

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-3

УДК 101.1

Оригинальная научная статья

Идея сложности и современная метафизика образования

А. В. Думов

*Сибирский федеральный университет
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: avdumov@inbox.ru*

В. И. Кудашов

*Красноярский государственный медицинский университет им. В. Ф. Войно-Ясенецкого
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: vkudashov@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена анализу значения философской концептуализации сложности для развития современных метафизических моделей образования. Основной целью стало выявление функциональной значимости идеи сложности в развитии современной философии образования. В настоящем исследовании определены общие тенденции влияния идеи сложности, проявляющиеся в контексте метафизики образования. Для конкретизации рассмотрения понятие метафизического используется в значении, заданном М. Вартофским, то есть основанном на синонимизации терминов «метафизический» и «онтологический», характеризующих высказывания о природе реальности. Метафизические модели образования, рассматриваемые в настоящей статье, – это совокупность высказываний, представляющая определенные способы рассуждения о действительности образования, его сущностном характере и взаимосвязях с иными контекстами реальности. В статье предложено и развито два возможных направления рассмотрения этой проблематики: 1) анализ понятийно-категориальных и иных средств, используемых для концептуализации сложности, осуществленных в метафизических исследованиях образования; 2) осмысление влияния идеи сложности на развитие современной философской рефлексии образования. Показана гетерономичность проблематики осмысления сложности в философии: описываются некоторые тенденции, существующие в определении семантики понятия «сложность» и формировании контекста его осмысления. В частности, анализируются некоторые теоретические разночтения в работах Э. Морена и Ж. Эллюля, а также разноплановый характер средств, с помощью которых строится обсуждение философской рефлексии сложности. Авторами осмысляются различные следствия актуализации идеи сложности в контексте философии образования. В их числе выделяются трансформации аксиологии образования, теоретико-методологические новации в области научного исследования образовательной реальности, а также возникновение новых способов понимания сущности и задач современной философии образования.

Ключевые слова: сложность, метафизика образования, системное описание, аксиология, модели

Для цитирования: Думов А. В., Кудашов В. И. Идея сложности и современная метафизика образования // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 24–32. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-3>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-3
Full Article

The idea of complexity and contemporary metaphysics of education

Dumov, A. V.

*Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russia
e-mail: avdumov@inbox.ru*

Kudashov, V. I.

*PV. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University
Krasnoyarsk, Russia
e-mail: vkudashov@mail.ru*

Abstract. The article analyzes the importance of philosophical conceptualization of complexity for modern metaphysical educational models. Its main objective is to identify the functional significance of the complexity idea in the modern philosophy of education. However, due to the large scale of the issue, the article is limited to examining general trends of the complexity idea influence in the context of the metaphysics of education. To concretize the consideration, the concept of metaphysical is used in the meaning by M. Vartofsky, that is based on the synonymizing "metaphysical" and "ontological" terms characterizing statements about the reality nature. The metaphysical models of education considered in this article are a set of statements that represent ways of reasoning about the reality of education, its essence, and relations with other contexts of reality. The article proposes two directions for considering it: 1) analysis of conceptual-categorical means used to conceptualize complexity, and 2) understanding the influence of complexity on the philosophical reflection on education. The authors demonstrate the heteronomy of the problematics of comprehending complexity, some trends in the semantics of "complexity" concept and formation of the context of its comprehension. They analyze some theoretical discrepancies in works by E. Morin and J. Ellul. The authors comprehend various consequences of the issue actualization; among them, distinguish transformations of the axiology of education, theoretical and methodological innovations in the education research, as well as emerging new ways to understand the modern philosophy of education.

Keywords: complexity, metaphysics of education, systemic description, axiology, models

Citation: Dumov, A. V., Kudashov, V. I. [The idea of complexity and contemporary metaphysics of education]. *Professional education in the modern world. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 24–32.* DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-3>

Введение. Словосочетание «метафизика образования» может произвести впечатление терминологического анахронизма в свете известных читателям опытов критики метафизики и как отрасли философских исследований, и как образа мышления. В то же время смысловое содержание этого понятия, раскрываемое далее, с одной стороны, опирается на существовавшую критику метафизики, с другой – иллюстрирует неустранимость метафизического компонента философских исследований и даже его определяющую роль. Исходное понимание метафизики и метафизического в этом рассмотрении выводится из совокупности положений о метафизике, предложенных М. Вартофским. К таким положениям можно отнести следующие.

