

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА

ВОЛХОВСКИЙ ФИЛИАЛ

СОЦИУМ. СОЗНАНИЕ. ЯЗЫК

Выпуск одиннадцатый



Волхов
2021

УДК 37
ББК 74
С69

Печатается по решению Ученого совета
Волховского филиала РГПУ им. А. И. Герцена

Редакционная коллегия:

А.П. Фомин, д.филол.н., профессор (отв. редактор);
С.Г. Филиппова к.филол.н., профессор;
Л.Н. Дешеулина, к.филол.н., доцент,
Г.Н. Казаручик, к.пед. н., доцент (Беларусь)

Тексты статей представлены в авторской редакции

Социум. Сознание. Язык: Сб. научных трудов. Выпуск одиннадцатый.
Санкт-Петербург: изд. «ЛЕМА», 2021г. - 166 с.

ISBN 978-5-00105-674-4

Сборник включает в себя материалы двадцатого заседания Всероссийского междисциплинарного научно-теоретического семинара «СОЦИУМ. СОЗНАНИЕ. ЯЗЫК» на тему «**Мировоззрение как детерминанта в научном исследовании**», а также материалы шестого заседания Всероссийского междисциплинарного научно-практического семинара с международным участием «**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ**» на тему «**Современный педагогический процесс: теория и практика**» и шестого, совместного с кафедрой философии и методологии экономики экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, научно-теоретического семинара «**ЭКОНОМИКА И ОБРАЗОВАНИЕ**» на тему «**Образование и экономика: (не) преодолевая границы**».

Сборник может быть полезен студентам, аспирантам, преподавателям, научным работникам и всем, интересующимся междисциплинарными исследованиями в гуманитарных науках, в частности в педагогике.

ISBN 978-5-00105-674-4

© Коллектив авторов, 2021
© Изд. «ЛЕМА». 2021г
© Оригинальный логотип:
SoundScore (Татьяна Фомина)

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Шестое (дистанционное) заседание
Всероссийского междисциплинарного
научно-практического семинара с международным участием
«СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ»
г. Волхов. 31 марта 2021 г. ZOOM

| | |
|---|----|
| Рогожникова В.Н. (Москва) Учить и учиться в цифровом мире. | 6 |
| Груздева М.В. (С-Пб) Особенности сбережения психологического здоровья обучающихся в условиях педагогического процесса современной школы. | 9 |
| Кривцова Ю.П. Современные методические требования к проведению учебного занятия по иностранному языку в вузе. | 16 |
| Тараканова Е.Н. Особенности инклюзивного образования в условиях дистанционного обучения. | 20 |
| Фомин А.П. Устарела ли знаниевая парадигма? | 26 |
| Пашков С.М. Проблема личности и педагогической цели в холистическом измерении | 33 |
| Дешеулина Л.Н. Перевернутое обучение: за и против. | 41 |
| Гапанович С.О. (С-Пб) Цифровой тупик: о возможности образовательного процесса в условиях нарастающего информационного стресса | 45 |
| ЗАОЧНЫЕ УЧАСТНИКИ | |
| Лезгина М.Л. (С-Пб) Научное знание как особое познавательное явление. | 47 |
| Безрукова В.С. (Языково, Ульяновская обл.) Основные категории педагогики и их функция в развитии педагогической теории и практики | 55 |
| Ермакова О.Д. (С-Пб), Мургазаева М.М. Обучение иностранному языку «особенных детей»: способы взаимодействия, сложности в организации работы, коррекционные мероприятия | 61 |
| Копелевич Ф.И. (С-Пб). Учет когнитивных стилей учащихся при обучении математике. | 66 |

**ОБРАЗОВАНИЕ И ЭКОНОМИКА:
(НЕ) ПРЕОДОЛЕВАЯ ГРАНИЦЫ**

Шестое (дистанционное) заседание совместного с кафедрой философии и методологии экономики МГУ им. М.В. Ломоносова Всероссийского научно-теоретического семинара «ЭКОНОМИКА И ОБРАЗОВАНИЕ»

23 сентября 2021 г.

| | |
|---|----|
| Тараканова Е.Н. Последствия пандемии: смена парадигмы в образовательной среде. | 70 |
| Назаров А.Н. Дистанционное образование в период пандемии и формирование новых социальных границ. | 75 |
| Маковеев А.А. (Москва) Психология и экономика: роль малого коллектива. | 79 |
| Фомин А.П. Модерн и постмодерн в экономике и образовании. | 84 |
| Егоров Е.В. (Москва) Развитие креативной экономики и ее кадровое обеспечение в России. | 87 |
| ЗАОЧНЫЕ УЧАСТНИКИ | |
| Коваленко В.В. (Москва), Давыдова Л.А. (Москва) Образование и экономика в эпоху постмодерна. | 92 |

**МИРОВОЗЗРЕНИЕ КАК ДЕТЕРМИНАНТА
В НАУЧНОМ ИССЛЕДОВАНИИ**

Восемнадцатое (дистанционное) заседание Всероссийского междисциплинарного научно-теоретического семинара «СОЦИУМ. СОЗНАНИЕ. ЯЗЫК»

27 октября 2021 г. ZOOM

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

| | |
|---|-----|
| Фомин А.П. Мироззрение Эрика Фромма как детерминанта его философии | 99 |
| Пристенский В.Н. (Воронеж) Правовое мироззрение в философском исследовании | 109 |
| Назаров А.Н. Проблема влияния мироззрения на исследования по истории русской революции 1917 г. | 111 |
| Тараканова Е.Н. Изменение мироззрения в современной культуре. | 117 |
| Гапанович С.О. (С-Пб) Эволюционные основы поведения и морали человека в контексте проблематики научного мироззрения. | 124 |

ДИСКУССИЯ

| | |
|--|-----|
| Вопросы к: А.П. Фомину, В.Н. Пристенскому, А.Н. Назарову, С.О. Гапановичу. | 128 |
|--|-----|

ЗАОЧНЫЕ УЧАСТНИКИ

Лезгина М.Л. (С-Пб). Статус мировоззрения в сфере духовного производства 131

Подчасов А.С. (Москва) Ключевые понятия современной культуры в преподавании английского языка 147

КРИТИКА

Пашков С.М. Писать или не писать – вот в чем вопрос 156

Муртазаева М.М. К вопросу о труде как благе и ценности 157

Муртазаева М.М. Смешанное и перевернутое обучение в условиях современного отечественного образования 159

Филиппова С.Г. О профессиональных задачах в профильной подготовке и аттестации студента-педагога 161

АВТОРЫ 165

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

Шестое (дистанционное) заседание Всероссийского междисциплинарного научно-практического семинара с международным участием на тему:

СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС:

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

г. Волхов. 31 марта 2021 г.

Рогожникова В.Н. (Москва)

УЧИТЬСЯ И УЧИТЬ В ЦИФРОВОМ МИРЕ

Сегодня дискуссия об изменениях в содержании и методах получения образования неизменно связана с общим контекстом нашей жизни – развитием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в частности Интернета, – и начинается с признания того, что ИКТ порождает новые проблемы в образовании. При этом обычно речь идет о том, что с проблемами сталкиваются преподаватели, а создают проблемы студенты. Действительно ли это так? Что именно меняется? Что значит учить и учиться в цифровой среде? На эти вопросы мы попытаемся дать ответ в этой небольшой статье. В видеовыступлении преподавателя московского НИУ ВШЭ В.В. Радаева дается сравнение современных студентов и их преподавателей с точки зрения их поведения как участников образовательного процесса [2021]:

В.В. Радаев размышляет об этих переменах и в других своих выступлениях и

| Современные студенты | Их преподаватели |
|---|---|
| Используют Интернет как источник информации | Используют книгу как источник знаний |
| Признают авторитет Интернета как источника готовой информации | Признают авторитет квалифицированных посредников как источника знаний и интерпретаций |
| Требуют обучения прикладным навыкам | Предлагают общую теорию |
| Борются за свои права и оценки | Пытаются чему-то научить |
| Склонны к перфекционизму и прокрастинации | Ставят конкретные задачи и предлагают четкие методы |
| Поглощены гаджетами | Частично также поглощены гаджетами, иногда же не знакомы с ними |

работах [Радаев, 2019], [Радаев, 2019а]. Проблема, которую он формулирует, звучит так: что делать преподавателям – настаивать на своем, пойти на компромисс, уступить? В двух первых случаях авторитет преподавателя как

источника знаний может сохраниться, в последнем, вероятно, он может быть утрачен.

Следует отметить, что в основе выводов В.В. Радаева лежат сильные обобщения (студенты не читают сложные тексты, преподаватели – люди книжной культуры). Кроме того, В.В. Радаев по большей части противопоставляет современных студентов и их преподавателей, в то время как речь идет об изменениях, которые затрагивают каждого. Поэтому, с нашей точки зрения, проблема авторитета сформулирована в данном случае неверно, через противопоставление книги и Интернета, которые, на самом деле, могут рассматриваться как дополняющие друг друга, а не альтернативные источники информации. Библиотека и Интернет имеют свои преимущества и недостатки:

1. В Интернете содержится гораздо больше информации, чем, например, в Библиотеке конгресса США – крупнейшей библиотеке мира – но на настоящий момент и в Интернете отсутствуют некоторые источники.

2. Для того чтобы получить доступ к информации в Интернете, нужно иметь любое устройство, обеспечивающее Интернет-соединение, и, если такое устройство есть, не нужно никуда идти. Однако библиотека предоставляет доступ как к Интернету, так и к тем ресурсам, которых в Интернете может не быть.

3. Используя Интернет, мы получаем возможность быть авторами без выполнения каких-то специальных условий, например, без получения ученой степени или членства в Союзе писателей: любой человек может опубликовать свои тексты или разместить другой контент в Сети. Поскольку объем информации в Интернете не поддается измерению, автором становится человечество как таковое – только теперь культура по-настоящему становится текстом.

4. Появление Интернета – это дальнейший шаг в сторону общей демократизации доступа к информации и ее распространения, поэтому современное государство начинает видеть в Интернете угрозу своей власти и вводит различные ограничения для пользователей.

Но как же быть с доверием и разрушением авторитета преподавателя? Словарь Ожегова определяет доверие как «уверенность в чьей-нибудь добросовестности, искренности, в правильности чего-нибудь», а авторитет – как «общепризнанное значение, влияние, общее уважение» [Ожегов, 2017]. Доверие является основой авторитета. Мысль В.В. Радаева, таким образом, заключается в том, что современные студенты больше доверяют не преподавателю, а Интернету – великому анонимному автору.

Мы полагаем, что доверие возникает там, где нет знания, и является одним из условий знания. Знать все невозможно, поэтому мы доверяем – экспертам (в том числе преподавателям), библиотекам, Интернету. Доверяя, мы свободны от сомнения. Но каким-то образом на основе доверия вырастает знание, предполагающее сомнение, выяснение ложности/истинности чего-либо. Одно доверия, таким образом, мало, должно быть что-то еще.

С нашей точки зрения, доверие должно быть фундаментом общего дела. Мы можем представить процесс развития человечества как череду революций,

знаменующих переход от устной традиции передачи знаний к письменной (печатной), а затем – к цифровой. Каждое из этих изменений сопровождалось формированием новых институтов. Таким новым институтом сегодня являются сетевые сообщества, основной признак которых – сотрудничество (общее дело). Сетевые сообщества – это форма существования виртуальной реальности: «группа людей, поддерживающих общество и ведущих совместную деятельность при помощи компьютеров, объединенных в локальные и глобальные сети; совокупность интеракций в виртуальной среде» [Психология общения].

Каждый из нас является частью такого сообщества, понимаемого максимально широко. Можно попробовать перенести модель такого сообщества на образование. Если традиционная форма образования выражается в формуле «преподаватель учит студентов», то для сетевой формы образования эта формула будет звучать как «мы учим и учимся вместе».

Если мы хотим вернуть доверие преподавателю, нужно сделать образование общим делом. Как? Оно должно приносить пользу и преподавателю, и студенту. Оно должно приводить к достижению общей цели. Обмен знаниями, достижение согласия, обучение должны происходить в процессе образования. Сотрудничеством людей, объединенных общей целью, может управлять руководитель (преподаватель), но такое управление может быть и общественным (распределенным). Как же мы определим общую цель образования? Такой целью является становление человека как разумного духа, постигающего смысл [Муравьев, 2015]. В таком понимании цели образования нет сиюминутности и искусственных ограничений, оно достаточно универсально и может охватывать разные дисциплины и подходы, если их изучение и использование не противоречит содержанию данной цели.

Таким образом, следует исходить не из противопоставления преподавателя и студента, а из общих характеристик эпохи, из общей ее проблемы – необходимости ориентироваться в потоке информации, используя и/или вырабатывая для этого необходимые инструменты. Важнейшим таким инструментом является сам человек, его дух как высшая способность, интегрирующая в себе разумное, моральное и деятельное начала. Мы можем переосмыслить доверие Интернету как доверие человека самому себе и найти в этой идее начало нового подхода к поиску нашего пути, в том числе в образовании.

Для того чтобы создать новую (общую) основу для образования, мы можем опереться на философское мышление и логику: логика дает универсальный метод мышления, философия формирует представление о ценности нашей цели и пути, которым следует идти.

Заключение

Чтобы справиться с изменениями, нужно быть гибким, но это значит, что нужно иметь и стержень, иначе конъюнктура может свести на нет наше развитие. Такой стержень невозможно получить извне, но можно воспитать в себе.

С нашей точки зрения, философия и логика могут справиться с этими (и другими) вызовами, но фактическая тенденция противоположна – ценность этих предметов в системе образования падает. Вероятно, имеет смысл пересмотреть программы обучения соответствующим дисциплинам, изучить самим и знакомить студентов и других преподавателей с философией не как набором мнений, а как необходимым инструментом (и содержанием) развития человеческой личности.

В этом контексте изменение формы образования на сетевую, может быть, не так уж и важно, но эта новая форма может дать и новые возможности для обеих сторон образовательного процесса.

Литература

1. Муравьев А.Н. Философия и опыт. Очерки истории философии и культуры. СПб.: Наука, 2015.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь. 2017. URL: <https://slovarozhegova.ru/>
3. Радаев В. Как учить новые поколения студентов? 20.01.2021. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=C3WGVcJlZyc&list=WL&index=5&t=1053s>
4. Радаев В. Миллениалы: Как меняется российское общество. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. URL: <https://readli.net/chitat-online/?b=1030419&pg=1>
5. Радаев В. Миллениалы: чем молодые взрослые отличаются от старших поколений. 05.09.2019а. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Pnd5FeGaB78>

Груздева М.В. (Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ СБЕРЕЖЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Современная школьная образовательная практика, развиваясь в условиях рыночной экономики и глобализации информационной среды в России, становится всё более прагматичной и оторванной от вековых традиций отечественного образования, предполагающих прежде всего глубокое воспитание, формирование личности ребёнка и подростка в русле ментальных, национальных ценностей и качеств национального характера. Как отмечает ряд исследователей, психологическое здоровье, а также связанная с ним последующая жизненная успешность растущего и взрослеющего человека напрямую зависят от мировоззрения, системы ценностей, которые закладываются преимущественно в школьные годы – в сенситивном для нравственного воспитания младшем школьном возрасте и в отроческий, юношеский периоды.

Уточним понятие «психологическое здоровье». Необходимо различать понятия «психологическое здоровье» и «психическое здоровье». Психическое здоровье (термин был введён Всемирной организацией здравоохранения) в

современной науке рассматривается как способность человека к адекватному восприятию и взаимодействию с реальностью в качестве полноценного субъекта; как отмечает В.М. Астапов, в общеобразовательной школе обучаются дети и подростки без клинически выраженных психических заболеваний (так как школьники, страдающие ими, являются либо пациентами соответствующих лечебных учреждений, либо учащимися специальных коррекционно-воспитательных учреждений). Педагогам массовых школ, однако, приходится сталкиваться с так называемыми пограничными состояниями, главным образом невротическими реакциями и неврозами, некоторыми функциональными отклонениями и психопатиями; «в большинстве случаев нервно-психические нарушения не возникают внезапно, а имеют длительную историю своего развития, проявляясь в виде определённых проблем возрастного развития и шире – проблем формирования личности» [Астапов, 2011, с.6]. Безусловно, неблагоприятие школьной среды может являться одним из факторов появления у обучающегося нервно-психических нарушений. Но вопрос провоцирования таких нарушений здоровья у обучающихся в данной статье рассматривается в рамках более широкой проблемы – сбережения психологического здоровья школьников (термин «психологическое здоровье» введён в научный лексикон И.В. Дубровиной). Психологическое здоровье «является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности: от рождения до последних дней пребывания на земле» [Шевченко, 2017, с. 117] и определяется как «способность к эффективной самоорганизации, обеспечивающей устойчивость и адекватную адаптацию в социальной среде» [Лабодин, 2017, с. 45]; для психологически здорового человека неприемлемы пессимистические настроения, идеи одиночества и заброшенности, «он обладает достаточным запасом жизненных сил, позволяющих ему поддерживать духовную бодрость» [Соколовская, 2012, с.51]. Обобщённый портрет психологически здорового человека можно представить так: это находящийся в постоянном развитии, берущий ответственность за свою жизнь прежде всего на самого себя и наполняющий свою жизнь смыслом, жизнерадостный, открытый, творческий человек, который познаёт окружающий мир не только разумом, но и интуицией, чувствами. Для его описания ключевым словом является «баланс» или «гармония».

