

Образование как информационный процесс

Education as an Informative Process

Аль-Ани / Al-Ani N.

Намир Махди

(namr_ani@yahoo.com)

доктор философских наук, профессор.

ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики»,

профессор кафедры социальных

и гуманитарных наук.

г. Санкт-Петербург

Ключевые слова: образование – education; информация – information; информационные технологии – information technologies; информатизация образования – informatization of education; парадигма образования – education paradigm.

В работе уточняется содержание понятия информации, раскрывается специфика образования как информационного процесса и прослеживается то существенное влияние, которое оказывают на образование информационные технологии. В связи с этим автор пытается формулировать новую (современную или неклассическую) парадигму образования.

The paper clarifies the content of the concept of information, specifics of education as an information process is explained, and essential influence of information technologies on education is highlighted. In this regard, the author makes an attempt to create a new (contemporary or non-classical) paradigm of education.

Образование и информация

Понятие «информация» напоминает понятие «коммуникация» в том плане, что и оно по сей день ещё не получило своего однозначного и общепринятого определения. Так, на сегодняшний день существует целое множество самых различных трактовок данного понятия, количество которых, правда, существенно уступает количеству определений понятия «коммуникация» [см.: 1, с. 416–420]. Отсутствие общепризнанного определения понятия информации не помешало, однако, успешной разработке ещё в конце 40-х и начале 50-х годов XX столетия теории информации и последующему её развитию. Это объясняется тем, что для создания данной теории важны были не качественные особенности информации, а её сугубо количественные характеристики. Впоследствии теория

информации приобрела вполне отчётливое междисциплинарное измерение и стало, с одной стороны, системообразующим элементом таких наук, как кибернетика, информатика и т.д., а с другой – теоретической основой формирования одного из самых действенных и эффективных общих методов научных исследований – информационного.

Одно из самых распространённых представлений об информации трактует её как *знание* вообще. Такое представление, фактически, имеет своим основанием этимологию самого слова «информация». Дело в том, что латинское слово «Informatio» буквально означает «разъяснение», «истолкование», «представление», «осведомление». Эти значения, которые обобщённо можно выразить через слово «знание», закрепились за словом «информация» в других языках, в том числе и в русском. Поэтому не удивительно, что в толковых словарях русского языка мы встречаем такие же или близкие к ним значения слова «информация». Так, например, в «Словаре русского языка» С. И. Ожёгова приводится следующее толкование данного слова. Информация, – говорится здесь, – есть «1. Сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах, воспринимаемые человеком или специальными устройствами (спец.) *Теория информации*. 2. Сообщения, осведомляющие о положении дел, о состоянии чего-н. *Газетная и.*» [4, с. 224].

Между тем знание вообще составляет, на наш взгляд, лишь одну из форм информации, а именно её *высшую* форму. В связи с этим не лишне напомнить, что *сущность и существование не совпадают между собой полностью и целиком*, т.е. абсолютно, и поэтому любое явление действительности не может быть сводимым к какой-либо из конкретных форм его существования. Более того, помимо знания существуют и другие формы информации, которые имеют место как в органическом, так и в неорганическом мире. Это значит, что информация выступает на самом деле *всеобщим атрибутом* материи. Поэтому её следует рассматривать как онтологическую, а не гносеоло-

гическую категорию. Ввиду всего этого становится понятным, почему недопустимо редуцировать информацию вообще к знанию и таким образом отождествлять её с этим последним.

И всё же применительно к образовательному процессу я буду исходить именно из вышеуказанного представления об информации как о знании. Следовательно, в данном конкретном случае, т.е. в контексте процесса образования под информацией мы будем подразумевать знание в самом широком смысле, включающем как теоретическое, так и практическое знание, как знание научное, так и вненаучное знание, как знание явное, так и неявное знание.

В свете сказанного образование следует понимать как *социально-коммуникативный процесс, в ходе которого происходит передача информации именно в виде знания, сообщений*. Передача информации предполагает наличие трёх необходимых для этого условий: источника информации, её получателя и среды, передающей её от первого ко второму. Именно среда, посредством которой происходит передача сообщения, выступает как канал связи. Этот канал, а стало быть, и способ передачи образовательной информации может быть как вербальным (письменным и/или устным), так и невербальным (визуальным и т.д.).