1. Конвенциональное установление содержательной тождественности терминов «онтологический»

и «метафизический» для обозначения пропозиций, содержащих ориентацию на природу реальности [1, с. 82].

2. Утверждение имманентности онтологического компонента моделям (различных уровней). Модель рассматривается Вартофским, несмотря на все возражения, как «промежуточная сущность» [1, с. 61].

3. Системный характер моделей определяет возникновение «метафизических обязательств» исследователя, заключающихся в установлении взаимосвязи между высказыванием о существовании X и формальной структурой отношений предметов реальности, выраженной в категориальных схемах, которые и составляют метафизику [1, с. 63].

4. Модель является не только образом упорядочения теоретических положений, но и способом

действия: функция модели состоит не только в том, чтобы предварять действие, но и в том, чтобы предпринимать его [1, с. 132].

Приведенными положениями задается тот вектор рассмотрения метафизики образования, по которому реализуется наше исследование. Прагматическое значение рассмотрения проблем метафизики образования для теоретического исследования проблем образования и формирования стратегий его развития следует из принятия значимости онтологического содержания моделей в определении мировоззренческих и деятельностных ориентиров. С учетом использования этого способа понимания метафизики образования справедливым представляется заключение о возможности отнесения к этой сфере философских исследований вопроса об «образах образования», то есть моделях, предполагающих наличие ответов на вопросы о том, чем является образование, в чем состоит его фундаментальное значение и, следовательно, как должно осуществляться функционирование образовательных институтов для реализации этого значения. С учетом вышеизложенных положений в качестве объекта настоящего рассмотрения следует выделить совокупности высказываний о сущности образования, его характере, цели, а также образах, обобщающих перспективы его развития.

Под наименованием «идея сложности» в данном рассмотрении обобщаются концептуальные основания нескольких современных метафизических моделей, предложенных, в частности, в работах Э. Морена [2; 3], П. Сильерса [4], М. Верманн [5]. Несмотря на то что вопрос о содержании понятия «сложность» в среде его философского осмысления остается открытым, для этих авторов характерно стремление к онтологизации сложности, к ее пониманию в качестве атрибута реальности. В настоящем исследовании анализ вопроса о значении понятия сложности опускается в пользу рассмотрения его употребления в предложениях с онтологическим содержанием.

Спектр тематических направлений, которые реализуются в рамках философской рефлексии сложности, является достаточно широким и включает в себя в том числе обсуждение применимости концепта сложности в изучении философских проблем образования. Следует отметить, что существуют как позиции, для которых характерно рассмотрение сложности в качестве инструмента для описания онтологической специфики реальности современного мира, так и те, сторонники которых рассматривают идею сложности как обладающую фундаментальным онтологическим значением.

Постановка задачи. Исследование, приведенное в настоящей статье, направлено на выявление значения идеи сложности для развития современных метафизических моделей образования. Но задача

исследования не ограничивается обобщением положений рефлексии образования, осуществленной представителями философии сложности. Она состоит в том, чтобы эксплицировать содержательное соответствие ряда современных метафизических моделей образования идее сложности и таким образом указать на основания ее актуальности. Анализ применимости принципов философии сложности к изучению проблем философии образования уже осуществлялся некоторыми зарубежными авторами, в частности Л. Куном [6], однако в отношении выводов о значении идеи сложности в контексте философии образования эти авторы воздерживаются от конкретных умозаключений, указывая на то, что актуализация идеи сложности будет зависеть от дальнейшего ее развития [6, с. 179]. Значимость идеи сложности в том виде, в котором она представлена в момент исследования, оценивается скептически.

Однако в нашем рассмотрении предполагается возможность анализа идеи сложности как концептуально завершенной и обладающей конкретными теоретическими следствиями для философии образования. Не менее значимым отличием предложенного исследования выступает его ориентация на выявление имплицитного соответствия метафизических моделей образования идее сложности, что становится возможным благодаря обобщению онтологического содержания понятия сложности, «распределенного» в работах его исследователей. Поиск ответа на вопрос о том, каково значение идеи сложности для развития современной философии образования, таким образом, предполагает как экспликацию онтологического содержания понятия «сложность», реализуемого при его употреблении, так и выявление степени выраженности этого содержания в метафизических моделях образования. Предполагается, что обсуждение значимости идеи сложности для метафизического осмысления образования должно определяться с учетом аксиологических и этических следствий использования этой идеи.

