proizvedeniya. T. 2*. Moscow, Gospolitizdat Publ., 1955. 943 p.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Кокоева Ирина Александровна – ассистент кафедры непрерывного образования Центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки Государственного университета просвещения;
e-mail: kokoevaia@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Irina A. Kokoeva – Assistant, Department of Continuous Education of the Center for Advanced Training and Professional Retraining, Federal State University of Education
e-mail: kokoevaia@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Кокоева И. А. «Значение» образовательного процесса // Современные философские исследования. 2024. № 1. С. 129–139.
DOI: 10.18384/2949-5148-2024-1-129-139

FOR CITATION

Kokoeva I. A. The “Meaning” of the Educational Process. In: *Contemporary Philosophical Research*, 2024, no. 1, pp. 129–139.
DOI: 10.18384/2949-5148-2024-1-129-139