Информация, таким образом, всегда нуждается в носителе. Её носитель, т.е. среда, посредством которой происходят как её передача (распространение), так и её хранение, преобразование и т.д., имеет материальную физическую, вещественно-энергетическую природу. Сообщение, передаваемое через такой носитель, становится *сигналом*. Сигнал (от лат. *signum* – знак, отметка), следовательно, суть физический процесс, который несёт собой определённую информацию. В носителе информации как знания (сообщения) обычно происходит её *кодирование*, т.е. её преобразование и предание ей удобную для получателя или пользователя форму. Поэтому осмысление, а стало быть, адекватное понимание и, в конечном счёте, полноценное использование переданной или сохранённой информации непременно предполагает её *декодирование*. В этом свете образование как информационный процесс предстаёт как процесс кодирования и декодирования знаний. Это значит, что образовательная информация непременно приобретает *символическое* выражение, становится семиотической системой. Именно данное обстоятельство, как нам кажется, и делает в принципе возможным использование информационной техники и информационных технологий в образовательной сфере.

Образование и информационные технологии

Под информационной техникой я понимаю современный этап развития техники, её высшая историческая форма, при которой не только мускульная сила

человека, но и его *интеллектуальные способности* заменяются природными силами, связями и процессами [см.: 2, с. 26–28]. Следовательно, на современном этапе своего исторического развития техника в гораздо большей степени становится, говоря словами К. Маркса, органом человеческого мозга, овеществлённой силой знания [см.: 3, с. 215]. Начало этого этапа можно датировать серединой XX столетия. Ведь именно тогда начинают вторгаться в жизнь людей телевидение, электронно-вычислительные машины и другие предвестники наступления новой информационной фазы в развитии современной человеческой цивилизации. За прошедшие с тех пор шесть десятилетий были достигнуты феноменальные успехи в создании всё более и более «умных» машин – технических устройств, способных выполнять отдельные функции человеческого мозга и решать таким образом те или иные интеллектуальные задачи. Более того, к сегодняшнему дню уже созданы такие продвинутые компьютерные системы, которые способны к «обучению» и «адаптации» к внешней среде, а следовательно и к изменению самой программы своего поведения, когда этого требуют изменившиеся условия данной среды. Поэтому нет тени сомнения в том, что в настоящее время уже достигнуты существенные результаты в создании *слабого* искусственного интеллекта, хотя решение проблемы *сильного* искусственного интеллекта остается проблематичным, и данная проблема вряд ли, по нашему мнению, будет решена полностью когда-либо в будущем [см.: 1, с. 420–422].

Процесс «интеллектуализации» техники и происходящие в связи с этим глобализация и информатизация современного общества не могут не коснуться самым непосредственным образом и сферы образования. И в самом деле, данные процессы уже сегодня оказывают самое активное влияние на все формы образовательной деятельности, и нет сомнений в том, что это влияние впредь будет только расти.

Вместе с тем интересно заметить, что процесс «интеллектуализации» техники сам был вызван в частности тем информационным взрывом, который всё настойчивее начал заявлять о себе примерно с середины ушедшего столетия. Дело в том, что общий объём человеческих знаний, а стало быть и накопленной обществом информации, стал особо экспоненциально расти, начиная с этого времени. Так, согласно некоторым оценкам, количество накопленной человечеством информации удвоилось лишь к 1750-му году по сравнению с её объёмом в начале нашей эры, а второе и третье удвоения этого количества произошли, соответственно, в начале и середине XX столетия. А вот с 1950-го года общий объём человеческих знаний начинает удваиваться каждое десятилетие, а с 1990-го года – каждый год. И естественно, при таких невообразимо высоких темпах развития наших знаний традиционные технологии хранения, преобразования и распространения информации уже не могли более успешно

справляться с лавинообразным потоком новой информации, и для этой цели понадобились принципиально иные способы хранения, преобразования и передачи информации, которые необходимо было создать. Такие способы как раз и были представлены или созданы информационными технологиями.