Методология исследования. Одним из первичных условий рассмотрения вопроса о значимости идеи сложности для формирования современной метафизики образования является установление метафизического содержания понятия «сложность». При обсуждении философии сложности в большинстве случаев рассматривается тот вектор осмысления этого понятия и сопутствующей проблематики, который был задан Э. Мореном в концепции *general complexity* и получил дальнейшее развитие в создании «философской» теории сложности П. Сильерса и М. Верманн. Сложность получает двойственную онтологическую интерпретацию – она одновременно образом представляется и в качестве атрибута реальности, чаще всего описываемого в виде

совокупности свойств, обобщаемых понятием «сложность» (см., напр.: [4, с. 3–5]), и в качестве эффекта воздействия этих свойств на человеческое сознание, обуславливающего ограниченность существующих познавательных стратегий. Такая ситуация содержательной неопределенности концепта может быть разрешена следующим образом: признавая, что сложность не может быть познана вне пространства активности когнитивных систем, необходимо учитывать, что идея сложности возникает как представление определенных свойств реальности в сознании. О денотате имени «сложность» следует говорить не как о совокупности свойств реальности как таковой, а как о влиянии этих свойств на осознание человеком мира и своего положения в нем. Понимание фундаментального значения этого влияния и получает выражение в онтологизации сложности. Для направления в развитии философии сложности, заданного Э. Мореном, последовательное онтологическое рассмотрение сложности является основной целью, что отмечает, например, М. Верманн [5, с. 5].

Тем не менее следует учитывать, что такой подход к концептуализации сложности не является как единственным, так и неоспоримым: в частности, внутренняя противоречивость идеи сложности в той форме, в которой она развивается Э. Мореном (в конечном итоге это касается и его последователей), иллюстрируется Ж. Эллюлем в работе «Технологическая система». Им отмечается то обстоятельство, что Э. Морен становится апологетом тотальности, хотя он и не утверждает того, что занимает эту позицию преднамеренно [7, с. 202–203]. В действительности утверждения о сложности как предельном свойстве реальности в первом томе исследования Э. Морена «Метод» существуют в совокупности с положениями, составляющими единый, тотальный способ видения сложности реальности, из которого проистекает обобщение системы знания о ней. Радикальное неприятие редукции в философии Э. Морена соседствует с идеей всеобщей связи, эксплицируемой в онтологическом контексте с помощью таких метафор, как «диалогическая связь» [2, с. 107], «*Unitas Multiplex*» [2, с. 181], а в эпистемологическом – с помощью метафоры «эн-цикло-педии» [2, с. 41] и «*антиметода*» [2, с. 38]. Тенденция к унификации понимания сложности и сложного, а также радикальное переосмысление эпистемических стратегий приводит к невыполнимости программы концептуализации сложности как онтоэпистемической плюралистичности. Критикуя «тотальный» характер концепции Э. Морена, Ж. Эллюль констатирует несообразность используемых Э. Мореном средств целям, поставленным им самим.

Методологической основой исследования значимости идеи сложности для формирования

современных метафизических моделей образования служит концептуальный анализ, то есть выявление основных аспектов содержания ключевых теоретических компонентов рассматриваемых метафизических моделей образования (такими моделями в настоящем рассмотрении являются совокупности высказываний) и их последующее соотнесение с содержанием идеи сложности, вариант экспликации которого в общем виде предложен в начале настоящего раздела. Важным аспектом исследования является установление аксиологических следствий интериоризации идеи сложности контекстом философского осмысления образования. Актуальное значение идеи сложности для развития философии образования в нашей работе рассматривается посредством установления ее влияния на ценностное измерение образовательной реальности.

Результаты. Для исследуемых способов метафизического моделирования образовательной реальности характерно представление содержания в виде совокупности высказываний об образовании как *системе*. Притязание на системность рассмотрения, согласно М. Вартофскому, является основанием для постановки вопроса о метафизических обязательствах исследователя [1, с. 63]. Системность выражается в стремлении охвата в рамках моделирования не только воспроизводимых сущностей, но и их взаимосвязей со структурой реальности как таковой. Представление образовательной реальности как системы может быть осуществлено на различных основаниях: так, О. Е. Баксанский рассматривает образование как жесткую систему взаимоотношений социальных акторов [8, с. 256], а К. Кэмпбелл – как систему знаков и процессов семиозиса [9, с. 313]. К онтологической проблематике, составляющей объект исследований философии сложности, авторы обращаются при рассмотрении особенностей системного поведения в контексте проективного обсуждения возможностей развития системы и управления ею.