Что же может предложить сегодня российская школа своему выпускнику? Например, если анализировать известные автору данной статьи личностные особенности приходящих в высшее учебное заведение для получения педагогической специальности студентов-первокурсников, сложившаяся ситуация не выдерживает никакой критики. Девушки и юноши, приходящие овладевать всеми тонкостями профессии учителя, чтобы впоследствии заниматься углублённой просветительской и воспитательной деятельностью, часто сами, прежде всего, нуждаются в значимом перевоспитании, насыщении сознания, ума и души высшими смыслами жизни. Складывается впечатление, что средняя школа, отработав по старинке свою роль информатора и сеятеля знаний (даются исключительно знания, умения, навыки – вместо истинного *образования* человека, то есть, с учётом значения этого славяно-русского

термина, без «доведения человека до возможного для него совершенства» [Безрукова, 2021, с.44], в древности означавшего «раскрытие и ваение в человеке образа Божия» [Безрукова, 2021, с.44]), отпускает своего выпускника в сложное пространство современной жизни, как в открытый океан, без «руля и ветрил», и даже без компаса необходимых любому взрослому человеку нравственных ценностей. Отпускает, однако, успевая за ряд школьных лет невротизировать подростков и юношество подгонкой их ученической успеваемости под надуманные формальные стандарты и шаблоны, подгоняя всевозможными страхами ГИА и ЕГЭ. И, допустим, школьники, тратя огромные психологические ресурсы, по большей части относясь без энтузиазма или с неприятием к своему же образованию, справляются в плане получения достаточных баллов с этими страхами и испытаниями. Но никто не может гарантировать, что подростки и молодые люди переступают пороги вузов и колледжей здоровыми, гармоничными и, соответственно, счастливыми людьми, понимающими, ради чего они живут на Земле; никто не гарантирует, что они создают полноценные собственные семьи (мы также видим, что нередким является отказ от создания семьи либо от рождения детей; вступление в безответственное сожителство, рост разводов, брошенные на обочину жизни дети – это наша реальность).

Как подчёркивал в своих работах Б.Г. Ананьев, ключевая и кризисная проблема, с которой сталкивается образовательная практика и наука (в частности, педагогическая психология) – это одностороннее развитие личности, когда наблюдаются преобладание отдельных сторон психического в личности и крен в сторону интеллектуализма; он констатировал: «Свести жизнь человека только к рациональному отношению к действительности означало бы лишить человека чувственных источников не только мышления, но также эмоций, возникающих на основе потребностей с их бесконечно разнообразной сенсомоторной «гаммой» и «палитрой» красок. Нечего говорить о том, что такое ограничение прежде всего испытала бы сама человеческая деятельность...» [Тарасов, 1981, с.241]. Эта проблема уже долгий период остро стоит перед отечественной образовательной практикой (несмотря на отдельные решающие её научные исследования); ещё Иван Александрович Ильин в середине прошлого века предупреждал, что образование без воспитания только разнудывает человека и делает его звероподобным, так как предоставляет ему различные технические умения и выгодные возможности, «которыми он, – бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный, – и начинает злоупотреблять» [Ильин, 1956, с. 481]. Безусловно, такие люди, лишённые нравственного характера и совести, по большей части психологически нездоровы.

На наш взгляд, именно из-за крена современного школьного образования в сторону интеллектуализма в ущерб воспитанию и психологическому сбережению мы имеем среди молодёжи значительное количество «умно», прагматично рассуждающих антипатриотов, обожествляющих западную цивилизацию, эгоистичных циников с невротической направленностью, не уважающих семью и семейные начала, рыночных индивидуалистов, готовых идти «по головам» ради выгоды, чуждых ментальным ценностям и традиционным российским идеям меценатства в предпринимательстве.

В свете данных идей, однако, стоит поразмыслить: а приобретают ли сегодня успешно сдающие ЕГЭ выпускники истинный интеллектуальный багаж? Ведь подчас даже такого истинного крена в личности современного выпускника не наблюдается, недаром некоторые репетиторы, в частном порядке подготавливающие школьную молодёжь к будущей сдаче ЕГЭ, задают родителям каверзный вопрос: «Вашего сына (дочь) подготовить к успешной сдаче экзамена, или же дать глубокие знания?» Естественно, второе в современных условиях не востребовано. Получается, что современные выпускники ни глубины постижения школьных предметов не знают, ни глубокого ценностного воспитания. В данной ситуации выигрывают лишь самые целеустремлённые и настойчивые, силой характера, упорным самообразованием и самосовершенствованием компенсирующие недостатки школьного образования. Но какой траты психологических ресурсов это стоит! Уцелеть в плане здоровья и остаться в таких условиях психологически устойчивым человеком – на грани возможного. Пожалуй, только духовно здоровая семья как последний и единственный оплот может помочь юному человеку выдержать подобные испытания. Такие семьи, духовно здоровые и являющиеся источником здоровьесбережения, в современной России – редкость.

К сожалению, школа счастья, «школа радости», какой её в прошлом веке видел и реализовывал Василий Александрович Сухомлинский, в современной России отсутствует (если анализировать состояние массовой школы, а не некоторые её прогрессивные модели – культуротворческую, православную, с углублённым изучением искусств и т.п.). Отсутствует даже школа психологически здоровых людей (включая сюда и многих современных педагогов, не соблюдающих положения современных ФГОС относительно уважительного отношения к своим ученикам, к своей профессии). Один из факторов, обуславливающих низкие показатели психологического здоровья у обучающихся, – частое отсутствие психологической культуры в педагогическом взаимодействии. Как отмечает исследователь В.В. Семикин, «выступая базовой составляющей профессионально-педагогической культуры, психологическая культура обеспечивает субъектный характер, гуманность, безопасность и успешность педагогического взаимодействия в условиях образовательной среды» [Семикин, 2004, с.7]. Более того, по мнению современных исследователей, «психологическая культура – неотъемлемая часть интеллектуально-нравственного облика народа. Она начинается с психологизации школы, зиждущейся на трёх китах: кардинальном повышении психологической культуры всех учителей, системе психологического образования школьников и введении во все звенья образования практических психологов. Главное – создание стройной системы психологической помощи» [Коломинский, Плескачёва, Заяц, Митрахович, 2007, с. 42].

По В.С. Безруковой, «педагогический процесс – это целенаправленная организация воспитательных отношений, обеспечивающих развитие их участников» [Безрукова, 2021, с.114]. Кто же стоит у истоков современного педагогического процесса – полноценная и гуманная личность, педагог, каждый день работающий над собой, или тот же глубокий невротик, ущербно

самоутверждающийся за счёт обучающихся, отнимающий у них созидательный личностный ресурс и отрицающий ценность психологической работы над собой? Как этот педагог оценивает результаты своей работы – по количеству положительных отметок, высоким баллов или же – по количеству счастливых, радостных, позитивных минут, которые ученики провели с ним? Поиск ответов на данные вопросы может вывести исследователей и практиков не на мифические, обозначенные в различных методических разработках, измерения качества современного образования, а на фактические результаты образовательной деятельности.

Цели и задачи, закладываемые в педагогических технологиях (традиционных и инновационных) могут расходиться в образовательной практике с реальными результатами здоровья обучающихся и выпускников. Высокие баллы, полученные на ЕГЭ, совершенно не гарантируют вступающему во взрослую жизнь человеку высокие показатели его воспитанности, личностного и ценностного самоопределения, будущего жизненного и профессионального успеха. Формально успешный выпускник средней школы может при детальном анализе ситуации оказаться психологически нездоровым человеком, невротиком, потенциальным неудачником, человеком, не любящим жизнь или не понимающим её истинных смыслов.

Если говорить не об образовательной практике, а о науке, то, к сожалению, размышляя о здоровьесбережении обучающихся, российская научная общественность часто детально не рассматривает важнейшее звено всего процесса образования – психологическое здоровье юного человека и его способность активно формировать своё успешное будущее за порогом школы. В исследованиях последних лет много внимания уделяется инновационному обучению, дистанционным технологиям, но проблема системного сбережения психологического здоровья школьников в условиях педагогического процесса остаётся малоизученной.

Каковы же основные методы и средства сбережения психологического здоровья обучающихся? Прежде всего, на наш взгляд, параллельно с усилением в обычных массовых школах духовно-нравственного, ценностного, воспитания, приведением в порядок мыслей и чувств воспитанников, насыщением их позитивными смыслами жизни, которое оказывает прямое положительное влияние на состояние психики и нервной системы человека (а также, по мнению современных исследователей, отчасти сохраняет его физическое здоровье, повышает уровень иммунного ответа на атаку возбудителей различных заболеваний), стоит вспомнить знаменитое высказывание Френсиса Бэкона - «знание – сила». Но только знание осознанно принятое, востребованное и действительно помогающее на жизненном пути. Человек, не знающий и не понимающий самого себя, чаще всего далёк от психологического здоровья, тем более, если таким насущным знанием не владеют подростки и юношество, – тогда взрослеющие люди могут истолковывать происходящие с ними бурные личностные изменения с большой тревогой и в негативном ключе. Исследования учёных о необходимости целенаправленного и системного донесения

психологических знаний до обучающихся средних школ ещё, к сожалению, не вошли в массовую образовательную практику.

А существует ли на психологически грамотного молодого человека в России социальный заказ? Нужен ли рыночной экономике человек рефлексирующий, знающий об «устройстве» своего собственного внутреннего мира, о своих индивидуально-типологических особенностях, эмоционально-волевой сфере и т.д.? По-видимому, по-настоящему не нужен, если большинство выпускников средних школ подобными глубокими знаниями не обладают, но в условиях конкурентной борьбы на рынке труда свою нишу находят. Однако, на наш взгляд, такие знания, как воздух, необходимы самим детям, подросткам и юношеству, чтобы прожить жизнь не ради интересов рыночной экономики или глобализации, а ради собственного здоровья, смысла жизни, призвания, человеческого счастья. По мнению современных учёных, «отрицательные последствия депсихологизации образования можно условно подразделить на явные, обнаруживающие себя столь очевидно и непосредственно, что не нуждаются в специальных доказательствах, и не столь очевидные, порой ускользающие, но от этого ещё более опасные.... Особенно бросается в глаза неграмотность в сфере брачно-семейных отношений и воспитания детей» [Коломинский, Плескачёва, Заяц, Митрахович, 2007, с.30]. Несомненно, для того чтобы эти психологические знания становились «работающими» на самопознание, они должны быть грамотно преподнесены и усвоены, «интегрированность психологических знаний в структуру личности, их включённость в её мотивационно-потребностную и когнитивную сферы можно обеспечить лишь при определённых методологических и методических условиях преподавания психологических знаний» [Коломинский, Плескачёва, Заяц, Митрахович, 2007, с.30], что остаётся для массовой образовательной практики важной задачей будущего. Школьные практические психологи не имеют объективных ресурсов в поддержании здоровья обучающихся, если сами обучающиеся являются психологически неграмотными.

Кроме того, работа психологов в современных средних общеобразовательных учреждениях чаще всего направлена на «лечение» возникающих проблем и разрешение кризисных ситуаций, а не на их профилактику и повсеместную, каждодневную поддержку всех обучающихся в педагогическом процессе. А, как уже было отмечено выше, современная школа для ребёнка или подростка – это его «горячий фронт», ему в ней психологически тяжело, а семья часто не становится защищающим тылом. Поэтому все школьники нуждаются в психологической поддержке, и здесь срабатывает одно из важнейших правил педагогики – «научи учиться». Школьному психологу совершенно необязательно постоянно «стоять над душой» каждого ребёнка или подростка – важно научить обучающихся правилам психологической самоподдержки в сложных жизненных ситуациях и самосовершенствованию на выбранном пути. Так, автором данной статьи в нескольких работах рассматривается благотворное аутопсихотерапевтическое влияние процесса ведения подростком и юношей личного дневника, основанное на универсальном психотерапевтическом механизме – отреагировании (катарсисе). Очевидно, что

многие психологические проблемы человека возникают, когда в сложных, конфликтных жизненных ситуациях он накапливает в себе неотрагированные (и часто противоречивые) эмоции и состояния: обиду, гнев, стыд, страх, ненависть, возмущение, несогласие, одновременно чувство симпатии и враждебность, мучительную неразделённую влюблённость и т.п. Тайна глубочайших личностных переживаний, которые, как считает сам подросток, не способен понять никто, остаётся нераскрытой для посторонних, и в то же время автор дневника при помощи отреагирования негативных эмоций и состояний освобождает себя от внутреннего угнетения, связанного с невозможностью раскрыть кому-либо свою тайну. Общение с дневником переходит в желание уже на основе постепенно возникающего психологического равновесия разрешать трудные жизненные вопросы. Так, речевое творчество, которое переживающий подросток доверяет личному дневнику, становится для него средством активной аутопсихотерапии. Мы считаем, что на пути обучения школьников продуктивному речевому творчеству и ведению личного дневника должны профессионально объединяться единомышленники, у которых есть главная цель – сбережение жизни и здоровья обучающихся, – практический психолог, классный руководитель, учитель русского языка и литературы (и в будущем – учитель психологии; таких кадров, к сожалению, в большинстве современных школ нет). Причём данная работа должна проводиться не с отдельными школьниками, чьё эмоциональное неблагополучие на виду, а со всем разновозрастным коллективом обучающихся, независимо от диагностики их психологического состояния. Навыкам психологической самопомощи необходимо обучать всем, так как любой глубокий процесс в образовании начинается с подготовки, а «образовательное пространство современной школы – это, прежде всего, такое важнейшее для детей и подростков жизненное пространство, где бесспорным приоритетом является сбережение жизни и сохранение физического, психологического, нравственного здоровья каждого обучающегося» [Груздева, 2020, с.203]. Необходимо также готовить учительские кадры в соответствии с задачей реального и эффективного здоровьесбережения школьников, отводя сохранению психологического здоровья детей и подростков в рамках этой задачи не второстепенную роль, а одну из главных ролей в современном педагогическом процессе.

Литература

1. Астапов В.М. Педагогу о психическом здоровье учащихся: учеб. пособие. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011.
2. Безрукова В.С. Педагогика: учебное пособие. Москва; Вологда: Инфра-Инженерия, 2021.
3. Груздева М.В. Обучение ведению личного дневника в трудных жизненных ситуациях как психолого-педагогическая поддержка школьников // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы междунар. науч. конф., 12-13 ноября 2020 г. / отв. ред. доц. М.И. Морозова. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2020. С.197–203.

4. Ильин И.А. Наши задачи (статьи 1948-1954 гг.). Том II. – Париж: Издание Русского Обще-Воинского Союза, 1956.
5. Коломинский Я.Л., Плескачёва Н.М., Заяц И.И., Митрахович О.А. Психология педагогического взаимодействия. Учебное пособие / Под ред. Я.Л. Коломинского. Спб.: Речь, 2007.
6. Лободин В.Т. Профилактики психосоматических заболеваний участников образовательного процесса // Здоровье и образование: Материалы XIV региональной науч.-практ. конф. СПб.: ЛОИРО, 2017. С.39-46.
7. Семикин В. В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: автореф. дисс. ...докт. пс. наук. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
8. Соколовская Л.Б. Критерии психологического здоровья человека // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал: Материалы Всерос. науч. практ. конф. / гл. ред. И.О. Логинова. – Красноярск: Веро, 2012. С.50-59.
9. Тарасов Г.С. Формирование «психологической общности» и «уникальности» личности в процессе воспитания // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М.: Наука, 1981. С.235-256.
10. Шевченко Н.В. Психологическое здоровье младшего школьника // Здоровье и образование: Материалы XIV региональной науч.-практ. конф. СПб.: ЛОИРО, 2017. С.117-121.