Под *информатизацией образования* следует, по нашему мнению, понимать деятельность, направленную на достижение следующих конкретных целей. Во-первых, обеспечение всей массы информации, необходимым с точки зрения современных образовательных стандартов для успешной реализации образовательного процесса, включая сюда и новые источники такой информации. Во-вторых, систематизация лавинообразного потока знаний и всей образовательной информации и хранение их в надлежащих и доступных для использования формах. В-третьих, оснащение всех образовательно-воспитательных учреждений необходимыми информационно-техническими устройствами (компьютерами и другими телекоммуникационными устройствами, программными обеспечениями, свободным доступом к интернету, мобильной связью и т.д.). В-четвёртых, специальная подготовка как учителей и воспитателей, так и самых учащихся с целью овладения ими навыками грамотного обращения с данными устройствами и их эффективного применения. В-пятых, широкое внедрение в образование информационных технологий (компьютерных учебных и воспитательных программ, виртуальных лабораторий, компьютерного тестирования и т.д.) и их эффективное использование в ходе реализации различных аспектов учебно-воспитательной деятельности. В-шестых, постепенная передача функций учителя (и воспитателя) к компьютеру и превращение образовательного процесса в «он-лайн обучение» и «он-лайн воспитание», т.е. в обучение и воспитание, осуществлённые виртуально посредством компьютера в режиме «on-line». Реализация каждой из перечисленных целей выступает отдельным аспектом, отдельной важной составляющей информатизации образования вообще, в том числе и социально-гуманитарного образования.

В свете сказанного можно сделать вывод, что конечной целью информатизации образования выступает передача функций учителя и воспитателя (по крайней мере, многие или даже большинство из них) машине. Эта передача должна происходить, как было отмечено, постепенно, плавно. Сначала компьютеру передоверяются та или иная функция субъекта учебно-образовательного процесса, например тестирование учащихся, проверка составленных или написанных им работ, текстов и т.д. Затем можно переходить к созданию целых компьютерных классов из различных интерактивных предметов, передвижных (мобильных) компьютерных классов, центра дистанционного обучения и т.д. Во всех этих случаях «центром управления» остается компьютер самого учителя. Однако всё это делается именно для того, чтобы создать в будущем полноценные

виртуальные (компьютерные) школы, вузы и т.д. Это значит, что будущему принадлежит именно та форма организации учебно-воспитательного процесса, при которой ученику необходимо будет *не ходить* в традиционную школу, а, скорее, «*входить*» в виртуальную школу (вуз и т.д.). Говоря иначе, при данной форме образования учащийся будет ежедневно заниматься в своем компьютерном классе и вообще в своем виртуальном образовательном учреждении, не покидая, так сказать, пределов собственного дома. А это значит, что он может проходить полный курс того образовательного учреждения, где он обучается, образно говоря, сидя за своим персональным компьютером и работая и взаимодействуя с ним как со своим настоящим учителем. Единственным исключением здесь будет, пожалуй, выполнение экспериментальной или практической составляющей учебного процесса (работа в настоящих лабораториях, проведение опытов, практическая проверка или апробация полученных результатов исследований и т.д.), которые, по-видимому, требуют, чтобы учащийся всё же покинул пределы своего дома. Вместе с тем необходимо заметить, что и при такой форме организации образования функции учителя и воспитателя не отмирают совсем, а просто претерпевают радикальные метаморфозы. По-видимому, за ними сохраняются лишь функции общей координации и общего управления учебно-воспитательным процессом без вмешательства в детали его прохождения. Другими словами, за учителем и/или воспитателем остаются лишь организационные и управленческие функции. Всё это, в свою очередь, потребует кардинального изменения существующей парадигмы образования.

Классическая парадигма образования

Лежащая в основе господствующей сегодня в мире модели образования классическая парадигма образования представляет это последнее как социально-коммуникативный процесс, направленный в конечном итоге на создание того типа человека (человеческой личности), который способен воспроизводить доминирующую в обществе систему ценностей в том числе и существующую систему общественных отношений. Она наделяет образование целым рядом отличительных черт или существенных признаков, среди которых мы выделяем, прежде всего, следующие. Во-первых, *линейность*. Образование рассматривается как конкретную разновидность *линейной модели* социальной коммуникации. Принимая в качестве коммуникативного акта линейно-образный вид, оно, фактически, исключает, как увидим дальше, многообразие форм причинности в учебно-воспитательной сфере. Во-вторых, *однонаправленность*. Образование представляется как такой коммуникативный процесс, при котором происходит передача информации по одному, строго определенному направлению, а именно от учителя и/или воспи-