Так, сложностным может быть назван подход О. Е. Баксанского к пониманию системы образования, поскольку он отмечает, что для эффективного управления этой системой в условиях возрастания социальной конкуренции планирование и осуществление процессов управления не может быть доверено исключительно представителям профессиональной педагогики, ведь вопрос развития системы образования – это вопрос, затрагивающий интересы множества социальных групп [8, с. 256]. Передача административного ресурса в управлении образования конкретной группе (даже обладающей экспертным знанием) рассматривается им как исключение ряда социальных групп из контекста принятия решений о развитии важнейшего института, обеспечивающего воспроизводство культуры данного общества.

В качестве детерминант развития образовательной системы, следовательно, должны рассматриваться акты утверждения ценностных позиций социальных групп, поле реализации которых и составляет сферу социальной конкуренции. Сложность возникает при попытке теоретического обобщения реально существующего многообразия таких детерминант и становится основанием для признания ценностной определенности позиции исследователя, из чего следует понимание ограниченности любых предлагаемых регулятивных стратегий. Процесс управления развитием образовательной системы, таким образом, должен воспроизводить экологию социальной среды – он должен включить в себя компонент дискуссионного обсуждения стратегий и конкуренции подходов, в которых определяющим фактором значимости становится ситуативная эффективность. Тезис О. Е. Баксанского о недопустимости распределения доступа к процессам управления образованием среди ограниченного числа групп указывает на неэффективность редуцированных решений. Для возрастания степени эффективности взаимодействия со сложностью образовательной системы в основу исследований образования должен быть положен принцип диалогической рациональности, введенный Э. Мореном: совершенное представление реальности в логике конкретной теоретической модели не является возможным [3, с. 157].

Модель «эдусемиотики» (*edusemiotics*), семиотики образования, предложенная К. Кэмпбеллом, также основана на «сложностных» интенциях. Сама семиотика рассматривается Кэмпбеллом как инструмент, сообразный сложности исследуемого объекта – образовательной реальности. В качестве сильной стороны семиотического подхода Ч. Пирса, лежащего в основании эдусемиотики, он выделяет его недуалистический характер, благодаря чему развиваемая семиотическая философия образования не редуцирует образовательные феномены ни к реальности человеческого сознания, ни к независимой от познавательной активности участников образовательных взаимодействий реальности как таковой: событие обучения всегда происходит в отношениях взаимодополнения и взаимодействия обучающегося с окружающей средой, в специфически тройственном посредничестве наблюдателя, наблюдения и наблюдаемого [9, с. 293]. Семиозис полагается К. Кэмпбеллом в качестве сложностной природы образовательной реальности, в качестве средоточия сложности образовательных процессов: он описывается им как отношение взаимодополняемости и непрерывного возникновения [9, с. 313]. Сложностный характер имеет и представление К. Кэмпбелла о сущности знака, которая не сводится к его референциальной функции: знак – это способ бытия как нахождения в связи с жизненным

миром, *umwelt* [9, с. 313]. Сообразным сложностной аксиологии познания является и само привлечение теоретических средств семиотики в область исследования проблем философии образования.

Многообразие апробируемых и привлекаемых теоретических позиций и методологических средств является необходимым условием осуществления познания сложности, поскольку обеспечивает возможность ситуативной коррекции возникающих эпистемических ограничений. И в этом смысле утверждение о том, что философы образования должны использовать ресурсы, создаваемые иными традициями и другими отраслями знания, имеет актуальный характер [10, с. 115]. К. Кэмпбелл иллюстрирует возможности семиотики в раскрытии таких онтологических компонентов образовательной реальности, как «воплощенные» (иконические, индексальные) аспекты обучения, которые оказываются недоступными для ряда теорий философии образования и педагогики, стремящихся к увеличению степени формализации [9, с. 314]. Семиотическая онтология образовательной реальности может рассматриваться как выражение идеи сложности, поскольку она предполагает возможность нередуцированного описания фундаментальных оснований образовательных процессов, чему способствует расширенное понимание знака.