Кривцова Ю.П.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К УЧЕБНОМУ ЗАНЯТИЮ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Каждый год мы отправляем студентов выпускных курсов на практику в школу, давая им четкие инструкции о том, как необходимо готовиться к урокам, как планировать уроки и составлять их технологические карты, как грамотно обучать новому, закреплять изученное, проводить контроль знаний и т.д. Мы знакомим наших студентов с целым рядом требований к их профессиональной деятельности и оцениваем их работу, опираясь на четкие критерии.

Руководство производственной практикой студентов педагогического вуза заставило задуматься о том, какие требования мы, как преподаватели этого вуза, должны предъявлять к себе и своим занятиям и можно ли провести занятие по английскому языку, не соблюдая хотя бы некоторые из длинного списка требований, которые мы предъявляем своим студентам, аргументируя это своим «фирменным» авторским стилем преподавания, например, или особенностями обучения в вузе? От нас ведь не требуют составления технологической карты занятия. Думаю, что ответ на этот вопрос однозначен – нельзя. Прежде чем влиять на профессиональный рост студента, необходимо самому преподавателю вуза целенаправленно и непрерывно осуществлять

работу по профессиональному самосовершенствованию и демонстрировать своим примером, как необходимо вести занятия, особенно, если мы преподаем профильные дисциплины.

В нашей стране широко распространены 2 подхода к организации обучения в школе и в вузе, обеспечивающие выполнение требований ФГОС. Компетентностный подход предполагает системные преобразования в сторону активизации практических компетенций профессионала (В.И. Байденко, Ю.В. Гушин, И.А. Зимняя, М.А. Холодная, А.В. Хуторский). Деятельностный подход дает возможность рассматривать деятельность субъекта как интегрирующую основу развития его компетенций, отражает самостоятельность и автономию обучающегося в процессе обучения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский).

Можно выявить общие характеристики названных выше подходов, к которым относятся:

- деятельностный характер обучения, то есть трансформация содержания обучения в целостную познавательную деятельность, осуществляемую обучающимися;

- ориентация учебного процесса на разные виды деятельности, способствующие развитию коммуникативной компетентности в любых профессиональных сферах;

- перенос акцентов в обучении с увеличения объема информации, предназначенной для усвоения обучающимися, на увеличение доли их автономной работы;

- построение учебного процесса, предполагающего сотрудничество, взаимодействие, коммуникацию, самоконтроль и рефлексии; обеспечение многообразия форм взаимодействия;

- мотивационное обеспечение деятельности на основе предоставления возможностей для самореализации участников учебного процесса;

- конкретизация диагностических целей обучения, их актуализация для учащихся и определение способов их измерения [Боголепова, Шадрова, 2015, сс.193-194].

Дальнейший обзор методической литературы позволил выявить универсальные требования, которые можно предъявить к любому занятию в вузе:

- чёткость и лаконичность в определении учебных цели и задач занятия (выделение из них основных, дополнительных) образовательной установки на освоение студентами, соответствующих тематике занятия, компетенций;

- диалектическая взаимосвязь и непротиворечивость образовательного и воспитательного содержания занятия, его дидактических методов и средств;

- оптимальный отбор содержания учебного материала, соответствующего его задачам, а также уровнем подготовки студентов и их возможностями,

- необходимая техническая оснащённость занятия, его обеспеченность мультимедийными средствами и учебным оборудованием;

- поддержание познавательной творческой активности обучающихся средствами наиболее рациональных методов (приёмов) обучения,

- сочетания индивидуально-дифференцированной и коллективной моделей обучения;

- связь общего и специального профессионального образования, теоретического и практического знания на основе реализации межпредметных связей.

При планировании проведенного занятия (а также анализе его качества) предлагается опираться на следующие ключевые элементы:

- обеспечение первичной мотивации в начале занятия

- актуализация «опорных» знаний

- изучение нового материала с применением технологии развития критического мышления и интерактивных методов (Кстати, последнее требование к современному занятию и лекции, в том числе, ставит еще один вопрос о том, как вписывается в это требование изобретение последних года «видеолекция»).

- закрепление новой учебной информации и проверка ее усвоения

- самостоятельная работа студентов, для которой используются индивидуальные, дифференцированные и творческие задания [Евсеева, Ковров, 2-17, сс.287-288].

Методика преподавания иностранного языка, наверное, как никакая другая, предлагает широчайший спектр подходов к обучению, а также форм, приемов, методов работы на занятии.

Для изучения и закрепления нового материала в методике преподавания иностранного языка активно применяется принцип прочности.

Например, сначала предъясняется грамматическая форма, затем происходит ее отработка в условно-коммуникативных упражнениях, а затем происходит переход к употреблению данной формы в речи [Richards, 2012, p. 4].

При работе, например, с грамматической формой, описывающей постоянные действия в настоящем времени обучающимся на подготовительном этапе будет представлен лексический материал по теме режим дня, затем будет дано задание прочитать текст по данной теме и на третьем этапе в тексте будут выявляться формы глагола в требуемом времени и организована их отработка.

Аксиомой для любого преподавателя школы и вуза должна стать схема трех Р (PPP – Presentation, Practice, Production), описывающая последовательность заданий на занятии. Именно эта последовательность оспаривается некоторыми методистами, предлагается несколько другой порядок. Например, сторонники подхода TBL предлагают следующую опорную схему занятия:

1) фаза подготовки к основному заданию (определение темы, выбор основного задания, подбор упражнений для выполнения основного задания);

2) выполнение основного задания;

3) фокус на языковой форме, выделение языковых форм и речевых образцов для отработки и последующая работа с ними.

Однако в любом случае мы должны что-то новое предъяснить, отработать и организовать коммуникацию для применения полученных знаний.

Иллюстрируя вышесказанное, можно представить примерный план занятия в вузе по иностранному языку следующим образом.

Занятие по теме Healthy Eating на 1 курсе

1. Первичная мотивация

An _____ a day keeps the doctor away.

2. Актуализация опорных знаний

What else can we use in the proverb? Can you justify your choice?

3. Изучение нового материала

1) работа с таблицей Пищевая ценность еды, выявление необходимого лексико-грамматического материала для описания полезных свойств продукта, построение мини-монолога о необходимых каждый день продуктах

A plate of buckwheat, chicken, some broccoli, some dairy products keep the doctor away because buckwheat contains carbohydrates, chicken is rich in protein, broccoli is high in various vitamins and minerals and helps prevent cancer while dairy products are high in calcium and make your bones stronger.

2) работа с текстом junk food начинается с прослушивания текста и выполнения заданий на общее понимание текста, затем в парах выполняется чтение текста и подстановка отсутствующих элементов текста, выполняется ряд упражнений для отработки новых лексических элементов текста. На заключительном этапе проводится обсуждение основных идей данного текста

4. Проверка усвоения материала

Проходит в игровой форме Noughts and Crosses

Учащиеся делятся на 2 команды, команда перед каждым ходом должна вспомнить один из аргументов прочитанного текста с использованием ключевого слова на карточке.

5. Самостоятельная работа

Домашнее задание после этого занятия предполагает написание мини-сочинения How healthy / unhealthy my diet is

На таком занятии используются разные виды деятельности и разные формы работы, что обеспечивает более эффективное овладение знаниями, умениями и навыками. Итак, на наш взгляд, сегодня невозможно построить полноценное занятие, соответствующее требованиям ФГОС, используя только один вид деятельности на протяжении 90 минут (только чтение, только дискуссия, только выполнение грамматических подстановочных упражнений и т.п.), что требует от преподавателя вуза использования различных методических приемов и задействования всех видов коммуникативной деятельности на занятии по иностранному языку.

Литература

1. Боголепова С.В., Шадрова Е.В. Методология обучения иностранному языку в вузе: реализация ФГОС ВПО // Преподаватель. 21 век. №1, 2015. С. 189 – 201.

2. Евсеева И.Г., Ковров В.В. Современные организационно-методические требования к проведению учебных занятий в системе высшего профессионального образования // Вестник Московского университета МВД России, №5, 2017. С.286 – 290

3. Richards, J.C. Approaches and methods in language teaching// J.C. Richards, T.S. Rogers. Cambridge: CUP, 2012

ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Модернизация современного образования является значимым аспектом развития общества. Данный процесс предполагает решение задач, связанных как с технологической стороной образовательного процесса, таких как, например, повсеместное внедрение информационных технологий, так и с социальными аспектами. В силу этого особую значимость имеет внедрение инклюзивного образования, способствующего построению толерантного общества и реализации индивидуального подхода к обучающимся с особыми образовательными потребностями. Инклюзивное образование сейчас распространено достаточно широко, его основы законодательно закреплены и общепризнаны. Однако стоит отметить тот факт, что данный феномен по-прежнему вызывает дискуссии.

Несмотря на то, что в нашей образовательной культуре, концепция инклюзивного образования была выдвинута Л.С. Выготским еще в 1930-х, применение данных идей на практике не получило достаточно широкого распространения. Многие исследователи отмечают значимость и важность инклюзивного образования, но при этом обозначают целый спектр сложностей, с ним связанных. Так, Д.В. Зайцев исследует специфику социального отношения к данной проблеме и выявляет, что большинство педагогов, обучающихся и родителей не поддерживает развитие практик социально-образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (относительно группы обучающихся с интеллектуальными нарушениями процент положительных отзывов наиболее низок и достигает лишь 5 % респондентов) [Зайцев, 2011, с. 321]. Е.Ю. Шинкарева делает акцент на низком уровне доступности инклюзивного образования [Шинкарева, 2009, с. 6]. О.С. Кузьмина отмечает недостаточную подготовленность педагогических кадров, работающих в организациях, реализующих данные образовательные программы [Кузьмина, 2013, с. 192].

Согласно статистике, процент детей с ограниченными возможностями здоровья увеличивается, что, в первую очередь, связано с развитием медицины. Данное обстоятельство повышает актуальность инклюзивного образования. Однако следует отметить, что данная педагогическая система жизнеспособна лишь при соблюдении базовых правил.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» образование обучающихся с ОВЗ может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. При этом инклюзивное образование предполагает выполнение следующих постулатов:

1. Инклюзивное образование означает исключение любой дискриминации

при создании особых условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

2. Инклюзивное образование означает развитие общего образования, основанное на идее физической и организационной доступности.

3. Инклюзивное образование означает развитие гибких подходов, основанных на отношении к обучающимся как индивидуумам с различными потребностями в обучении.

4. При эффективности разработанных методик от инклюзии выигрывают все обучающиеся, не только дети с ОВЗ.

Как было сказано выше, инклюзивное образование воспринимается неоднозначно. Как и другие формы обучения, данная система обладает достоинствами и недостатками.

К преимуществам такого типа обучения относятся:

1. Расширение круга общения и приобретение разнообразного социального опыта как детьми с ОВЗ, так и другими обучающимися. Воспитание толерантности у обучающихся без ОВЗ.

2. Интеграция детей с ОВЗ в социум (при наличии безбарьерной среды).

3. Грамотно выстроенный процесс инклюзивного образования предполагает получение коррекционного, психологического, социального сопровождения.

4. Наличие тьютера позволяет обучающемуся с ОВЗ наиболее полно развивать навыки коммуникации и социализации.

Негативными чертами инклюзивного образования являются:

1. Необходимость снабжения образовательных организаций специализированным квалифицированным персоналом, обученным для сопровождения детей с ОВЗ и переподготовка преподавателей в соответствии с требованиями реализации данных программ.

2. Предубеждения преподавателей относительно образовательных возможностей детей с ОВЗ и, как следствие, необъективная оценка результатов их обучения.

3. Необходимость разработки новых образовательных стандартов, дающих обучающимся с ОВЗ возможность получать образование любого уровня.

И если в отношении обучающихся с нарушениями физического развития наибольшие сложности связаны с созданием «безбарьерной» среды, то при работе с обучающимися с нарушениями ментального развития затруднение вызывает адаптация таких студентов в коллективе и выстраивание индивидуального учебного плана для каждого обучающегося параллельно с единым процессом обучения.

С началом пандемии и повсеместного введения режима самоизоляции образовательный процесс был преобразован в дистанционный формат. Для всей системы образования данная ситуация послужила беспрецедентным экспериментом. И те сложности, которые присутствуют в инклюзивном образовательном процессе, проявились неожиданным образом. Полученные в ходе дистанционного обучения результаты представляют интерес для научного исследования.

В качестве базы для исследования был выбран Сясьстройский филиал «ГБПОУ ЛО Волховского алюминиевого колледжа» (переименован в «ГБПОУ ЛО Волховский многопрофильный техникум»). Данная организация реализует как интегрированное обучение студентов в специальных группах, так и инклюзивное обучение, при котором совместно обучаются студенты с особыми образовательными потребностями и без таковых. При этом все обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья относятся к детям с нарушениями ментального здоровья VII и VIII вида. Есть группы, где совместно обучаются студенты без ограничений и обучающиеся с аттестатами VII вида и специализированные группы обучающихся VII и VIII вида (при наличии заключения психолого-медико-педагогической комиссии). Весь педагогический коллектив получил соответствующую подготовку для работы с обучающимися с ОВЗ.

С началом 2019-2020 учебного года был проведен комплексный анализ результатов обучения студентов в период дистанционного обучения, в ходе которого были выявлены некоторые отличия разных групп студентов. Анализу подвергались результаты обучения (оценки и практические навыки), психологические аспекты личности обучающихся, был проведен выборочный опрос самих обучающихся с целью определить их субъективный опыт, опрошены преподаватели и мастера производственного обучения.

В ходе исследования были получены следующие результаты (параметры успеваемости отражены в диаграммах, прилагаемых ниже).

Результаты усвоения образовательных программ в смешанных группах:

Обычные студенты

- Снижение общего процента успеваемости
- Увеличение разрыва в результатах
- Уменьшение социальной активности

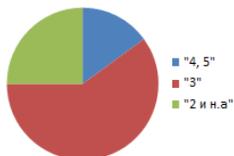
Обучающиеся с ОВЗ

- Повышение общего процента успеваемости
- Улучшение качества профессиональных навыков
- Увеличение социальной активности (посредством дистанционных средств обучения)

Анализ успеваемости
в смешанных группах
Обычные студенты

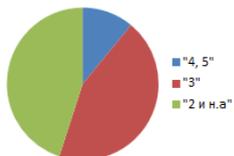
1 семестр 2019-2020

Общеобразовательные
дисциплины



2 семестр 2019-2020

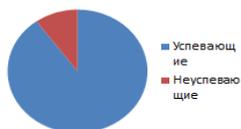
Общеобразовательные
дисциплины



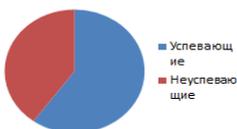
Анализ усвоения профессиональных навыков
в смешанных группах

Обычные студенты

1 семестр 2019-2020



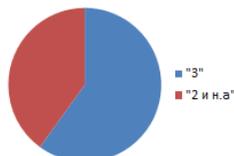
2 семестр 2019-2020



Анализ успеваемости
в смешанных группах
Студенты с ОВЗ

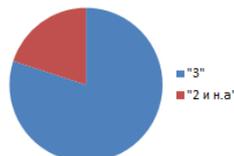
1 семестр 2019-2020

Общеобразовательные
дисциплины



2 семестр 2019-2020

Общеобразовательные
дисциплины



Анализ усвоения профессиональных навыков в смешанных группах
Студенты с ОВЗ

1 семестр 2019-2020

2 семестр 2019-2020



Результаты усвоения образовательных программ в группах обучающихся с ОВЗ

- Сохранение общего процента успеваемости
- Повышение уровня дисциплинированности обучающихся.
- Ощутимое усложнение образовательного процесса для преподавателей
- Улучшение навыков социализации: обучающиеся демонстрируют большую самостоятельность и ответственность.
- Неравномерный уровень усвоения профессиональных навыков и, как итог, снижение общего процента успеваемости.

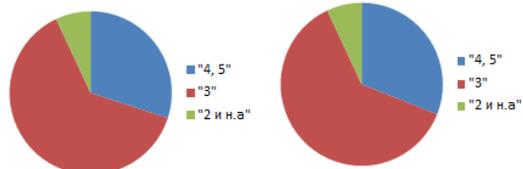
Анализ успеваемости в специализированных группах ОВЗ

1 семестр 2019-2020

2 семестр 2019-2020

Общеобразовательные дисциплины

Общеобразовательные дисциплины



Анализ усвоения профессиональных навыков в специализированных группах ОВЗ

1 семестр 2019-2020

2 семестр 2019-2020



На основании результатов исследования можно сделать следующие выводы. В смешанных группах наблюдается высокий уровень интолерантности, что пагубно сказывается на успеваемости обучающихся с ОВЗ. В специализированных группах ОВЗ отмечается высокий уровень сплоченности коллектива, а усвоение профессиональных навыков при отсутствии непосредственного контакта с преподавателем затрудняется (в некоторых отдельных случаях становится невозможным).