тателя к ученику (учащемуся и/или воспитуемому). Следовательно, оно суть однонаправлено протекающий коммуникативно-информационный процесс, *исключающий* по существу любую форму обратной связи. Говоря иначе, оно представляет собой процесс однонаправленного действия, а не идущего в обе стороны взаимодействия. В-третьих, строгая определённость или *однозначная детерминированность*. Обобщая предыдущее можно прийти к выводу, что образование понимается как жёстко детерминированный процесс, где причина однозначно определяет свое следствие. В качестве такой причины выступает как раз субъект учебно-образовательного процесса (учитель, воспитатель). Дело в том, что именно он и определяет, т.е. детерминирует собой в жёсткой (однозначной) форме объект указанного процесса (учащегося и/или воспитуемого), который выступает в данном случае в качестве простого (пассивного) следствия. В-четвёртых, *статичность*. Образование является скорее статичным, нежели динамичным процессом. Его формы достаточно консервативны. Они сопротивляются изменению и практически остаются не тронуты им на протяжении многих десятилетий (а то и столетий). В-пятых, *монологичность*. Образование, с содержательной стороны, реализуется в виде монолога его субъекта, вещающего от имени *непререкаемых авторитетов – истины, добра, красоты* и других высших ценностей. Поэтому учащемуся не остаётся другого выбора, как принять всё это как должное. В-шестых, *инертность*. В свете сказанного образование предстаёт процессом не активным в том плане, что его объект выступает, как было отмечено, пассивным следствием, лишённым возможности каким-либо образом обратно влиять на свою причину. Такой объект образовательного процесса оказывается не в состоянии *активно* впитывать культурные ценности, органично усваивать их. Поэтому усвоение этих ценностей нередко принимает здесь вид бессмысленного заучивания, простой зубрёжки и механического подражания. В-седьмых, *принуждение*. В силу сказанного образование становится принудительным актом. Его поэтому следует охарактеризовать не иначе как внешнее *принуждение к знанию* и к усвоению других культурных ценностей, причём строго и заранее определённых. В данном отношении оно не оставляет учащемуся (или воспитуемому) никакого права выбора. В-восьмых, *внешний контроль*. В таком образовании мониторинг успеваемости не может быть внутренним для объекта образования актом, а, как правило, остаётся для него внешней процедурой. Поэтому о самоконтроле вовсе не приходится здесь говорить. В-девятых, отношение *господства и подчинения*. Это значит, что в образовании мобилизуются и используются все этические императивы, педагогические нормы и иные ценностные ресурсы для того, чтобы именно учитель (воспитатель) остался в нём единственным повелителем, единственным предписывающим началом, а учащийся (воспитуемый) в лучшем случае

мог быть только прилежным слушателем и хорошим исполнителем. В-десятых, *авторитаризм или деспотизм*. Деспотизм образования проявляется в частности в том, что вещающий от имени высших ценностей его субъект, т.е. учитель (воспитатель) сам становится для его объекта – учащегося (воспитуемого) – *непререкаемым авторитетом*. Под данным углом зрения образование оказывается ничем иным как реализацией авторитарной деспотической власти её субъекта над её объектом. В-одиннадцатых, *учительский центризм*. Сказанное означает, что именно учитель провозглашается и на деле становится центральной фигурой всего образовательного процесса. Ученик же представляется не более как простое дополнение к нему, т.е. он понимается в качестве чего-то второстепенного, вращающегося вокруг учителя как центрального «светила». (Заметим в скобках, что перечисленные особенности простираются дальше за пределы собственно образования как процесса непосредственной реализации отношения учителя – ученика (воспитателя – воспитуемого), становясь, таким образом, характеристиками как общей *организации* данного процесса, так и *управления* им).