В контексте нашего исследования интерес представляют и концепции, рассматривающие темпоральные параметры развития научной и образовательной реальностей. Идея скорости развития образовательных процессов развивается в исследовании П. Сало и Х. Л. Т. Хейккинена с помощью противопоставления «быстрых» науки и образования «медленным». Несмотря на то что характеристика «медленный» имеет большое число негативных коннотаций, таких как «несвоевременный», «отстающий», «непродуктивный», именно идеалы «медленной» науки и, соответственно, «медленного» образования рассматриваются авторами как значимые ориентиры для их развития. Взаимосвязь идеи сложности и модели «медленного» образования выражается в первую очередь в том, что цель этой модели – иллюстрация ограничивающего и редуцирующего влияния интенсификации, операционализации и инструментальной рационализации на современную образовательную реальность. В качестве идеала академической и образовательной деятельности рассматривается устойчивая практика (*sustainable praxis*) – образовательная и академическая активность, ценная сама по себе, исходя из переживаемого в процессе ее осуществления опыта [11, с. 90–91]. Кажущаяся ограниченность интерпретации оснований ценности образования, полагаемых этой концепцией, легко устраняется при ее сопоставлении с образом современных реалий академической среды, созданным авторами.

Реальность современных академических и образовательных сред описывается этими авторами как McUniversity, то есть функционально аналогичная моделям работы сети быстрого питания «McDonald's»: «фаст-наука», как и «фаст-образование», помимо высокой скорости распространения работоспособных научных идей и образовательных технологий, предполагают тотальную унификацию структур и форм деятельности, реализуемых вне зависимости от географических, экономических, демографических, политических и иных особенностей среды [11, с. 91–92]. Ориентация на интенсификацию процессов производства и трансляции знания, свойственная «быстрому» образованию, рассматривается авторами как пример редуктивной стратегии: она приводит к формированию мировоззренческого инструментализма, а следовательно, к элиминации изначального смыслового ядра образования, каковым является личностное развитие.

В основе предложенной этими авторами модели «медленного» образования лежит идея воплощенности знания, признание влияния личностных, контекстуальных, ситуативных факторов различного характера, влияющих на ход процессов обучения и обуславливающих их уникальность в каждом частном случае [11, с. 98–99]. Однако замедление скорости реализации образовательных процессов не рассматривается авторами как увеличение сроков освоения образовательных программ, так как это противоречит присущему современной западной культуре отношению ко времени как к ограниченному ресурсу [11, с. 98]. «Медленное» обучение – это изменение стилистики преподавания и обновление стратегий реализации образовательных программ. Это переход от модели образования, основанной на трансляции знания и выработке компетенций, к пониманию образования как погружения в определенный проблематический контекст осваиваемой учащимися отрасли знания. «Медленное» обучение фокусируется на саморефлексии обучающегося [11, с. 98], на формировании культуры осознанного обучения и исследования. Иными словами, конечная цель «медленного» образования – формирование специалиста, осознающего свое положение и возможности в системе практик освоения и преобразования жизненного мира, а не просто обладающего определенным «багажом» знаний без понимания конкретных возможностей его применения.

С одной стороны, идея такого «замедления» жизненных ритмов систем науки и образования, противопоставляемая их принудительной интенсификации и операционализации, может рассматриваться как теоретическое выражение протеста несогласного меньшинства исследователей-утопистов, подкрепленное лишь заявлениями о необходимости учета личностных детерминант

познания и невозможности адекватного понимания процессов обучения при рассмотрении учащегося лишь в качестве получателя сведений, навыков, компетенций. С другой стороны, значимость модели «медленного» образования состоит в том, что она акцентирует внимание на рисках и угрозах, которые возникают в современных условиях осуществления образовательных и научно-исследовательских практик. Возрастающая интенсификация образовательных процессов и сопутствующее развитие формальных методов оценки эффективности работы образовательных институтов влечет за собой онтологическую редукцию сложности индивидуальной траектории образования: личностные и индивидуальные детерминанты элиминируются из контекста теоретического обоснования практик реализации образовательных программ и управления образовательными процессами. Модель «медленного» образования представляет собой предостережение о том, что теоретическое редуцирование сложных аспектов образовательной реальности в пользу создания ее формальных и операциональных моделей ведет к утрате понимания ее сущностного содержания, примером чего и является описанное авторами явление «макдональдизации».