В целом, изменение образовательной среды положительно сказалось на обучающихся с ОВЗ, так как данная стрессовая ситуация послужила своеобразным катализатором улучшения их социальных навыков.

Данные результаты связаны с повышением уровня свободы у обучающихся. В специализированных группах с ОВЗ в условиях очного обучения образовательный процесс не предполагает самостоятельной работы, а дистанционное обучение требовало от студентов искать дополнительные источники информации, выполнять задания по инструкциям преподавателя, опираться на помощь родителей. Все это вместе улучшило социальные навыки. У обучающиеся с ОВЗ, находящихся в смешанных группах, наблюдается улучшение результатов обучения. Дистанционный формат позволил этой группе обучающихся усваивать материал в удобном для них темпе и в эмоционально-комфортных условиях.

Литература

1. Витвицкая Л.А., Студеникина О.В. Реализация дистанционного обучения в инклюзивном образовании // Вестник ОГУ. 2016. №12 (200). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-distantsionnogo-obucheniya-v-inklyuzivnom-obrazovanii>
2. Выдрин И.В., Зенкова М.А. Правовое регулирование инклюзивного образования в федеральном законе "Об образовании в РФ" // Вестник

Уральского института экономики, управления и права. 2016. №2 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoe-regulirovanie-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-federalnom-zakone-ob-obrazovanii-v-rf>

3. Зайцев Д. В. Социальные проблемы образовательной инклюзии детей с ограниченными возможностями // Вестник СГТУ. 2011. №2 (60). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-problemy-obrazovatelnoy-inklyuzii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami>

4. Кузьмина О. С. Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник ОмГУ. 2013. №2 (68). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-podgotovki-pedagogov-k-rabote-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya>

5. Курьшева Екатерина Сергеевна. Инклюзивное образование в России: цель и задачи на современном этапе // Известия ВГПУ. 2020. №1 (144). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-v-rossii-tsel-i-zadachi-na-sovremennom-etape>

6. Феталиева Л.П. Современный взгляд на инклюзивное образование // МНКО. 2018. №4 (71). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-vzglyad-na-inklyuzivnoe-obrazovanie-1>

7. Шинкарева Е.Ю. Право на образование ребенка с ограниченными возможностями в Российской Федерации и за рубежом: монография / Архангельск. 2009.

Фомин А.П.

УСТАРЕЛА ЛИ ЗНАНИЕВАЯ ПАРАДИГМА?

Сегодняшний социально-политический заказ отечественному образованию включает в себя установку на смену образовательной парадигмы и создание какой-то иной педагогики, отличной от старой. Ее называют «инновационной», «субъект-субъектной», «гуманной», но это – самоназвания. А самоназвания часто не раскрывают сущности, как в случае с «гуманистической психологией» А. Маслоу: на проверку она вовсе не является более гуманистической, чем другие педагогические теории. Эта новая педагогика объявила нешуточную войну старой (см., например: [Фельдштейн, 2011]). Коллега Ф.И. Капелевич, например, ничтоже сумняшеся, пишет: «Основной целью современного образования является обеспечение индивидуального развития учащегося, внимание к его индивидуальности как неповторимому уникальному образованию, формирование творческой личности, а не просто получение учеником определенных знаний, умений и навыков» [наст. изд, с. 65]. Почему индивидуальное развитие не совместимо со знаниями, умениями и навыками – нам не понятно. И не понятно, почему педагогический процесс она определяет,

как «просто получение учеником знаний, умений и навыков». Не понятно также, почему старая школа противоречит индивидуальности. А коллеги Коваленко В.В. и Давыдова Л.А. всерьез верят в то, что Россия живет в эпоху постмодерна, и «Если мировое хозяйство перейдет на новую модель корпоративного капитализма, то образование должно соответствовать требованиям новой модели. Система образования должна будет учитывать новые требования, предъявляемые новой моделью экономики капитализма, учитывая в учебном процессе новейшие направления науки и техники, при этом не разрушая базисного образования» [наст. издание, с. 97]. Они всерьез рекомендуют выполнять установки и К. Шваба и Давосского экономического форума, как будто и нет вовсе нового технологического уклада, противостоящего корпоративному капитализму и глобализации. Мы предпочитаем аргументацию совсем других исследователей, таких, как, например, В.И. Стрельченко, который пишет: «... рано говорить о безальтернативности неолиберального выбора в пользу капиталистических идеалов человека, его образования и воспитания, полностью игнорируя, например, в высшей степени влиятельные в духовной жизни Европы XX в. социально-философские и идеологические доктрины “контркультуры”, деконструктивизма, постструктурализма, а также марксизм и связанные с ним леворадикальные движения» [Стрельченко, 2018, с. 18-19].

Очевидно, что сегодня необходимо разобраться: что такое эта старая школа, которой объявили войну. Старая педагогика выросла из античного рационализма с его фундаментальными понятиями *логоса* и *космоса*. Образование в этой парадигме есть всегда познание сущностей с помощью разума, который сродни логосу. Средневековая религиозная христианская философия, заменив логос на бога, всего лишь усилила роль *слова* в этой парадигме: слово рассматривалось как фундаментальный культурный сакральный *символ*. Этот вербализм в обучении подвергся жестокой критике со стороны гуманистов Возрождения, требовавших «вернуть школу к жизни». Эта задача была выполнена в XVI веке протестантами, отказавшимися от латыни и совершившими настоящую революцию в образовании, введя классно-урочную систему обучения. Эту революционную образовательную технологию очень быстро переняли и их идеологические враги католики, поручив ордену иезуитов ведать образованием в католических странах. Классно-урочная система была гениально систематизирована в XVII веке чешским протестантским педагогом Я.А. Коменским в «Великой дидактике» [Коменский, 1988]. Главным принципом ее стала идея *пансофии*, согласно которой задача образования – учить молодежь всеобщей мудрости для того, чтобы они лучше понимали жизнь. В более позднюю, атеистическую эпоху Просвещения идея пансофии трансформировалась в идею *прогресса разума* посредством *научного образования* под эгидой государства. На государство философы европейского Просвещения возлагали ответственность за культурный уровень народа, ибо «Государь силен поистине лишь силой своего народа. Если перестают уважать народ, то и государь перестаёт быть могущественным. Он желает и должен желать, чтобы его подданные были

мужественными, трудолюбивыми, просвещенными и добродетельными» [Гельвеций, 1977].

На базе этой образовательной парадигмы, которую правильно назвать научно-рационалистической, работали все выдающиеся педагоги XIX века, независимо от их политических убеждений и конфессиональной принадлежности: автор идеи «детского сада» немец Ф. Фребель, швейцарец И.Г. Песталоцци, немецкий консервативный философ И.Ф. Гербарт, немецкий либерал Ф.А.В. Дистервег, православный Н.Ф. Каптерев, вполне светский педагог К.Д. Ушинский.

Эта установка Просвещения на рациональное познание в XX веке была воспринята в советской России, где после бурных дискуссий и умопомрачительных педагогических экспериментов 20-х годов была создана *единая, трудовая, политехническая школа*, ориентированная на *воспитание гармонически развитой личности* (эстетическое, нравственное и физическое воспитание). Эта образовательная парадигма позже, на Западе, получила название *эссенциализма* (см.: [Найт, 2000], [Knight, 2000]) – от латинского **essentia (сущность)**. Научное образование и научное мировоззрение и было сутью коммунистического воспитания, поскольку предполагаемое общество будущего без науки и рациональной организации общества не мыслилось. Всевозможные клятвы октябрят, пионеров и комсомольцев вождю пролетариата и единственной партии при этом были не более чем политическими технологиями, призванными обеспечить выполнение этой прогрессивной образовательной программы. Не они суть советской педагогики и образования. Без таких политических технологий не обходится ни одна политическая система и сегодня.

Безусловно, эссенциализм, не важно – советский или буржуазный, не лишен некоторой доли авторитаризма. Причины следующие. *Во-первых*, образовательная парадигма эссенциализма нацелена на всеобщее, а не на единичное, на познание мира природы и общества. А мир природы и общества – это мир объективных законов. По этой причине индивидуальные мнения и впечатления становятся в этой парадигме вторичными, хоть и важными. Несостоятельным поэтому, является утверждение, что советская педагогика была авторитарна, поскольку это-де педагогика «тоталитаризма». Не менее авторитарно элитное (неважно – протестантское, католическое или светское) образование на Западе.

Миф об авторитаризме советской педагогики легко развеивается, стоит только почитать аргументацию авторов, которые этот миф распространяют. Так, автор учебного пособия для вузов 2002 года [Любанов, 2002] «авторитаристам» П.П. Блонскому, Н.К. Крупской, А.П. Пинкевичу, И.Т. Огородникову и Ю.К. Бабанскому противопоставляет, причем уже с обширным цитированием, «не авторитаристов» Л.И. Божович, М.С. Кагана, Л.С. Рубинштейна, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина. По какой логике первые – советские, а вторые – не советские автор не объясняет. Не логичнее было бы считать, что советское образование и советская педагогика, как это всегда было в истории образования и

педагогической мысли, включала в себя обе противоположности. Зато автор лихо громит советский авторитаризм в педагогике: «Еще в период Средневековья сформировалась теория авторитарного воспитания, одним из представителей которой был немецкий педагог И.Ф. Герbart. Согласно его концепции, воспитание должно сводиться к управлению детьми. Цель управления заключалась в подавлении дикой резвости ребенка, «которая кидает его из стороны в сторону». Управление ребенком должно определять его поведение в данный момент и поддерживать внешний порядок. Основными приемами управления И.Ф. Герbart считал надзор за детьми и приказания. Советская педагогика, хотя и пыталась вложить новые смыслы в понятие «воспитание», но довольно долгое время по сути своей опиралась на подход И.Ф. Герbart» [Лобанов, 2002, с.7-8]. То есть была авторитарной. Стало быть, наступило-таки время, когда советская педагогика перестала опираться на подход Герbart? Автор, видимо, считает такую педагогику антисоветской. Не правильнее ли считать ее столь же советской, хоть и «не авторитарной». Вспомним А.С. Макаренко. Или он – не советский, коль скоро испытывал на себе гонения «сверху»? В.А. Сухомлинский, совершенно советский педагог, прямо писал о том, что автор почему-то считает заслугой постсоветской, «гуманистической» педагогики: он писал о том, что воспитание может происходить только при общении личности с личностью; вне такого общения нет никакого воспитания. Но ведь это как раз то самое «педагогическое общение», которому и посвящено пособие! И оно есть заслуга позднесоветской «авторитарной» и «тоталитарной» педагогики. Что-то очень важное автор не углядел в «авторитаризме» И.Ф. Герbart. А заодно и Г.В.Ф. Гегеля, который определял образование как восхождение «от частного к общему».

Парадокс, но содержательно советская педагогика как в теории, так и на практике впитала в себя все лучшие образцы достижений педагогики старой, не смотря на их «буржуазное» происхождение. Советские П.П. Блонский, В.Н. Сорока-Росинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский продолжали *эссенциалистские традиции* Европы. Это была стратегическая дорога истинно гуманной педагогики, которую пробивала себе *педагогическая идея* как *сущностное ядро образования* [Лезгина, Фомин, 2017]. На деле только советское образование и отвечало высоким требованиям европейского Просвещения. Благодаря этой государственной образовательной стратегии наша система образования была оценена ЮНЕСКО в 70-е годы 3-м местом. Это та самая старая школа, с которой сегодня воюют наши реформаторы как с явлением.

Во-вторых, внутренне противоречивой являлась сама классно-урочная система. Без целенаправленного перманентного методического самосовершенствования классно-урочная система имела и имеет тенденцию закатывания, консервации, а ее педагогоцентризм легко превращался в авторитаризм. Что мы и наблюдаем к концу XIX века, когда классно-урочная система в Европе переживает кризис.

А как обстояло дело с идеями Просвещения в образовании на Западе? Первыми от идей Просвещения отказались в США, где не было таких глубоких

корней философского рационализма и научности, как в Европе. Это – путь прагматизма Дж. Дьюи («Мое педагогическое кредо», 1897) [Дьюи, URL]. Первые результаты хорошо были описаны американцем Лео Гурко в его книге с говорящим названием «Кризис американского духа» [Гурко, 1958]. И результаты эти не были блестящими. Вторая половина столетия в американском образовании была хорошо описана американцем Д. Найтом, протестантским философом [Найт, 2000], в его книге «Философия и образование. Введение в христианскую перспективу» (1998). Своеобразный итог описан нашим автором А. Димиевым в книге «Классная Америка» [Димиев, 2008], текст которой воспроизводит на своем сайте наш математик А.В. Шевкин [Шевкин, URL].

Подробно мы описали это в статье «Влияние политической идеологии на педагогику», опубликованной в прошлом сборнике [Фомин, 2020]. Здесь вспомним только весьма характерные строки из книги Найта, где он описывает борьбу американских реформаторов с эссенциализмом в 60-е годы, поскольку они ярко напоминают нам сегодняшний день в отечественном образовании. В 60-е годы на Западе начинается новая молодежная протестная волна. На фоне этой волны *эссенциализм клеймится как консервативная, отсталая парадигма*, не отвечающая духу демократических перемен. На смену эссенциализму вновь приходит прогрессивизм Дж. Дьюи, от которого было отказались. Приходит в новом обличии – под маской педагогического и психологического «гуманизма» Карла Роджерса, Абрахама Маслоу, Артура Комбса и др. Именно эти имена сегодня подняты на флаг реформаторами нашего отечественного образования как символ борьбы с классно-урочной системой и устаревшими принципами Я.А. Коменского, Ф.А.В. Дистервега и К.Д. Ушинского. А «гуманистическая психология» Абрахама Маслоу в искаженном, правда, виде считается вершиной психологии и педагогики. Так, общим местом стало применение в педагогике его знаменитой «пирамиды потребностей» и особенно ее вершины – потребности в самоактуализации. Многим невдомек, что Маслоу, во-первых, считал, что эта потребность присуща лишь немногим, а подавляющее большинство остаются на уровне манипуляторов; а во-вторых, Маслоу вообще писал о взрослых, а не о детях.

Найт дальше описывает процесс разрушения «гуманистами» американской школы под флагом борьбы за ребенка: «К началу 80-х американское правительство охватил ужас. В 1983 национальная комиссия по уровню образования оценила американское образование и издала отчет, озаглавленный “Нация на грани риска”. Отчет предупреждал о том, что “педагогические основы нашего общества находятся в состоянии разрухи из-за усиливающегося потока посредственности, который угрожает нашему будущему, как народу, так и государству”» [National Commission..., 1983, p. 5]. Американцам надо было двадцать лет, чтобы «правительство охватил ужас». Сколько понадобится нам?

Что же Европа? В те же 60-е годы Европа благополучно забыла названные выше установки Просвещения, взяв курс на формирование общества потребления. Образованию в этой программе отводилась важная роль. В рамках этой образовательной политики научное образование и развитие разума

оставалось уделом правящего класса, в то время как массовое образование, ориентированное на европейский «рынок образовательных услуг», все больше скатывалось к педоцентризму и прагматизму, к «играющей педагогике», как ее называл Гегель. Оформилась эта образовательная парадигма двойного образования в Болонской системе и в документах ЮНЕСКО, посвященных «обществам знания».

Напомним, что «обществами знания» в известном докладе ЮНЕСКО называют не общества, ориентированные на науку и научное образование, а разные этносы, цивилизации, культуры, ориентированные *на разные знания*. Согласно принципа гуманизма и уважения к индивидуальным региональным особенностям, общества знания – «это общества, источником развития которых являются собственное многообразие и собственные способности» [К обществам знания..., URL, с.16], знания «с различными когнитивными режимами» [там же, с.150], то есть автохтонные, туземные, повседневные, местные знания. Одна из частей доклада так и называется «Местное знание и устойчивое развитие» [там же, с.151]. Говоря прямым текстом – не нужна туземцам современная наука, они и так много знают о своих туземных джунглях и пустынях, больше и лучше, чем мы («возможности конкретных действий»); ну так и пусть себе живут в своем «когнитивном режиме», а мы им поможем там остаться подольше.