Резюмируя сказанное, можно прийти к общему выводу, что образование, согласно его классической парадигме, рассматривается как односторонний *метафизический*, лишённый внутренней противоречивости процесс, в котором взаимосвязь между диалектическими полярностями полностью разрушается. Поэтому общую суть данной парадигмы можно схватить и выразить одной идеей *примата субъекта образования над его объектом*, идеей полного сведения второго к первому. И в самом деле, указанная парадигма, полностью отрицая диалектическое взаимодействие между субъектом и объектом образования, превращает учителя и (или) воспитателя в нечто похожее на активную, *самодетельную* аристотелевскую форму, а учащегося и (или) воспитуемого она обращает в подобие *инертной* аристотелевской материи, т.е. *пассивного* субстрата. Во всяком случае, она предписывает всё то, что непосредственно вытекает именно из подобного рода понимания субъекта и объекта образования и их отношения друг с другом. В этом не приходится сомневаться, поскольку действующие в полном соответствии с классической парадигмой образования учитель и/или воспитатель действительно обращаются с учеником словно с пустым «сосудом». Они пытаются «вложить» в него заранее приготовленные знания и другие культурные ценности подобно тому, как вкладываются, скажем, книги (которые, кстати, также являются знанием, правда, аккумулятивным и сохранённым в виде текста) в обычный пустой ящик. Что же касается тех отклонений от такого *механического метода* преподавания и воспитания и от всего того, что прямо или косвенно предписывается классической парадигмой образования – отклонений, которые редко, но всё же имело и имеют место в прошлой и нынешней педаго-

гической практике, то они являются скорее исключением, нежели правилом. Поэтому они существа дела по большому счёту не меняют.

Итак, все вышеперечисленные моменты образовательного процесса являются, на наш взгляд, *существенными* характеристиками образования с точки зрения *классической* его парадигмы. На самом деле именно они в своём единстве и образуют эту парадигму. Вместе с тем необходимо подчёркивать, что данные характеристики проявляются в полной мере лишь в формальном образовании. В образовании неформальном, а точнее сказать в самообразовании, они меньше всего заявляют о себе. Более того, здесь, т.е. в самообразовании, обнаруживаются некоторые противоположные вышеперечисленным особенностям или характеристиками образования признаки. Вот собственно почему именно *самообразование*, по нашему мнению, и должно стать одним из исследовательских полей, а стало быть, и служить определённым основанием или источником (а, точнее сказать, *прообразом*) для выявления и формирования отдельных аспектов *новой парадигмы* образования.

В поисках новой неклассической парадигмы образования

Идущие сегодня в мире процессы глобализации и информатизации современного общества и непрерывно продолжающаяся демократизация его различных структур формируют насущную потребность в новом типе человеческой личности – личности *свободной, толерантной, открытой*, а стало быть и неуклонно *развивающейся*. Поэтому необходимость удовлетворения данной потребности следует считать одним из важнейших условий существования и дальнейшего развития современного человечества. Реализация этой необходимости, а значит и полное удовлетворение указанной потребности, бесспорно требует, помимо всего и радикального изменения существующей системы образования, что нельзя осуществить без надлежащей ломки старой (классической) парадигмы образования и замены её новой. Следовательно, можно сказать, что ломка данной парадигмы, а соответственно и формирование принципиально нового типа (модели) образования, сами становятся сегодня настоятельной необходимостью.

Новая парадигма образования если не во всех своих аспектах, то, во всяком случае, в подавляющем большинстве из них является, как нам представляется, прямым *антиподом* его классической парадигмы. Поэтому можно полагать, что она устанавливает следующие нормы образовательного процесса, выражающие и олицетворяющие собой существенные признаки *нового* образования как социально-коммуникативного действия и информационного процесса. Во-первых, *нелинейность*. Образование представляется здесь как нелинейный социально-коммуникативный процесс, который допу-