Существует и ряд узконаправленных исследований образования, в основе которых лежит представление о сложностной онтологии образовательной реальности. К ним, в частности, может быть отнесено осмысление ограниченности понимания образования как сферы формирования мышления, осуществленное Й. Х. Лаппалайнен [12], и исследование множественности детерминант успешности обучения, предпринятое Л. Терзи [13]. Не меньший интерес представляют и опыты осмысления языковых средств описания образовательных сред и процессов, представленные, например, в статье Р. Нельсона, посвященной критике метафоры фокуса в обсуждении образовательной реальности, анализу концепций монофокального и бифокального образования [14], а также работе Й. Наот-Офарим и С. Соломоник, в которой в качестве обобщающего термина для обозначения диалогических моделей обучения вводится понятие образовательной полифонии, а также апробируется понятие полифонической образовательной среды для описания конечной цели их применения [15]. В числе подобных исследований следует упомянуть и работу Т. Шкудларека и П. Замойского, в которой подчеркивается, что язык теоретических исследований образования должен одновременно образом соответствовать необходимости описания как структур, так и процессов [16, с. 579], то есть поднимается вопрос о сообразности используемых средств сложности, возникающей в контексте изучения реальности образования.

Оригинальные подходы к осмыслению сложности образовательной реальности обнаруживаются

в работах К. Бэккера и Э. Ван дер Занде. Они взаимодействуют несколько терминологических новаций Г. Куннемана, введенных для описания переживания взаимодействия со сложностью – «amor complexitatis» («любовь к сложности») и «dolor complexitatis» («боль», неудобство, испытываемое от взаимодействия со сложностью) [17, с. 27]. Первая используется для обозначения проявлений адаптивных поведенческих стратегий, успешно реализуемых в условиях влияния сложности, тогда как вторая – для описания пассивного претерпевания, сопровождающегося тяготением к устранению сложности, ее редукции. Такие стратегии, по мнению К. Бэккера, реализуются акторами образовательных взаимодействий в ситуациях обучения и преподавания, сложность которых, в частности, проявляется в том, что их результат не может быть задан предварительно и, как следствие, является непредсказуемым [17, с. 27]. В свою очередь, Э. Ван дер Занде объединяет представления о «dolor complexitatis» и «amor complexitatis» в модели «passio complexitatis», то есть буквально «страсти к сложности». В своей деятельности актер не может придерживаться исключительно одного подхода к взаимодействию со сложностью реальности: одна из причин этого – различный характер влияний, оказываемых разнородными проявлениями сложности. «Страсть» к сложности объединяет в себе адаптивность и устойчивость к негативным проявлениям сложности с последовательным и целеустремленным характером деятельности [18, с. 144]. С помощью этих средств авторы описывают формирование мировоззрения и профессионального облика специалиста-педагога в условиях взаимодействия со сложностью образовательной реальности. Однако спектр задач, допускающих их эвристическое применение, может быть расширен.

Выводы. Приведенный перечень примеров имплицитных и явных влияний идеи сложности на развитие метафизических моделей образования и философии образования в целом, конечно же, не может претендовать на статус полного и исчерпывающего их перечисления. Результатом осуществленного исследования выступает возможность выявления характера влияния идеи сложности на развитие метафизики образования и осмысления значения этого влияния. В качестве кратких обобщений нашего исследования могут рассматриваться следующие умозаключения.

1. Идея сложности представляет собой пример рецепции исконно философской проблематики познавательного охвата соотношения единства и множественности в междисциплинарных контекстах исследования. Несмотря на то что термин «сложность» («complexity») при его использовании в контексте философского осмысления

нередко представляет собой скорее метафорическое, пре-концептуальное обобщение, нежели полноценное понятие, это не отрицает его эвристическую и теоретико-методологическую значимость. Осмысление сложности предполагает обращение к ряду существенных проблем постижения действительности и выработки деятельностных стратегий. Говоря о возникновении сложности, Э. Морен перечисляет формы ее проявления, которые де-факто и обобщаются введением именованного «сложность»: это несхожесть, двойственность, относительность, двусмысленность и т. д. [2, с. 191]. Все это – обобщения когнитивного опыта, осмысление которых имеет теоретико-познавательные, мировоззренческие, аксиологические и этические следствия.

2. Описательный характер сложностных подходов, на который указывает, в частности, Л. Кун [6, с. 177–179], не исключает их аксиологического значения. Сложностное видение образовательной реальности, которое находит свое выражение в различных метафизических моделях образования, предполагает принятие определенных ценностных установок. В первую очередь речь идет об эпистемической аксиологии сложности, основанной на принятии ограниченности любого подхода, а как следствие, основанного на нем суждения. Ценности сложностного подхода, которые могут быть положены в основание новой культуры исследования организационных процессов образовательной реальности и создания стратегий управления образованием – это диалогическая открытость, «эпистемическая скромность» (отказ от неумеренного использования редуктивных обобщений), учет вовлеченности множества позиций заинтересованных групп. Идея сложности как метафизическая концепция в действительности имеет ряд следствий для понимания сущности познания и действия. И хотя принципы сложностного подхода имеют характер общих предписаний, что отмечается и Л. Куном [6, с. 177], это не говорит о том, что они исключают их адаптивное использование для выработки решений конкретных практических задач.