Трудно поверить, но этот современный вариант «бремени белых» обосновывается «научно» – в виде классификации разных форм интеллекта, из которых и выводятся разные национальные пути развития и разные образовательные стратегии. «Так, пространственный интеллект (spatial intelligence), телесный интеллект (bodily-kinesthetic intelligence), межличностный интеллект (interpersonal intelligence), внутренний интеллект (intrapersonal intelligence) и натуралистический интеллект (naturalist intelligence) зачастую игнорируются при классическом образовании, они более не должны подвергаться подобной маргинализации» [там же, с.61], – читаем в докладе. Более того, «с появлением обучающихся обществ ставятся под сомнение единые концепции интеллекта, которые являлись основанием относительно стабильного характера процедур оценки и передачи знаний в классических педагогических системах. Теория сложного интеллекта, затем понятие эмоционального интеллекта спровоцировали появление сомнений относительно слишком сильного акцента в педагогической практике на логико-математический и лингвистический интеллект. Конечной формой образования является не одинаковое развитие всех форм интеллекта у всех, а выявление подходов, которые наилучшим образом соответствуют интеллекту каждого обучаемого» [там же, с.61].

После прочтения этого доклада ЮНЕСКО становится понятна вся подоплека нашей реформы образования. Главная задача – не развивать формальный интеллект математикой и языком, физикой и литературой, не формировать научное мировоззрение, которое на этом формальном интеллекте основано. Можно ведь опереться в массовом образовании на другие «типы интеллекта»: на эмоциональный, пространственный, телесный, внутренний и др. В

зависимости от отличительных особенностей этноса или какой-то социальной группы. Зачем неграм (простите – людям с высокой пигментацией кожи) математика? Пусть играют в баскетбол и занимаются боксом (Телесный интеллект). А русские пусть пишут романы и музыку (натуралистический, наверное); такое нам надо образование, художественное. Такие утверждения уже давно высказываются у нас – будто образование от слова «образ»; суть образования-де - сформировать у ребенка «образ». Такой вот «гуманизм» – строго в соответствии с «правами человека»: какие у тебя особенности – такое тебе и образование, такие и «знания». Разумеется, формальный интеллект и рационалистическая парадигма, которые только и являются фундаментом научного развития и прогресса, – это не для всех, а для меньшинства, у которого есть предрасположенность к этому.

Литература

1. Гельвеций К. А. О человеке // Гельвеций К.А. Соч. В 2-х томах. Т.2. М.,1977.
2. Гурко Л. (Leo Gurko). Кризис американского духа. Сокращенный перевод с английского И.С.Тихомировой. М.,1958.
3. Димиев А. Классная Америка. Шокирующие будни американской школы. Записки учителя. Казань, 2008.
4. Дьюи Дж. Мое педагогическое кредо // URL: http://www.страдис.рф/publ/rekomenduemye/j_dewey_my_pedagogic_creed/2-1-0-136
5. Коменский Я.А. Великая дидактика // Я.А. Коменский. Д. Локк. Ж.-Ж. Руссо. И.Г. Песталоцци. М.,1988.
6. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. Издательство ЮНЕСКО, Париж, 2005 // URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf>
7. Лезгина М.Л., Фомин А.П. Педагогическая идея: теория и практика. Учебно-методическое пособие. Часть 1. СПб.: изд. ЛЕМА, 1917.
8. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения. Учебное пособие для вузов. Москва, АCADEMIA, 2002.
9. Найт Д.Р. Философия и образование. Современные теории образования. Пер. с англ. М.В. Бахтина. СПб., 2000.
10. Стрельченко В.И. Образование как культурно-цивилизационный проект // Проблемы пространства детства: воспитание, образование, культура. Сб. науч. трудов. Гл. редактор К.В. Султанов. С-Пб, 2018. С.17-27.
11. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические диссертационные исследования Проблемы современного образования в системе организации современных научных знаний // Проблемы современного образования, 2011, №2. С. 11-27.
12. Фомин А.П. О влиянии политической идеологии на современную педагогику // Социум. Сознание. Язык: Сб. научных трудов. Выпуск 10. Санкт-Петербург: Культ-Информ-Пресс. 2020 г. – С. 97-104.
13. Шевкин А.В. Образование в России и в США. Нам еще есть, куда падать. А оно нам надо? // URL: <https://zen.yandex.ru/media/shevkin/obrazovanie-v-rossii->

i-v-ssha-nam-esce-est-kuda-padat-a-ono-nam-nado-5fd39d8b5a2c8e1f2cb39045#comment_677837592

14. Knight G.R. Philosophy and Education: An Introduction in Christian Perspective. N-Y. 1998. Найт Д.Р. Философия и образование. Современные теории образования. Пер. с англ. М.В.Бахтина. СПб., 2000.

15. National Commission on Excellence in Education. A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform (Washington. DC: U.S. Government Printing Office.1983).

Пашков С. М.

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЦЕЛИ В ХОЛИСТИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ

Личность как категория — ничего общего не имеет с отдельными изолированными функциями; и из них никогда нельзя будет получить личности, если понятие о ней не получено из другого источника.

А. Ф. Лосев

Введение

Так сложилось, что для педагогики проблема личности является важнейшей. Этот тезис находит свое обоснование в том, что понятие личности рассматривается в качестве всеобъемлющего обозначения педагогической цели [Ежеленко, 2005, с. 451].

В социально-гуманитарных науках понятие личности является одним из важнейших и в то же время одним из самых неадекватных. Г. В. Лейбниц называл адекватными те понятия, которые не заключают в себе ничего необъяснимого [Лейбниц, 1989, с. 108].

Изучение сложных феноменов, к которым, несомненно, относится личность, не представляется возможным без холистического взгляда на мир. Методологически холизм заключается в интеграции между науками, а также наукой и культурой (религия, искусство).

Холизм как принцип целостности был сформулирован Я. Х. Смэтсом и выражается в формуле «целое больше, чем сумма его составляющих». Помимо анализа холизма в онтологическом аспекте исследователь пишет также о его методологической важности. Так, рассматривая личность в качестве высшего воплощения холизма, Я. Х. Смэтс отмечает, что дифференциация наук вряд ли позволяет адекватно изучить столь всеобъемлющее явление как личность. Мыслитель полагает, что изучение личности должно быть в сфере синтетической дисциплины персонологии (Personology), которая является не одним из разделов психологии, а независимой дисциплиной, имеющей связи со всеми науками, изучающими человека («an independent science or discipline of its

own, with its roots not only in psychology but also in all the sciences which deal with the human mind and the human body» [Smuts, 1936, p. 279].

Цель настоящего исследования - критический обзор персоналистических концепций отечественных исследователей в области теологии, психологии и педагогики и преломление полученных выводов к анализу педагогической цели.

Учение о личности в теологии

В христианском богословии человеческая личность осмысливается в контексте теоперсонализма. Христианский Бог является Личностью и в акте творения человека дает ему также личное бытие. Это догматическое положение развивается в трудах П. А. Флоренского, С. Н. Булгакова, В. Н. Лосского и др.

П. А. Флоренский полагает, что личность неопределима, поскольку трансцендирует всякое понятие. Возможно, пишет мыслитель, создать символ личности, значок или слово и, «не определяя его, ввести формально в систему других слов и распорядиться так, чтобы оно подлежало общим операциям над символами, ‘как если бы’ было в самом деле знаком понятия» [Флоренский, 2003, с. 91]. Аналогичной позиции придерживается С. Н. Булгаков: «*Личность неопределима*, ибо всем и всегда определяется, оставаясь однако *над* всеми своими состояниями или определениями» [Булгаков, 1999, с. 249] (Курсив С. Н. Булгакова. – С. П.).

О необходимости деконцептуализации мысли при исследовании личности пишет В. Н. Лосский. Утверждается, что любое понятие объективирует и помещает в определенный ряд. «Поэтому только методически ‘деконцептуализируемая’ отрицанием мысль может прикоснуться к тайне личности...» [Лосский, 2012, с. 409]. В связи с этим автор вынужден констатировать следующее: «...сформулировать понятие личности человека мы не можем и должны удовлетвориться следующим: личность есть несводимость человека к природе» [Лосский, 1967, с. 118].

Концепции, рассматривающие личность как данность, а не результат психического или нравственного развития человека, могут быть терминологически обозначены как субстанциальные (от лат. substantia - обладающий самостоятельным существованием).

Учение о личности в психологии

Фундаментальные психологические исследования проблемы личности принадлежат С. Л. Рубинштейну, Л. С. Выготскому, Б. Г. Ананьеву, Л. И. Божович, научной династии Леонтьевых, А. Г. Асмолову, В. П. Зинченко, А. В. Толстых и др.

При анализе психологических теорий личности необходимо помнить, что все они «опираются на тот или иной образ человека, в основе которого лежат культурные и религиозные традиции, философские учения и другие основания, *выходящие далеко за пределы собственно научного знания*» [Леонтьев, 2008, с. 128] (Курсив мой. – С. П.). Это положение позволяет говорить об общем элементе *веры* в теологии и психологии в их попытках осмыслить феномен

личности. Данный тезис не опровергается ссылкой на апелляцию к общепсихологической аргументации, в контексте которой осмысливается проблема личности в психологии, в отличие от теологии, базирующейся на догматике. В обеих областях знания природа аргументации верований идентична, что было отмечено У. Джеймсом («Our own more 'rational' beliefs are based on evidence exactly similar in nature to that which mystics quote for theirs») [James, 2002, p. 328].

Обозначенная проблема, видимо, объясняет тот факт, что довольно немногие положения о личности принимаются всеми исследователями, среди которых следующие:

1) Личность - неповторимое единство, некая целостность.

2) Личность – высшая интегрирующая инстанция, управляющая психическими процессами [Леонтьев, 1975].

Анализ научной литературы в области отечественной психологии позволяет говорить о личности как о возникающей во времени и социально обусловленной реальности. Общеизвестно высказывание А. Н. Леонтьева о том, что «личностью не рождаются, личностью становятся», поскольку она, полагает А. Н. Леонтьев, формируется в контексте тех общественных отношений, в которые индивид вступает в процессе своей деятельности [там же]. Если рассматривать личность как психологическое новообразование, продукт социального развития человека, то данная концепция может быть терминологически эксплицирована как реляционная (от лат. *relativus* - относительный).

Нередко в работах ученых, разрабатывающих реляционные концепции личности можно наблюдать высказывания, исключающие однозначное прочтение. Так, А. Н. Леонтьев, размышляя о стадийном характере развития личности, отмечает следующее: «*Наверное, есть действительно какое-то первое рождение, первое формирование личности в детстве, есть период становления личности, ясно выраженный, который падает на подростковый возраст, на ранний юношеский возраст, есть кризис*» [Леонтьев, 2001, с. 495] (Курсив мой. – С. П.). О каком первом рождении идет речь? Если словосочетание «первое рождение» обозначает первый этап формирования личности, тогда модальные компоненты высказывания «наверное» и «действительно» не поддаются логической интерпретации, поскольку признание стадийного характера развития личности исключает какую-либо неопределенность относительно первого этапа персоногенеза.

По мнению Л. И. Божович, «...психологически зрелой личностью является человек, достигший определенного, достаточно высокого уровня психического развития». Основной чертой данного развития рассматривается способность вести себя независимо от обстоятельств, руководствуясь сознательно поставленными целями [Божович, 2001, с. 195] (Курсив мой. – С. П.). Соглашаясь с мнением А. Н. Леонтьева о языке, «очень часто чутко выражающем правду» [Леонтьев, 2001, с. 493], зададимся вопросом: правомерно ли говорить о личности психологически незрелой, о личности, не достигшей никакого психического развития? Мысль Л. И. Божович допускает

говорить о психическом развитии как о *качестве личности*, которое может отсутствовать. Иными словами, возможно говорить о личности, не редуцируемой к психологическим новообразованиям.

При холистическом осмыслении проблемы личности особого внимания заслуживают размышления академика В. П. Зинченко. Из соображений философской осторожности он признает «тайну личности», солидаризируясь в этом отношении с позицией теологии. Так, психология, считает ученый, не смогла решить главного вопроса: что представляет собой «ядро личности»? Предлагались разные решения: 1) иерархия мотивов; 2) переживания и аффекты; 3) жизненная позиция, мотивирующие представления; 4) смысловые образования; 5) творчество. В. П. Зинченко задает концептуально важный вопрос: «Может быть, сама личность является ядром всего перечисленного и многого неперечисленного?» [Зинченко, 2011, с. 20] (ср. выше мысль С. Н. Булгакова о том, что личность *над* всеми своими состояниями и атрибутами). Иными словами: то, что традиционно относится к личностным новообразованиям, личностью не является? Если этот тезис верен, продолжает ученый, тогда ядром этого ядра будет свобода. Важным представляется мнение В. П. Зинченко о том, что не личность, а индивид и индивидуальность являются «очевидной, реальной проблемой психологии» [там же].

А. В. Толстых предлагает оригинальную концепцию личности, в которой автор ставит под сомнение тезис А. Н. Леонтьева о том, что личностью не рождаются. Личность начинается с рождения, поскольку человек наследует от родителей психофизиологическую организацию, определенное социальное происхождение и положение, «*он наследует личность*» [Толстых, 2000, с. 96] (Курсив наш. – С. П.). Приведем два тезиса А. В. Толстых, которые коррелируют с богословским пониманием личности и которые необходимо учитывать при формулировании педагогической цели:

- никакая сумма знаний не может дать в результате понимание личности (богословский тезис о непознаваемости личности);

- личность не является целью и высшей ценностью развития индивида и общества, а выступает лишь средством, формой, через которую индивид реализует себя в процессе онтогенеза (богословский тезис о личности как данности, а не то, к чему надо стремиться) [там же].

Хотя осмысление личности А. В. Толстых осуществляется в контексте культурной-исторической парадигмы, его концепция далеко выходит за ее пределы [Ильин, 2020, с. 120].

Учение о личности в педагогике

Как и в психологии, проблема личности в отечественной педагогике осмысливается также неоднозначно.

В трудах К. Д. Ушинского имеются фрагменты, в которых его позиция близка богословскому пониманию личности. Так, в работе «Личность. Очерк из феноменологии» педагог пишет следующее: «<...> внутренность человека может меняться, не производя *никакой перемены в личности* человека; не только *мысли и чувства* <...>, но даже самые *душевные и умственные*

способности. Человек может поумнеть, поглупеть, спиться с кругом, совсем одуреть, а личность его останется все та же» [Ушинский, 1950 (а), с. 630] (Курсив наш. – С. П.). Из приведенной цитаты видно, что К. Д. Ушинский отрицает психологическую или нравственную обусловленность личности и не редуцирует ее к природе человека. Однако в его работах есть также высказывания, в которых личность сводится им к душевным явлениям [Никулина, 2011].

Иную позицию занимает С. И. Гессен. Личность человека либо растет, либо деградирует в зависимости от качества целей, которые она перед собой ставит. Личность «есть дело рук самого человека, продукт его самовоспитания» [Гессен, 1995, с. 73]. Из этой цитаты, видимо, следует, что образовательные учреждения, семья не принимают особого участия в персонификации ребенка.

В. Б. Ежеленко осмысляет личность в контексте теории деятельности, которая рассматривается в качестве источника знаний о сущности и закономерностях развития личности [Ежеленко, 2005, с. 87].

Формирование личности связывается М. Л. Лезгиной с «превращением природного человека в культурного». При этом делается оговорка, что в первобытном обществе индивид имел определенные личностные свойства. Однако ниже автор пишет о природном человеке как о «потребляющей по преимуществу личности» [Лезгина, 2019, с. 80]. Остается вопрос: природный человек – это индивид с личностными свойствами, или же личность потребляющая? Что же тогда личность? «Стать личностью – значит возвыситься над собственной природной индивидуальностью, преодолеть разумом и волей узкие горизонты собственной эгоцентрической чувственности» [там же, с. 81]. Данное понимание личности маркировано ярко выраженной положительной оценочностью. Однако позиция М. Л. Лезгиной представляется дискуссионной. В противном случае придется как Диогену ходить по улицам с фонарем, пытаясь найти подобную альтруистическую личность. Более убедительным представляется мнение Л. И. Божович: «Личностью может быть любой человек с устойчивыми взглядами, с устойчивыми целями, определяющими все его поведение и деятельность, независимо от содержания этих взглядов и целей» [Божович, 2001, с. 180].

Проблема педагогической телеологии

Определение цели в педагогике К. Д. Ушинский рассматривает в качестве основания философских, психологических и педагогических теорий [Ушинский, 1950 (б), с. 20].

В словаре педагогических терминов педагогическая цель определяется как «предвидение педагогом и учащимися результатов их взаимодействия в форме общественных мысленных образований, в соответствии с которыми затем отбираются и соотносятся между собой все остальные компоненты педагогического процесса» [Коджаспирова, Коджаспиров, 2005, с. 381]. Исходя из этой дефиниции педагогическую цель ставит не только педагог, но и учащийся, который, кроме того, предвидит «общественные мысленные образования» как результат своей учебной деятельности, а также, видимо,

вместе с педагогом отбирает «остальные компоненты педагогического процесса».