скает самые различные варианты своего развёртывания и тенденций своего развития. Во-вторых, *разнонаправленность*. Образование суть коммуникативно-информационный процесс, идущий в обе стороны, т.е. как от учителя или воспитателя к ученику, так и от этого последнего к первым. Говоря иначе, оно является процессом с активной *обратной связью*. В-третьих, многовариантная причинность, *вероятностная детерминация*. Это значит, что образование представляет собой скорее стохастический, нежели детерминированный процесс. Следовательно, отношение между его субъектом и объектом его не жёстко, не однозначно детерминировано, а причинно обусловлено с определённой долей вероятности и поэтому оно может быть описано лишь статистически. В-четвёртых, *динамичность*. Образование приобретает явно динамичный характер, т.е. становится вполне динамичным процессом. И тут дело не только в том, что оно непрерывно должно быстро в условиях происходящего сегодня информационного бума пополнять своё содержание, но и вынужденно постоянно менять свои формы, чтобы лучше соответствовать всё новым требованиям, предъявляемым ему современным общественно-историческим и культурным развитием. В-пятых, *диалогичность*. Образование перестаёт быть монологом, т.е. вещанием одного только его субъекта, и становится настоящим диалогом между ним и его объектом, где перед последним, т.е. учеником, откроется реальная возможность влиять на образовательную ситуацию и тем самым реализовать себя как **самоформирующуюся и саморазвивающуюся** личность. В-шестых, *активность*. Ввиду этого образование становится активным процессом в том смысле, что ученик перестаёт равнодушно взирать на данный процесс как на нечто внешнее по отношению к нему и активно включается в него, становясь тем самым настоящим игроком на образовательном поле. Это значит, что он начинает активно, а стало быть и более эффективно, усваивать в ходе такого процесса культурные ценности. В-седьмых, *добровольность*. Образование становится подлинно добровольным для его объекта (ученика) актом. Дело в том, что в ходе реализации этого акта перед учеником появляется возможность подлинного выбора, позволяющего ему, в общем и целом, заниматься лишь тем, что кажется ему интересным и полезным. Следовательно, в новом образовании никто и ничто больше не может помешать ему целиком посвятить себе и полностью отдаваться своему любимому делу. Это значит, что новое образование становится больше похожим на процесс реализации учеником самого себя, на процесс его *самореализации*. Вот, собственно, почему оно не может вызывать у него ничего, кроме чувства самоудовлетворения. В-восьмых, *внутренний контроль*. Отмеченные свойства нового образования приводят к тому, что мониторинг достигнутых в ходе данного процесса результатов становится, в том числе, и личным делом самого ученика. Поэтому можно полагать, что оценка, данная

последним результатам своего труда, т.е. его самооценка, и объективная оценка этого труда со стороны субъекта образования (учителя, воспитателя) приближаются друг к другу, а то и могут полностью совпадать между собой. А это, в свою очередь, бесспорно, может служить лишь дополнительным стимулом для более активного включения ученика в образовательный процесс, а соответственно и более тесного его взаимодействия со своим наставником. В-девятых, *партнёрство*. Отношение между учителем (воспитателем) и учащимся (воспитуемым) в новом типе образования перестаёт быть отношением господства и подчинения, а становится отношением партнёрским, отношением между равными по существу сторонами. Учитель здесь более не является единоличным повелителем, дающим ученика своим непререкаемым авторитетом. Он перестаёт быть решающим фактором образовательного процесса, доминирующей силой, парализующей волю ученика и подавляющей его личность, а становится для него лишь старшим (правда только по возрасту (и то не всегда) и опыту, но отнюдь не по правам) товарищем или партнёром, помогающим ему, на самом деле, **самообразовываться**. В-десятых, *демократичность*. В свете сказанного образование в его новой формирующейся на наших глазах модели приобретает подлинно демократичный характер, становится демократическим процессом. Его объект – ученик – впервые получает не номинальное, не фиктивное, а фактическое право голоса. Его интерес, его желания, предпочтения, мнения, приоритеты и т.д. не могут быть более проигнорированы, а напротив, должны быть самым тщательным образом учтены и удовлетворены. Поэтому можно полагать, что именно его голос становится *решающим* во всём образовательном процессе. Вместе с тем необходимо отметить и то, что выбор ученика не только может быть, но и на самом деле становится свободным, т.е. выбором, мотивированным, главным образом, внутренними для него причинами. В-одиннадцатых, *ученический центризм*. Обобщая сказанное, можно полагать, что в новом образовании в известной мере происходит смещение акцента с учителя (воспитателя) на учащегося (воспитуемого), который в определённом смысле становится главным или, точнее сказать, центральным «фигурантом» всего образовательного процесса. Более того, в качестве центральной фигуры учебно-воспитательного процесса, а стало быть, и как настоящий игрок на образовательном поле он, несомненно, не просто может, но и должен оказывать самое активное воздействие, как на своего наставника, так и на весь этот процесс в целом.