3. Интериоризация идеи сложности сферой междисциплинарных исследований образования, опосредованная ее явным (с использованием концепта сложности и сопутствующих языковых средств) либо имплицитным применением в метафизическом моделировании образовательной реальности, актуализирует обращение к предельному значению образовательных практик. Ценностный характер идеи сложности и ее онтологическое содержание позволяют выделять и исследовать различные грани образовательной реальности как контекста взаимосвязей множества социальных, экономических, культурных, политических и иных факторов. Можно заключить, что идея сложности

способствует разноплановой конкретизации того, что, по утверждению С. И. Черных, составляет сущность образования – диалектики индивидуального и общественного блага [19, с. 18].

4. Рефлексия сложности может рассматриваться в качестве одного из путей актуализации философии образования как собственно *философии*, являющаяся, по меткому определению Б. Больцано, наукой об объективной связи истин, в последние

основания которых человек ставит себе задачу проникнуть, чтобы стать умнее и добрее [20, с. 476]. Идея сложности может рассматриваться как одна из постсовременных форм приобщения к вневременному философскому вопрошанию о сущности знания о мире, возможностях человеческого разума, сущности блага и месте человека в системе взаимосвязей реальности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание. Москва : Прогресс, 1988. 507 с.
2. Морен Э. Метод. Природа природы. Москва : Канон + РООИ «Реабилитация», 2013. 464 с.
3. Морен Э. О сложности. Москва : Ин-т общегуманитар. исслед., 2019. 272 с.
4. Cilliers P. Complexity and postmodernism: understanding complex systems. London : Routledge, 1998. 168 p.
5. Woermann M. Bridging complexity and post-structuralism. Insights and implications. Cham : Springer Intern. Publ., 2016. 216 p. DOI 10.1007/978-3-319-39047-5.
6. Kuhn L. Complexity and educational research: a critical reflection // Complexity theory and Philosophy of Education. Chichester, 2008. P. 169–180.
7. Ellul J. The technological system. New York : Continuum, 1980. 362 p.
8. Баксанский О. Е. Понятие сложности мира: современная философия образования // *Философия науки*. 2013. Т. 18, № 1. С. 245–265.
9. Campbell C. Educating semiosis: foundational concepts for an ecological edusemiotic // Studies in Philosophy and Education. 2019. Vol. 38. P. 291–317. DOI: 10.1007/s11217-018-9617-4.
10. Winchester I., Manery R. Conceptual analysis in the contemporary educational landscape // Philosophical Inquiry in Education. 2019. Vol. 26, № 2. P. 113–116. DOI: <https://doi.org/10.7202/1071433ar>.
11. Salo P., Heikkinen H. L. T. Slow science: research and teaching for sustainable praxis // Confero. 2018. Vol. 6, № 1. P. 87–111. DOI: 10.3384/confero.2001-4562.181130.
12. Lappalainen J. H. The formation of thinking // Confero. 2020. Vol. 7, № 1. P. 87–111. DOI: 10.3384/confero.2001-4562.200616.
13. Terzi L. On educational excellence // Philosophical Inquiry in Education. 2020. Vol. 27, № 2. P. 92–105.
14. Nelson R. To be creative, education must become bifocal // Philosophical Inquiry in Education. 2018. Vol. 25, № 2. P. 221–225.
15. Naot-Ofarim Y., Solomon S. Educational polyphony // Studies in Philosophy and Education. 2016. Vol. 35. P. 385–397. DOI: 10.1007/s11217-015-9491-2.
16. Szkudlarek T., Zamojski P. Education and ignorance: between the noun of knowledge and the verb of thinking // Studies in Philosophy and Education. 2020. Vol. 39. P. 577–590 DOI: 10.1007/s11217-020-09718-9.
17. Bakker C. Professionalization and the quest how to deal with complexity // Complexity in Education. From Horror to Passion. Rotterdam, 2016. P. 9–29.
18. Van der Zande E. Passio complexitatis: a dialogical approach to complexity // Complexity in Education. From Horror to Passion. Rotterdam, 2016. P. 121–146.
19. Черных С. И. Образование как общественное и индивидуальное благо // Профессиональное образование в современном мире. 2015. № 1. С. 17–26.
20. Больцано Б. Учение о науке. Санкт-Петербург : Наука, 2003. 518 с.