Конкретизируется педагогическая цель по-разному. Так, в советском обществе педагогическая цель – всесторонне и гармонически развитая личность. Здесь вызывают вопросы все компоненты определения. Во-первых, сколько этих сторон у личности? Во-вторых, согласно учению А. А. Ухтомского о доминанте, содержащей все поле душевной жизни человека, гармоническое развитие личности невозможно. Из всех сторон личности одна всегда доминирует, что отрицает гармонию. Здесь уместно вспомнить антропологический образ пунктирного человека, введенный Д. А. Леонтьевым. «Человек расколот в своих основаниях, и вся психологическая организация человека связана с борьбой природного и человеческого в нем». И далее: «Человек – существо пунктирное, потому что он не все время в траектории своей жизни действует как человек. Даже самые лучшие из нас не являются сплошной линией» [Леонтьев, 2007, с. 164, 165]. В-третьих, атрибут «развитая» подразумевает законченное развитие, что, разумеется, неверно.

При формулировании педагогической цели необходимо помнить, что человек включен в образовательный процесс на протяжении всей жизни, а в процесс педагогический – с раннего детства до юности. Учитывая этот факт, представляется возможным предложить следующее определение: *педагогическая цель – развитие исходных духовно-нравственных и интеллектуальных качеств, способствующих дальнейшей интеграции человека в социум, и задающих необходимый вектор его развития по завершении педагогического процесса.*

Поясним дефиниционные компоненты предложенного определения.

1. *Исходные духовно-нравственные и интеллектуальные качества.* На момент включения ребенка в педагогический процесс он уже побывал, если использовать терминологию Л. С. Выготского, в определенной «социальной ситуации развития» и приобрел определенные «психологические новообразования», т.е. новые потребности, мотивы, способности. Так, Д. Б. Эльконин пишет, что дошкольный возраст — один из периодов становления личности, включающий систему мотивов и первичные этические нормы [Эльконин, 2001, с. 59]. Необходимо, думается, акцентировать различие духовных и нравственных качеств. Нравственное воспитание – это воспитание поступков, духовное воспитание – воспитание мыслей.

2. *Дальнейшая интеграция человека в социум.* Данный компонент обусловлен первым. Попадая в руки педагога, ребенок уже в той или иной степени интегрирован в социум. Он включен в совокупность человеческих отношений, и «другие люди ‘относятся’ к нему по-человечески» (Э. В. Ильенков). Принципиально важным представляется обращение к понятию человека. В логике настоящего рассуждения о личности неудачны выражения:

- ✓ интеграция индивида в социум;
- ✓ интеграция личности в социум;
- ✓ интеграция ребенка в социум.

Первые две формулировки – полярные позиции психологии и теологии соответственно. Третья – амбивалентна. Одни предполагают личность у ребенка, другие – нет. Аппеляция к понятию человека более целесообразна, поскольку человека можно одновременно рассматривать как природный объект, как индивидуальность, как личность [Леонтьев, 2008, с. 130].

3. *Необходимый вектор развития по завершении педагогического процесса.* Как было упомянуто выше, по завершении педагогического процесса развитие человека продолжается. Это дальнейшее развитие, естественно, должно регулироваться тем, что человек приобрел в школе. Разумеется, речь идет о наиболее общей регуляции в различных сферах, как то: социальной, профессиональной, семейной и пр.

Заключение

Рассмотренное ключевое понятие социально-гуманитарных наук (личность) остается неадекватным, что определяет актуальность его дальнейшего осмысления. Синтезируя приведенные научные мнения о личности и педагогической цели, представляется важным следующее:

1) Помнить о невозможности рассуждения о личности исключительно в контексте научной рациональности.

2) Дифференцировать персоналистические концепции не по дисциплинарному признаку (теологические, психологические, педагогические и пр.), а по онтологическому (субстанциальные vs реляционные), что позволяет редуцировать дисциплинарную фрагментарность знания о личности.

3) Отказаться от формулирования дефиниции личности в связи с тем, что: а) недостаточно имеющихся знаний о личности; б) для современного стиля мышления не характерно переоценивать роль определений в структуре знания (А. А. Ивин).

4) Не рассматривать понятие личности в контексте педагогической телеологии, а апеллировать к понятию с более широким содержательным наполнением – человеку.

Литература

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. 3-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.

2. Булгаков С. Н. Первообраз и образ: сочинения в 2 т. Т. 1. Свет невечерний. СПб.: ООО «ИНАПРЕСС», М.: «Искусство», 1999.

3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: «Школа-Пресс», 1995.

4. Ежеленко В. Б. Новая педагогика массовой школы. Теоретическая педагогика: теория и методика педагогического процесса: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений: 2-е изд. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.

5. Зинченко В. П. Блуждание в трех соснах, или тоска по личности // Человек, № 4, 2011. С. 5—20.

6. Ильин В. А. История личности и личность в истории. К 20-летию выхода в свет монографии А.В. Толстых «Опыт конкретно-исторической психологии личности» // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 118—121. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160413>
7. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005.
8. Лезгина М. Л. Развертывание педагогической идеи как методологическая детерминанта педагогического поиска // Социум. Сознание. Язык: Сборник научных трудов. Выпуск девятый. СПб: Культ-Информ-Пресс, 2019. С. 77—86.
9. Лейбниц Г. В. Сочинения: в 4 т. Т. 4. М.: Изд-во «Мысль», 1989. - 554 с.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
11. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001.
12. Леонтьев Д. А. Труд становится человеком и удовольствие оставаться обезьяной // ЧЕЛОВЕК.RU, Новосибирск, 2007. С. 164—168.
13. Леонтьев Д. А. Причинность и объяснение в психологии личности: от необходимого к возможному // Эпистемология и философия науки, том 17, № 3, 2008. С. 127-142.
14. Лосский В. Н. Богословское понимание человеческой личности // Пер. с франц. из книги Vladimir Lossky. A l'image et a la ressemblance de Dieu. Paris, 1967. С. 109—121.
15. Лосский В. Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви. Догматическое богословие / Пер. с фр. мон. Магдалины (В. А. Решиковой). — 2-е изд. СТСЛ, 2012.
16. Никулина Е. Н. Понятие личности в педагогическом наследии К.Д. Ушинского // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология, 2011. Вып. 4 (23). С. 73—103.
17. Толстых А. В. Опыт конкретно-исторической психологии личности. СПб.: Алетей, 2000.
18. Ушинский К. Д. Личность. Очерк из феноменологии (незаконченная публицистическая статья К. Д. Ушинского) // Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 10. Москва-Ленинград: Изд-во Академии педагогических наук, 1950 (а). С. 625-631.
19. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания // Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 8. Москва-Ленинград: Изд-во Академии педагогических наук, 1950 (б). С. 11-979.
20. Флоренский П. А. Столп и утверждение истины: Опыт православной теодицеи. М.: «Издательство АСТ», 2003.
21. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. - 3-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
22. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009.

23. James W. Varieties of Religious Experience. A Study in Human Nature, Routledge, London and New York, 2002.

24. Smuts Jan Ch. Holism and Evolution, Macmillan and Co., Great Britain, 1936.

Дешеулина Л.Н.

ПЕРЕВЕРНУТОЕ ОБУЧЕНИЕ: ЗА И ПРОТИВ

В последние годы в учебных планах вузов значительно сокращается аудиторное время, отведенное на изучение той или иной дисциплины, при этом возрастает количество часов, предназначенных для самостоятельной работы. В то же время преподаватели отмечают, что у студентов, особенно первого курса, недостаточно сформированы навыки систематической самостоятельной работы. В связи с этим возникает необходимость по-новому организовывать образовательную деятельность, искать эффективные формы и способы организации самостоятельной работы студентов. Особенно актуальной эта проблема становится во время дистанционного обучения, когда значительную долю учебного материала студенты вынуждены изучать самостоятельно.

Одним из новых подходов, применяемых на разных ступенях обучения в зарубежной и российской практике, становится перевернутое обучение. В дидактическом и организационно-методическом аспекте перевернутое обучение определяется как модель (Вульфович Е.В., Н. Л. Антонова, А. В. Меренков, М. О. Скуратовская), либо технология (Гнутова И.И., Н. Н. Запрудский, А. Е. Воробьев, Н. В. Тихонова) (См.: [Тихонова, 2018]). При этом нет единого термина для его обозначения: перевернутый класс, перевернутый урок, элемент смешанного обучения, разновидность дистанционного, заочного и электронного обучения, форма интерактивного обучения

Впервые термин «перевёрнутый класс» (classroom flip, inverted classroom) был введён ещё в конце 1990-х гг. американскими педагогами. В 1993 г. в статье «От мудреца на сцене до наставника рядом» Э. Кинг высказал мысль о том, что та модель, при которой учитель дает готовые знания, а ученик является пассивным участником процесса, устарела и не отвечает требованиям современного общества. Э. Кинг предлагал педагогам пересмотреть свою роль в процессе обучения, «сменить роль мудреца на сцене на роль наставника рядом» [Воробьев, Мурзаева, 2018, с.19].

В 1997 г. преподаватель физики Гарвардского университета США Эрик Мазур опубликовал методическое пособие, в котором описал свою методику взаимного обучения. Э. Мазур провел первые эксперименты по использованию технологии «перевернутого обучения» [Воробьев, Мурзаева, 2018, с. 19].

Основоположниками метода «перевёрнутый класс» считаются школьные учителя химии Аарон Самс и Джонатан Бергман, которые в 2007 записали видеолекции и предложили учащимся, пропустившим уроки, освоить материал

самостоятельно вместо дополнительных занятий. Предложенная система послужила началом инновационной методики, получившей наименование «перевернутый класс» (flipped classroom).

По мнению Ермишиной Е.Б., «цели данной технологии обучения, заключаются в:

- оптимизации учебного процесса;
- увеличении эффективности выполнения самостоятельной работы студентами;
- повышении уровня мотивации обучения студентов;
- формировании у студентов чувства ответственности за своё образование;
- превращении студентов в активных участников образовательного процесса» [Ермишина, 2015, с. 23].

Лотокова В.А. отмечает, что «суть перевернутого обучения сводится к 3-м базовым компонентам» [Лотокова, 2015, с. 32]:

1. Подготовка (подбор или создание) преподавателем виртуальной образовательной среды: различных презентаций, видеоуроков и соответствующих заданий к ним, а также выбор электронного сервиса для обратной связи со студентами». В РГПУ им. А.И. Герцена таким электронным сервисом стала платформа MOODLE.

2. «Организация учебного процесса: определение преподавателем ключевых компетенций по теме, а также форм работы со студентами на аудиторном занятии. Предварительная подготовка учебных заданий для работы студентов в аудитории, которые в процессе совместной работы с преподавателем решают дополнительные задачи: углубления, закрепления и повторения пройденного учебного материала.

3. Текущая и итоговая оценки полученных компетенций студентами».

К преимуществам данного подхода относят следующее [Лотокова, 2015, с. 32]:

– «возможность совмещения электронного обучения с аудиторными занятиями». В информационном сообществе в настоящее время невозможно обойтись без электронных образовательных ресурсов. Если раньше преподаватель являлся едва ли не единственным источником получения информации, то с распространением информационных технологий все больше знаний студенты получают с помощью Интернета, не всегда из авторитетных источников. Однако при этом нужно соблюдать баланс применения цифровых средств, помня о здоровье как преподавателей, так и студентов.

- рациональное использование учебного времени [Ермишина, 2015, с. 23]. Знания добываются до занятия, а аудиторное время посвящается практике. У преподавателя высвобождается время на более тщательное, детальное изучение сложных вопросов, на обсуждение спорных тем, выполнение разнообразных заданий. Преподаватель может строить свою работу таким образом, чтобы каждый студент получал свое задание. Тем самым реализуется индивидуальный подход к обучению. Но при этом следует отметить, что, как показывает практика, многие студенты на занятиях неохотно участвуют в обсуждении, даже если они полностью готовы, предпочитают роль пассивного слушателя;

– «доступность многих ресурсов. Студенты изучают учебный материал в удобное для себя время, могут вернуться к нему в любой момент, и благодаря его распространению через сеть Интернет просматривают в удобном для них месте и даже с различных мобильных устройств». Особенно это ценно для людей с ОВЗ. Следует, однако, помнить, что студентов сначала нужно научить искать информацию, проверять ее достоверность, анализировать, критически осмысливать.

– «формирование навыков взаимодействия в коллективе. Подход направлен на организацию студенческих проектных групп, а также интерактивное взаимодействие между студентами и преподавателем». В свободной дискуссии определяются оптимальные пути решения поставленных преподавателем задач;

– формирование навыков самостоятельной работы [Григорьева, 2018, с.52]. «Во время традиционных лекций студенты обычно стараются записать как можно больше слов преподавателя и часто не имеют возможности остановиться, чтобы обдумать сказанное им» [Ермишина, 2015, с. 23]. Стоит отметить, что отсутствие практики написания диктантов негативно сказывается на способности студентов записывать лекции: они не успевают писать, просят повторить, часто устают. Использование же видеоматериалов позволяет студентам полностью контролировать ход лекции: пересматривать фрагменты, возвращаться к ним по мере необходимости. Подготовка к занятию может включать самостоятельный поиск необходимой информации, её структурирование, способ её представления;

– «оценка качества внеаудиторного самостоятельного обучения студентов». Преподаватель имеет возможность выявить ошибки в восприятии студентами учебного материала, определить, какие вопросы вызвали наибольший интерес, или, напротив, затруднения, на практике решить конкретные задачи.

- вовлеченность обучающихся в процесс обучения;

- усиление практико-ориентированности в обучении;

- осуществление индивидуального подхода;

- мобилизация и стимулирование профессионального развития преподавателей [Ермишина, 2015, с. 23].

В последнее время широко обсуждается вопрос об изменении **роли учителя** в образовательном процессе. Задача школьного учителя, преподавателя состоит не в том, чтобы научить, а в том, чтобы мотивировать студентов к самостоятельному поиску новых знаний за пределами аудитории, их осмысления, переработки, добиться активной интеллектуальной реакции на учебный материал, что стимулирует интерес к изучаемому предмету, мотивирует студента на самостоятельное мышление, является необходимым условием для освоения нового знания. Преподаватель при перевернутом обучении становится консультантом, организатором различных видов деятельности студента, модератором.

При всех достоинствах перевернутое обучение не так широко используется в российской системе образования. В первую очередь, это связано с тем, что в отечественном образовании осуществляется поточно-групповой подход к организации образовательного процесса, а перевернутое обучение предполагает

индивидуально-ориентированной систему организации обучения. И в этом случае важна поддержка вузов на государственном уровне.

Еще одним сдерживающим фактором является трудозатратность. Преподавателям приходится тратить время на освоение новых навыков (создание видеороликов, запись видеолекций и т.п.). Кроме того, к аудиторным занятиям также требуется серьезная предварительная подготовка (продумывание домашнего задания, вопросов для дискуссии, разработка тестов, в том числе электронных). При этом часы на подобную работу не предусмотрены или составляют малое количество.

Отсутствие возможности задать вопрос непосредственно при прослушивании лекции, хотя в этом случае возможна организация некоего образовательного пространства, например, семинар, чат на платформе MOODLE, где студенты взаимодействуют друг с другом и с преподавателем, задают вопросы, а преподаватель определяет проблемы, которые требуют дополнительного обсуждения в аудитории

Техническая оснащенность вузов также оставляет желать лучшего. Не у всех студентов есть возможность использовать электронные ресурсы в полной мере, что продемонстрировало дистанционное обучение.

Анализ результатов практики работы преподавателей высшей школы показывает, что одной из значительных трудностей, с которой они сталкиваются, является необходимость изменения пассивного настроения студентов на более активный, предполагающий принятие большей ответственности за собственное обучение. В зарубежных исследованиях отмечаются низкая готовность студентов к просмотру материалов, подготовленных преподавателями, а также слабая техническая подготовленность самих преподавателей, препятствующая качественному оформлению и презентации разработанных лекций [Григорьева, 2018, с.52].

Тем не менее отдельные элементы перевернутого обучения эффективно используются в практике каждого преподавателя. Традиционное и перевёрнутое обучение не исключают, а дополняют друг друга, позволяя осуществлять комплексный, всесторонний подход к познанию сложных объектов и феноменов образовательной реальности

Литература

1. Воробьев А.Е., Мурзаева А.К. Анализ особенностей применения технологии «Перевернутого обучения» в экономических вузах // Открытое образование. 2018. // URL: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2018-2-4-13>.