Все перечисленные особенности становятся, на наш взгляд, существенными признаками того типа образования, который необходим человечеству на нынешнем этапе его развития. Именно они, как нам представляется, и должны в своей совокупности и единстве составлять новую неклассическую парадигму образования.

Если попытаться схватывать суть всех перечисленных признаков нового, диктуемого современным состоянием человеческого общества неклассического типа образования одной общей сущностной характеристикой или обобщающей формулировкой, то можно сказать, что образование становится здесь подлинно *диалектическим* процессом. Это, в частности, означает, что в таком образовании его субъект и объект более не могут резко, *метафизически* противостоять друг другу и, таким образом, исключать друг друга в *абсолютном* смысле, как это имело место по существу в классической модели образования. Следовательно, они в новой зарождающейся модели образования могут находиться между собой только в отношении *относительного* взаимного исключения друг друга. Это, в свою очередь, означает, что между субъектом и объектом нового типа образования существуют не только отношение взаимоисключения, но и отношение *взаимного полагания*. Говоря более определённо, субъект и объект нового образования как две стороны диалектического взаимодействия исключают друг друга в той же самой мере, в какой они обуславливают и предполагают друг друга как, впрочем, и наоборот. Отсюда следует вывод о том, что данные диалектические противоположности взаимно проникают друг в друга, постоянно меняясь своими местами, и свободно переходя тем самым одно в другое.

В свете этого главная задача или основная функция учителя и/или воспитателя должны состоять отнюдь не в том, чтобы из своего ученика как из некоего инертного материала и исходного субстрата «лепить – по своему образу и подобию» именно того, кого они хотели бы в нём видеть. Данная задача (функция) заключается лишь в том, чтобы, выявив настоящие способности ученика, и поняв его подлинные желания, склонности и стремления, просто *помочь* ему стать именно тем, кем он хотел быть сам. Говоря иначе, его наставники должны *помочь ему самому себя образовывать*, т.е. самообразовываться.

Выше мы отмечали, что в классической модели образования именно неформальное самообразование может служить определённым основанием для формирования новой парадигмы образовательной деятельности, т.е. неким её прообразом или прототипом. Перечисленные выше существенные признаки нового типа или новой модели образования лишь подтверждают эту нашу мысль. Ведь таки из этих существенных признаков, как добровольность, активность, самоконтроль, демократичность и т.д. являются, как мы уже видели, характерными чертами именно самообразования. Однако вместе с тем не следует забывать, что данные особенности проявляются в самообразовании далеко не в развитой форме, а на достаточно примитивном уровне, поскольку самообразование, как оно реализуется в классической модели образования, представляет собой, как правило, спонтанный, неосознанный или до конца не осознанный процесс.

Полное же развитие эти особенности получают лишь в новой неклассической модели образования и поэтому только здесь они становятся подлинными существенными признаками образовательного процесса.

И всё же следует признать, что образование, согласно своей формирующей сегодня новой парадигме, перестаёт быть внешним по отношению к образовываемому человеку актом и становится, таким образом, намного ближе к классическому самообразованию. В связи с этим его можно охарактеризовать как *самообразовательный процесс*, который протекает, однако, вполне сознательно, преднамеренно, организовано и т.д. В этом, пожалуй, и состоит, как нам представляется, суть той революции, которую призвано производить в образовании его формирующаяся в настоящее время неклассическая парадигма.

Литература

1. Аль-Ани, Н. М. Естественнонаучные картины мира. Мир глазами учёных-естественников / Н.М. Аль-Ани. – Saarbrücken (Deutschland): Palmarium Academic Publishing, 2014. – 491 с.
2. Аль-Ани, Н. М. Философия техники: учебное пособие / Н.М. Аль-Ани – СПб, 2004. – 184 с.
3. Маркс, К. Экономические рукописи 1857–1859 годов / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Соч. 2-е изд. Т. 46 – М.: 1969. – 244 с.
4. Ожёгов, С. И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – Изд. 16-е, испр. – М.: «Русский язык», 1984. – 797 с.