REFERENCES

1. Wartofsky M. *Models. Representation and scientific understanding*. Moscow, Progress, 1990, 507 p. (In Russ.).
2. Morin E. *Method. The nature of nature*. Moscow, Kanon+ Rehabilitation, 2013, 464 p. (In Russ.).
3. Morin E. *On complexity*. Moscow, 2019, 272 p. (In Russ.).
4. Cilliers P. *Complexity and postmodernism: understanding complex systems*. London, Routledge, 1998, 168 p.
5. Woermann M. *Bridging complexity and post-structuralism. Insights and implications*. Cham, Springer Intern. Publ., 2016. 216 p.
6. Kuhn L. Complexity and educational research: a critical reflection. *Complexity and Philosophy of Education*. Chichester, 2008. pp. 169–180.
7. Ellul J. *The technological system*. New York, Continuum, 1980, 362 p.
8. Barsansky O. E. The concept of the complexity of the world: the modern philosophy of education. *Philosophy of Sciences*, 2013, vol. 18, no. 1, pp. 245–265. (In Russ.).
9. Campbell C. Educating semiosis: foundational concepts for an ecological edusemiotic. *Studies in Philosophy*

and *Education*, 2019, vol. 38, pp. 291–317. DOI: 10.1007/s11217-018-9617-4.

10. Winchester I., Manery R. Conceptual analysis in the contemporary educational landscape. *Philosophical Inquiry in Education*, 2019, vol. 26, no. 2, pp. 113–116. DOI: <https://doi.org/10.7202/1071433ar>.

11. Salo P., Heikkinen H. L. T. Slow science: research and teaching for sustainable praxis. *Confero*, 2018, vol. 6, no. 1, pp. 87–111. DOI: 10.3384/confero.2001-4562.181130.

12. Lappalainen J. H. The formation of thinking. *Confero*, 2020, vol. 7, no. 1, pp. 87–111. DOI: 10.3384/confero.2001-4562.200616.

13. Terzi L. On educational excellence. *Philosophical Inquiry in Education*, 2020, no. 2, pp. 92–105.

14. Nelson R. To be creative, education must become bifocal. *Philosophical Inquiry in Education*, 2018, vol. 25, no. 2, pp. 221–225.

15. Naot–Ofarim Y., Solomonik S. Educational polyphony. *Studies in Philosophy and Education*, 2016, vol. 35, pp. 385–397. DOI: 10.1007/s11217-015-9491-2.

16. Szkudlarek T., Zamojski P. Education and ignorance: between the noun of knowledge and the verb of thinking. *Studies in Philosophy and Education*, 2020, vol. 39, pp. 577–590. DOI: 10.1007/s11217-020-09718-9.

17. Bakker C. Professionalization and the quest how to deal with complexity. *Complexity in Education. From Horror to Passion*. Rotterdam, 2016, pp. 9–29.

18. Van der Zande E. Passio complexitatis: a dialogical approach to complexity. *Complexity in Education. From Horror to Passion*. Rotterdam, 2016, pp. 121–146.

19. Chernykh S. I. Education as a public and individual good. *Professional education in the modern world*, 2015, vol. 16, no. 1, pp. 17–26. (In Russ.)

20. Boltzано B. *Theory of sciences*. Saint Petersburg, Nauka, 2003, 518 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Думов Александр Витальевич – студент III курса бакалавриата, кафедра философии, Гуманитарный институт, Сибирский федеральный университет (Российская Федерация, 660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 82А, e-mail: avdumov@inbox.ru).

Кудашов Вячеслав Иванович – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии и социально-гуманитарных наук, Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого (Российская Федерация, 660022, г. Красноярск, ул. Партизана Железняка, 1, e-mail: vkudashov@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 12.02.21

После доработки 12.02.21

Принята к публикации 25.02.21

Information about the authors

Alexander V. Dumov – 3rd year undergraduate student, Department of Philosophy, Humanitarian Institute, Siberian Federal University (82A, Svobodny Ave., Krasnoyarsk, 660041, Russian Federation, e-mail: avdumov@inbox.ru).

Vyacheslav I. Kudashov – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Department of Philosophy, Social and Humanitarian Sciences, Prof. V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University (1, Partizan Zheleznyak Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation, e-mail: vkudashov@mail.ru).

The paper was submitted 12.02.21

Received after reworking 15.02.21

Accepted for publication 25.02.21