2. Гнутова И.И. От «перевернутого класса» к «перевернутому обучению»: эволюция концепции и её философские основания // Высшее образование в России. № 3, 2020. С.88-95

3. Григорьева О.Н. Перевернутое обучение в образовательном процессе: сущность, преимущества, ограничения. ВШ-2018-6-050-053.pdf //URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/213133/1/%D0%93%D1%80%D0%B8%D0%B3%D0%BE%D1%80%D1%8C%D0%B5%D0%B2%D0%B0_%D0%92%D0%A8-2018-6-050-053.pdf .

4. Ермашина Е.Б. Использование «перевернутого обучения» при изучении дисциплины «История экономики» // В сборнике: Электронная информационно-образовательная среда вуза как фактор повышения качества учебного процесса. Южный институт менеджмента. 2015. С. 22–27.

5. Лотокова В.А. К вопросу о применении инновационных образовательных методик в рамках высшего образования // Обучение и воспитание: методики и практика. 2015. № 20. С. 30–34.11

6. Тихонова Н. В. Технология "перевернутый класс" в вузе: потенциал и проблемы внедрения // Казанский педагогический журнал №2, 2018. //URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-perevernutyy-klass-v-vuze-potentsial-i-problemy-vnedreniya>.

Гапанович С.О. (Санкт-Петербург)

ЦИФРОВОЙ ТУПИК: О ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ НАРАСТАЮЩЕГО ИНФОРМАЦИОННОГО СТРЕССА

Наступление так называемой «информационной эпохи» обогатило наш язык рядом новых понятий. Составить самое беглое впечатление о происходящих переменах поможет краткий «цифровой» тезаурус: появившееся в XX веке понятие **информационная среда** обозначает все, что в жизни людей связано с созданием, преобразованием и потреблением информации. К концу прошлого века появилось понятие **информационная экология**, с которым тесно связано вхождение в нашу жизнь термина **информационное загрязнение** (понимаемого именно как санитарно-гигиеническая характеристика состояния окружающей среды) и неприятное осознание того, что перенасыщение даже исключительно полезной информацией (**информационная избыточность**) приводит к негативным последствиям для психики. И хотя актуальность проблематики **информационного стресса** в жизни современного человека непрерывно растет, не нужно забывать, что понятие **информационный невроз** было разработано советским ученым М.М. Хананашвили еще в 1978 г.

Нелишне будет отметить, что единого общепринятого определения понятия «информация» не существует, в различных интерпретациях этого понятия царит не то, чтобы полная анархия, но, во всяком случае, существенный разноречивый. Можно выделить три основных подхода: т.наз. «Шенноновский подход», «кибернетический подход» (связываемый с именем Н.Винера) и семиотический. Первый из них предельно формализован, к его неоспоримым преимуществам следует отнести возможность количественной оценки информации, к принципиальным недостаткам – невозможность формализовать смысл передаваемых сообщений (эффект «казнить нельзя помиловать» – два противоположных по смыслу пакета информации будут, тем не менее, формально неразличимы – поскольку идентичны по своему объему). В свою очередь, семиотический подход, рассматривающий любое явление природы как

информационно насыщенное, по сути, оставляет без ответа вопрос о возможности формализации потоков информации разной модальности. Все эти подходы в целом не противоречат, а дополняют друг друга. Нужно особо отметить, что семиотика на настоящий момент представляет собой не отдельную науку, а, скорее, междисциплинарную площадку для попыток поиска «общего знаменателя» очень разных методологий как естественных, так и гуманитарных наук.

Информационный обмен – одно из базовых свойств живой природы на любом уровне ее организации. Человек, как и любое другое живое существо, всегда был погружен в информационное пространство, которое может рассматриваться как одно из «измерений» естественной среды обитания. И отличие «искусственной» среды от «естественной» применительно к человеческой популяции - только в изменении «удельного веса» тех или иных информационных параметров. Например, в жизни обитателей мегаполисов стало относительно больше вербализованной информации, зато меньше непосредственных ощущений, связанных с функционированием органов чувств. Такие перемены характерны для процессов урбанизации.

Чтобы среда оказывала негативное воздействие, ей необязательно быть изначально опасной или вредной. Постоянное пребывание во вполне комфортной среде обитания способствует постепенной деградации (недоразвитию или искажению) навыков или программ поведения, изначально способствовавших выживанию человека и сформировавшиеся в «естественной» обстановке. Как многозначительный намек можно расценивать уменьшение объема и снижение чувствительности органов чувств у одомашненных животных по сравнению с их дикими родственниками [Diamond, 2002, с. 702].

Известно, что если в процессе деятельности поступающая информация недостаточна или «зашумлена», плохо организована или ее интенсивность превышает «пропускную способность» человека, не согласуется с образной и понятийной составляющей, то деятельность имеет негативные последствия [Дружилов, 2018, URL]. Социальные последствия «информационного загрязнения» вполне сравнимы с негативными последствиями химических, физических и других загрязнений среды обитания человека. Информационные воздействия оказывают существенное влияние на различные сферы жизни человека, его физическое и психическое здоровье.

Искусственная среда обитания человека по принципу обратной связи оказывает формирующее влияние на развитие, например, мозга, в особенности на продолжающую развиваться нервную систему детей. **Информационное давление среды** в первую очередь направлено на элиминирование выработки адаптационных способностей подрастающего поколения [Левченко, 2012, с. 44]. В основе такого в одночасье ставшего печально знаменитым явления, как интернет–зависимость (вариант: игровая зависимость) лежит т. наз. «поисковая активность». Это те самые любопытство и любознательность, которые в «нормальных», т.е. «доцифровых» условиях составляют необходимейшее условие здорового психологического развития. Но в данном случае это яркий

пример искажения в измененных условиях среды абсолютно здоровых свойств организма.

В современном мире на передний план выходит проблема адекватности среды биологическим свойствам человека. По-видимому, новая (более «экологичная»?) культура должна включать в себя представления об **информационном гомеостазе** - как процессе поддержания информационного обмена со средой, позволяющего сохранять жизнеспособность организма (популяции) в приемлемом состоянии. Продолжающаяся бесконтрольная «цифровизация» окружающей человека среды (имеется в виду в первую очередь население мегаполисов) несовместима с возможностью выживания человека как биологического вида. Исторически культура формировалась как видоспецифическое поведение, способствующее выживанию популяции. Образование можно понимать как процесс передачи навыков в рамках культуры. В современных условиях прогрессирующей «цифровизации» надо лечить (изменять) не «большого», а внешние условия, поскольку неадекватность поведения человека вызывается неадекватностью внешних условий эволюционно сложившимся паттернам поведения. Отсюда вытекает постановка вопроса о том, как можно пытаться формировать навыки для существования в среде, неадекватной биологии человека?

Литература

1. Дружилов С.А. Негативные воздействия современной информационной среды на человека: психологические аспекты // Психологические исследования. 2018. Т. 11, № 59. С. 11. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n59/1572-druzhilov59.html>
2. Левченко В. Ф. Биосфера: этапы жизни. С-Пб.: Свое издательство, 2012.
3. Diamond J. Evolution, consequences and future of plant and animal domestication // Nature. 2002. Vol. 418/8. August. P. С. 700–707.

ЗАОЧНЫЕ УЧАСТНИКИ

Лезгина М.Л. (Санкт-Петербург)

НАУЧНОЕ ЗНАНИЕ КАК ОСОБОЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ

Наиболее простым определением научного знания было бы утверждение, что таковым является знание, формируемое в процессе развития, по крайней мере, одной из общественных или естественных наук. Однако за тривиальностью такого определения скрывается ряд далеко не очевидных моментов. *Во-первых*, история науки свидетельствует, что в каждую эпоху современники, характеризуя область науки, квалифицируют некоторые направления исследований как псевдонаучные. Делается это, как правило, на основании каких-то общефилософских воззрений. Соответственно, и критерии научности устанавливаются так, чтобы их принятие автоматически исключало бы все то, что считалось псевдонаучным. Хотя таковым

признавалось порой и то, что отнюдь не заслуживало подобной квалификации. Так, атомное учение рассматривалось в качестве псевдонаучного во времена Платона, позитивистами контовского толка и энергетистами в XIX в.; не сразу была признана научность дарвинизма, формальной генетики, кибернетики и т. д. По мнению М. Бунге, даже такая почтенная и древняя область познания, как история, имеет столь же отдаленное отношение к науке, как бухгалтерия, хотя и та и другая связаны с поисками истины [Bunge, 1968, p. 11].

В целом же история редко ошибалась в своих антипатиях, и, в конце концов, отказывала всякой мистике в ее претензиях на научность. Дело обстоит сложнее, когда речь идет о ее симпатиях. Мы находим множество тому примеров. Достаточно, например, вспомнить весьма популярный на Западе отказ философии в статусе науки, что не мешает там признавать упражнения в телекинезе в качестве научных исследований. Таким образом, границы науки оказываются в каждую эпоху весьма неопределенными. Такая неопределенность полностью не снимается и при взгляде на историю а posteriori. По свидетельству К. Бернара, еще в начале XIX в. медицину многие не признавали наукой, несмотря на то, что Гиппократ, Гален, Гарвей все без колебания относили к разряду ученых [Бернар, 1866, с. 11.]. Невозможно также установить точные границы начала химии, психологии, социологии и многих других наук. Даже в отношении таких отраслей познания, в научности которых никто не сомневался, существуют свои пределы неопределенности. Так, до 1791 г. проблема *perpetuum mobile* сохраняла престиж научности, то есть до тех пор, пока Наполеон не созвал в Париже I Съезд изобретателей, который силами ученых того времени не доказал лженаучность этой проблемы.

Во-вторых, остается неясным и вопрос о том, в какой степени панические разработки могут быть включены в тот объем познания, который определяется как научный. Во мнении широкой публики научным делом почитается, например, создание новой модели электрочайника, если оно произошло в научно-исследовательском институте, а не силами заводского коллектива инженеров и проектировщиков. В то же время в существующие варианты изложения методологии научного познания техническое творчество не включается. Имеющиеся же разработки оценок эффективности научных исследований надежно применимы лишь к техническим и иным практическим приложениям научных теорий. Эта парадоксальная ситуация может быть в значительной степени преодолена, если исходить из общепризнанного факта превращения науки в непосредственную производительную силу. Обратной стороной данного процесса является смыкание технического творчества с наукой, постепенное, но быстрое превращение его в особую форму научного познания – научно-техническую, представляющую собой развитие и завершение научно-теоретического знания.

Однако такое разрешение парадоксальной ситуации, связанной с неопределенностью границ между наукой и техникой, является все же слишком абстрактным для того, чтобы делать надежные и недвусмысленные выводы в каждом конкретном случае. Можно было бы попытаться определить научное знание в узком смысле этого слова, включая сюда весь объем научной

деятельности, связанной с открытием законов природы и с обеспечением таких открытий, но исключая разработки практических приложений. Это позволило бы применить критерий, предложенный М. Бунге: хотя и наука, и техническое творчество «предполагают оригинальные исследования, в то время как первая ищет знание как таковое, для второго оно лишь средство» для достижения практических целей [Bunge, 1968, p.5]. Однако жесткое использование такого критерия оставалось бы неэффективным, с одной стороны, потому что оно исключало бы открытие, возникшее именно в ходе исследований с заведомо практической целью, с другой стороны, едва ли природа нового знания претерпевает какие-либо изменения от того, что это знание рассматривается как средство для решения каких-то технических задач.

В-третьих, в области научного поиска реально существует неопределенность; *что* в выдвигаемых гипотезах в конечном счете будет признано научным знанием, хотя, по-видимому, все они, даже не оправдавшие себя, были необходимы для того, чтобы такое знание было достигнуто. По отношению к ним весьма сложен также вопрос о накоплении знания. В фонд науки входят, собственно, не они, а их отрицательный опыт, что может быть признано знанием лишь в весьма своеобразной форме. Сложным остается и вопрос о том, в какой мере может быть признано научным знанием мнение отдельного ученого, пока оно не получило официального признания в науке. То же самое может быть сказано и в отношении незавершенных разработок целых научных коллективов.

В-четвертых, серьезные коррективы в оценку научности вносят научные революции. Никто не сомневается, что представления об эфире были научными для середины XIX в., но едва ли кто-либо решится в наши дни назвать их научным знанием. Л.Я. Френкель, например, доказывал, что идея эфира не только ненаучна, но более того, что она антинаучна и содержит в себе религиозно-мистический смысл [Френкель, 1970]. И теории флогистона, и теории теплорода не были просто произвольными надстройками над современной им наукой, дававшими чисто словесные истолкования химических и физических процессов, они включали весьма сложный аппарат, позволявший производить множество расчетов и обслуживавший широкие области практики (например, металлургию и теплотехнику). Вопрос о применимости понятия «научное знание» распространяется и на все формулы и расчеты, основанные на этих теориях. Ведь в отношении множества таких детализаций и приложений устаревшей теории даже нельзя сказать, что они входят в фонд накопленных знаний в виде отрицательного опыта, они просто предаются забвению и заменяются новыми формулами, созданными на основе новой теории.

Однако было бы глубокой ошибкой и переоценивать неопределенность того, что можно считать научным знанием. Отмечая, что «формой развития естествознания, поскольку оно мыслит, является *гипотеза*» [Энгельс, 1961, с.555], Ф. Энгельс вместе с тем справедливо квалифицировал как «плоское мышление» мнение, будто «всякий закон природы есть гипотеза» [там же, с. 547].

Все то, что относится к отражательной функции знания, разумеется, полностью принадлежит научному знанию. В частности, в науке особенным образом проявляется системность знания. Всякая наука включает в себя в качестве своей важнейшей части теорию или ряд взаимосвязанных, координированных теорий. Любое научное утверждение является осмысленным постольку, поскольку оно связано с какой-то определенной теорией и истолковано в духе ее представлений. Истинность его также относительна к той теории, в рамках которой оно высказывается. Исходя из этого, логично утверждать, что единицей знания в науке правильнее было бы называть не отдельные утверждения и высказывания, независимо от того, являются ли они эмпирическими или теоретическими, а именно теории как таковые со всеми их выводами, следствиями и основаниями. Тогда отдельные предложения, относящиеся к этой теории и претендующие на истинность, могут характеризоваться как *частичные* знания, а теории, охватывающие систему таких частичных знаний, – как *полное* знание. Данное определение представляется тем более оправданным, что очерченное подобным образом знание включало бы и собственное эмпирическое обоснование, и свои следствия и приложения.

Подобное понимание научного знания соответствует тому факту, что наука развивается скачкообразно, через революции, в ходе которых осуществляется преобразование накопленного знания с повышением уровня его интеграции. В этом случае теория выступает как качественно определенное состояние развивающегося научного знания, а смена теорий в революции может быть исследована в плане связи его состояний. Здесь, однако, мы сталкиваемся с еще одной трудностью. Исходным и довольно длительным состоянием для многих наук о природе был период собирания, описания, классификации и систематизации фактов. На этом этапе теоретическая надстройка над эмпирией носит весьма произвольный и случайный характер, скорее приспосабливаясь к накопленному материалу, чем подчиняя его себе. Для подобного состояния науки, которое иногда справедливо квалифицируется как протонаучное [Bunge, 1968, p.9], единственно заслуживающим уважения занятием ученого почитается сбор и систематизация материала и выявление частных корреляций, а научным знанием – установление нового факта. Состояния, аналогичные протонаучным, иногда возникают и в довольно высокоразвитых науках, особенно в период «безвременья», когда старые теории перестают удовлетворять, а новые еще не сложились. Встает вопрос, существует ли в это время то единство научного знания, которое позволяет различать в нем полное и частичное знания? Не является ли для таких периодов понятие полноты знания чисто собирательным термином?

Чтобы ответить на эти вопросы, разумнее всего порознь разобрать протонаучную ситуацию и стадию предреволюционного брожения в науке, которые имеют явное внешнее сходство. Прежде всего, очевидно, что для протонаучных состояний характерно все же определенное внутреннее единство – единство избранного объекта исследования (растительный или животный мир, небесные или внутриорганизменные явления и т. п.). Это единство

объекта, в конечном счете, обуславливает единообразие отбираемых признаков, которое обеспечивает узнавание и обнаружение (например, форма цветка, количество и расположение пестиков и тычинок). Отбор стандартных признаков и систематизация на этой основе всего наблюдательного материала приводят не только к установлению реальных регуляриностей, но и выдвигают проблему их объяснения.

Того же требуют и обнаруживаемые отклонения от этих регуляриностей. При всей произвольности первоначальных объяснений (прототеорий) они, во-первых, связаны единством основы (исходной для них систематики и требующих своего объяснения иррегуляриностей) и, во-вторых, образуют ряд квазицелостностей с этой основой. В итоге относительная полнота знания реализуется в единстве основы и функционально связанных с нею, но еще не зрелых прототеорий. В отличие от развитых состояний науки единство знания обеспечивает здесь, таким образом, не теоретический, а эмпирический уровень. Соответственно, и ведущей стороной познания является в этом случае накопление знаний, тогда как их преобразование выполняет второстепенную роль, будучи связанным с уточнением отдельных звеньев в систематике, и одновременно – с развитием прототеорий. Хотя каждая из последних претендует на интеграцию накопленного знания, фактически единственным (и минимальным) показателем интеграции остается сама систематика. В равной степени истинность знания полностью оценивается на эмпирической индуктивной основе и лишь слабо корректируется другими знаниями, относящимися к той же самой области исследования. Свообразен и источник произвольности прототеорий: как правило, они выступают в виде простых экстраполяций того или иного миропонимания (или его следствий), приспособленного для объяснения эмпирических зависимостей. Развитие прототеорий состоит в более детальной и тщательной разработке подобных экстраполяций, лишенных качества относительной самостоятельности применительно к исходному для них миропониманию. Известной самостоятельностью они обладают лишь в смысле произвольности их по отношению к объясняемому эмпирическому материалу. Отсюда одно и то же миропонимание может быть источником различных прототеорий. Так, тепловые явления на этом уровне могут объясняться и истечением особых флюидов, которые накапливаются телами в силу их внутренней пористости, и хаотическим движением мельчайших частиц, составляющих эти тела. И та, и другая прототеория до поры до времени дают одинаково полное и в то же время произвольное объяснение известным фактам, но практически лишены какого-либо иного критерия, который бы их оправдывал. Тем не менее, уже на этой стадии они выполняют достаточно определенную и далеко не произвольную функцию по отношению к тому, что они объясняют.

Уточнение того, в чем состоит эта функция, предполагает выяснение «обратной силы» таких прототеорий по отношению к эмпирии. Почему вообще требуется объяснение, даже если оно достигается с помощью таких заведомо слабых средств, как прототеории? Аристотель связывал объяснение с раскрытием первых причин. В новое время оно истолковывалось как сведение

сложного к простому, неизвестного к известному. В наши дни под объяснением понимается подведение объясняемого (экспланандум) под некоторое более общее знание (эксплананс). Во всех этих случаях общим является утверждение связи между объяснением и предсказанием: объяснение предполагает обратную ему операцию выведения из эксплананса новых экспланандумов, реальных или формально возможных. Иначе говоря, объяснение призвано обращать слепой поиск в целенаправленный. Оно аккумулирует накопленное знание в двух отношениях. Во-первых, претендуя на раскрытие сущности множества явлений определенного рода, объяснение пытается представить их как закономерно обусловленные модификации единой основы. Во-вторых, обращая индуктивно получаемое и систематизируемое знание в выводное, оно делает излишним множество аналогичных друг другу и все же в перспективе до бесконечности повторяющихся друг друга актов познания однопорядковых явлений, относящихся к одному и тому же объекту. Задача оценки истинности каждого из бесконечного числа частных знаний в значительной мере переносится на обоснование истинности интегрирующего их объяснения. При всей неудовлетворительности прототеорий как эксплананса общим для них, как правило, является то, что каждая из них принимается постольку, поскольку она обеспечивает выполнение этих функций, а общая тенденция развития познания на протонаучном уровне состоит в отборе и разработке наиболее адекватного объяснения. Здесь, таким образом, имеет место множественность толкований одних и тех же явлений в свете различных прототеорий и в то же время их внутреннее единство, более тесное, чем это вытекает из систематики как таковой. Тот факт, что подлинное существо этого единства еще не постигнуто, не меняет того, что такое единство уже существует, не будучи еще определенным. Оно, если можно так выразиться, уже «просвечивает» сквозь призму множества прототеоретических объяснений, каждое из которых, правильно или неправильно, улавливает регулярности более высокого порядка, чем те, что представлены в систематике. Открытие закона природы в хаосе эмпирических зависимостей и представляет собой тот необходимый шаг, который ведет от прототеорий к созданию подлинной научной теории.

Таким образом, протонаучное состояние отнюдь не отделено непроходимой гранью от более высоких состояний науки и в зачатке содержит все их важнейшие черты. В частности, здесь можно уже говорить о полном знании, которое включает в себя, помимо систематизации, также «транснаблюдательные» представления (термин предложен М. Бунге [Bunge M., 1968, p.11]). А также можно уже говорить о внутреннем закономерном единстве наблюдаемых фактов. Протонаучное состояние науки отличает от зрелого не отсутствие подобной полноты и единства знания, а лишь степень обоснованности ее положений в том и другом отношении.

Период «безвременья» в науке в некотором смысле аналогичен ее протонаучному состоянию. Здесь фундаментальные гипотезы также выражают поиски единого основания для всего накопленного материала, включая тот, который не находит удовлетворительного объяснения в рамках старой теории. То полное знание, ядром которого она была, само в некоторой степени

низводится до уровня частичного знания в одном ряду со всем тем, что в нее не укладывается и требует нового теоретического обобщения. Пересмотр и преобразование набора признаков, по которым должно осуществляться узнавание и обнаружение, еще более усиливает эту аналогию. Если же такое состояние науки связано и с нарушением единства научной картины мира (что имело место на грани перехода от механистической к электромагнитной картине мира в физике) [Мостепаненко, 1966, гл.6], то неизбежно возникает ощущение произвольности выдвигаемых фундаментальных гипотез, которые делают их в глазах самих ученых неожиданными. Однако от этого отмеченная аналогия не становится более глубокой. Прежняя теория вплоть до возникновения новой, более адекватной (как это было с учениями об эфире, флогистоне и т. п.), а иногда и после ее формирования (как в случае механики Ньютона после создания теории относительности) остается вполне удовлетворительной и для ученого, и для практика в области старых фактов и применений. По отношению к ним такая теория сохраняет значение полного знания и становится недостаточной лишь для ряда новых открытий и обнаружений. От новой же теории с самого начала требуется, чтобы все те регулярности, которые нашли объяснение в старой теории, были объяснены и ею. При своем объяснении, в отличие от прототеории, она исходит не только из накопленного материала, но отталкивается и от старой теории. Речь идет не просто о поиске способа интеграции знания, а именно об изменении уровня или способа достигнутой интеграции. Старая теория не просто обобщается – она преобразуется. Тем самым цельность знания даже в период теоретического «безвременья» никогда не утрачивается, хотя и приобретает в это время некоторую неопределенность. Последняя обусловлена тем, что полнота знания относится не только к старой теории, ее выводам и приложениям, но распространяется и на область научного поиска, направленного на преобразование этой теории. Научный поиск, независимо от того, с какими фундаментальными гипотезами он связан, осуществляется в рамках старой теории, ломает ее узкие горизонты изнутри и тем самым расчищает дорогу для ее преобразования. Другое дело, что достижения научного поиска по отношению к новой теории предстанут уже как ее частичные знания, она станет охватывающим их полным знанием.

Из всех доступных сведений наука отбирает такие, в которых, во-первых, наиболее ярко проглядывает какими-то своими чертами общая сущность многих явлений и которые, во-вторых, в своей совокупности могут быть необходимой и достаточной основой для определения этой сущности. Объект не видится, а воссоздается, реконструируется в идеальной форме. Он не показывается, а доказывается. Но доказывается он через посредство исходных сведений. Для этого последние должны относиться не к таким признакам, которые сами суть явления, выражающие сущность, а к таким, которые могут рассматриваться как непосредственные проявления сущности в феномене. Сущность абстрагируется от явления. Вместе с тем изменяется и уровень абстрактности всего научного познания. Научные и обыденные понятия резко разделяются. Одни и те же термины (например, энергия, сила, импульс, работа)

в научном и обыденном контекстах перестают совпадать по смыслу. Интегрирующим началом становится способ реконструкции познаваемой реальности по смыслу, а преобразование касается именно этого способа реконструкции. Беспрепятственное накопление знаний становится возможным лишь в пределах, которые допускает этот способ. В то же время дифференциация приобретает новый смысл – она либо детализирует реконструкцию, умножая ее «аппликации», либо вытекает из получения сведений и частичных знаний, не укладывающихся в имеющуюся реконструкцию, либо, наконец, означает множество способов реконструкции применительно к различным сферам исследования. В двух последних случаях она выступает как пролог к новым интегрирующим накопленное знание схемам.

Каждая последующая ступень преобразований не является простым снятием предшествующей на ином, более абстрактном уровне. Сведения, относящиеся к любой из них, обусловлены также всем кругом знаний, соответствующих уровню абстрактности этой ступени. Одновременно всякая ступень обоснована с точки зрения другой, вышележащей ступени и соответствующих ей знаний. Любое преобразование, связанное с интеграцией знаний, может существенно изменить тот или иной уровень знаний или привести к возникновению нового, более высокого уровня, вызвать пересмотр «списков» определяющих сходств и различий, с помощью которых выделяется объект исследования и фиксируются исходные сведения о нем, или даже привести к смене одного объекта другим. Все эти возможные изменения, однако, не затрагивают порядка ступеней восхождения знания от явления к сущности. Происходит ли замена на одной из ступеней соответствующей ей схемы интеграции знания на другую (как это было в случае с отказом от теории флогистона), или имеет место «снятие» ее с возникновением новой ступени (например, при переходе от механики Ньютона к теории относительности), или, наконец, просто данная ступень становится излишней в ряду обобщений (например, аристотелевская физика). Во всех случаях переоценке подлежит, во-первых, способ интеграции, во-вторых, определение его универсальности. Научное знание является последовательным в ряду ступеней, и эта исходная историческая последовательность обобщений и интеграций в процессе совершенствования науки, замены одних теоретических схем другими, переходит в логическую последовательность уровней знания, каждый из которых обосновывает последующие. Вместе с тем, эта последовательность уровней научного знания оказывается дважды обусловленной порядком познания: восхождения от простого к сложному, от явления к сущности, а также порядком организации самой природы изучаемого, которая раскрывается, отталкиваясь от поверхностных, непосредственных связей между самими явлениями к глубинным связям и их носителям.

Литература

1. Бернар К. Введение к изучению опытной медицины. СПб., М., 1866.
2. Мостепаненко М.В. Философия и физическая теория. Л., 1966.
3. Френкель Л.Я. На заре новой физики. Л., 1970.

4. Энгельс Ф. Диалектика природы // Маркс К., Энгельс Ф. Соч., изд. второе. Т. 20. М., Государственное издательство политической литературы, 1961.

5. Bunge M. The nature of sciences // Bunge M. La philosophie contemporaine. Т. 2. Firenze, 1968.

Безрукова В.С.
(Языково, Ульяновская обл.)

ПОНЯТИЯ ДУХОВНОСТИ И НРАВСТВЕННОСТИ В ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ

Духовно-нравственное воспитание человеческого общества – проблема вечная. Любая властвующая элита всегда держала ее на контроле и считала своей прерогативой определять её содержание. Она была центральной для всех религиозных учений. Ею активно занимались философы и педагоги. Начиная с древних времён нравственное воспитание считалось неременной составной частью содержания воспитания подрастающих поколений. В предшествующий нашему советский период оно, не без основания, именовалось «идейно-политическим», временами переводясь то в «идейно-нравственное», то вновь в «нравственное». С исчезновением из современной Конституции РФ закона об идеологической основе Российского государства из поля зрения педагогов практически ушла и тема. Нравственное воспитание было переведено в сферу услуг образовательного учреждения (по документам о патриотическом воспитании, выпускаемым Министерством образования и науки), потому, на ваше усмотрение, его можно и не выбирать. Между тем, понятие духовно-нравственных основ напрямую связано именно с идеологией, без которой ни одно сообщество не способно существовать, даже криминальное.

Сложность восстановления темы духовно-нравственного воспитания как базисной педагогической состоит в том, что с исчезновением центра, определяющего его сущность и содержание, в общественном сознании исчезли скрепы, объединяющие педагогов-исследователей для её целенаправленного и консолидированного исследования. Идеи превышения личностных свобод и интересов над общественными атомизировали общественное и научное сознание.

Первая трудность, с которой сталкивается исследователь, – это само понятие *духовно-нравственное воспитание*. Что оно несёт? Почему соединены три термина одним и используются как единое? Можно ли по состоянию нравственности говорить о духовности и наоборот? Можно ли их воспитывать по отдельности? Свободна ли педагогика, в лице её исследователей и педагогов-практиков, самостоятельно определять содержание того и другого? Вопросы непростые, на которые ответов пока нет. Задача автора – максимально кратко изложить своё видение педагогической сущности понятия *духовно-нравственное воспитание* (далее ДНВ), той его части, которая может стать предметом педагогического исследования и практической деятельности.

Понятие ДНВ у всех на слуху, используется и в научных педагогических материалах, по нашим данным, либо как аксиоматичное понятие, подразумевающее общее представление об обозначаемом явлении, либо как принципиально неопределяемое педагогикой, фактически с прямыми заимствованиями философских абстракций, без необходимой педагогизации. Эту процедуру ещё только предстоит пройти (её технологию мы более подробно описали в своей работе «Методология и технология исследовательской деятельности», вышедшей двумя изданиями 2011, 2014). В итоге на выходе можно будет получить понятие, которое имело бы:

- более точное объектно-предметное определение в соотношении с практикой, реальностью образовательной системы;
- своё место в теоретической педагогике и связи с другими педагогическими понятиями;
- критериальные показатели духовно-нравственной воспитанности;
- оперативные методы измерения критериальных показателей.

В основе понятия *духовность* лежит понятие *духа*. Человек – это нераздельное целостное единство тела, души и духа. Сегодня даже закоренелые материалисты не спорят с этим утверждением. Более или менее понятно, что такое *тело* и даже *душа*, а вот по поводу понятия *дух* идут нескончаемые споры. В советские времена его относили к категории идеальной, а далее рассматривали соотношение категорий идеального и материального, ставя в этом ранжировании на первое место материальную составляющую. Сегодняшняя наука безуспешно ищет материальные доказательства существования духа в человеке и вечности пребывания в мире. В работах православных христиан дух относится к первичной и основной составляющей человека как существа разумного и определяется как третье Лицо Пресвятой Троицы (Бог – Отец, Бог – Сын, Бог – Дух Святой). Это частица Бога в человеке, привнесённая в него Самим Господом в момент зачатия и со смертью вместе с душой исходящая в вечность. Духовность понимается как состояние человека, живущего в Боге и по Божьим Законам. В материалистических концепциях дух и духовность не разводятся, их сущность и содержание сводятся то к овладению культурой, то к воспитанию сознания и интеллекта, то к становлению воли.

Ознакомление с учениями о духе, соотнесение их с собственной практикой, размышления над этим сложным явлением увели нас от материалистической концепции духа и духовности. Во-первых, нам кажется, что действительно надо развести эти понятия. Первое – это не прерогатива педагогики, второе – её миссия. Дух – это внечеловеческое, внетелесное образование, и вовсе не плод материи, он существует как надчеловеческий фактор и представляет собой особый вид энергии как движущего начала человеческого существования, привносимое извне. Что же касается культуры, интеллекта и воли – то это некие вторичные признаки его проявления, но напрямую не соотносимые с ним. Для педагогики как науки – это неопределяемое понятие, по крайней мере, пока, по признаку независимости своего существования от всего земного, хотя и проявляемого в нём – это «вещь в себе».

Но ведь складывались у людей картины миропонимания, в которых дух как явление и понятие занимал ведущее место. На сегодня наиболее массовыми считаются три мировоззренческие системы: космоцентризм, теоцентризм и антропоцентризм. Ядром этих систем было представление об идеальной составляющей человеческой жизни, что находится вне его физического состояния, как раз о духе. В понимание духа вкладывали ответы на три заглавных вопроса: кто создал Homo sapiens, какова его земная миссия и что будет с ним после его физической смерти? Две первые системы утверждают внеземные силы как причину появления Человека, третья, антропоцентризм, ограничивает причину чисто земными процессами эволюции материального мира. Первые две системы признают дух как первичную силу, третья поменяла их местами (но главное – все три признают его существование).

В 80-х и 90-х годах мы проводили довольно обширное исследование мировоззренческого поля студентов – будущих педагогов. За основу брали эти три ключевых вопроса о рождении, миссии и смерти-бессмертии. Оказалось, что «чистых» космоцентристов, теоцентристов или антропоцентристов нет. На происхождение человека больше космоцентристских взглядов, на земное назначение – антропоцентристских, на смерть как Бессмертие – теоцентристских. Но вот что показательно: при решении конфликтных проблем в виде разрешения конкретных педагогических ситуаций на семинарах студенты не руководствовались никакими верами, а вырабатывали решения, исходя из опыта массовой школы, т.е. вне своего миропонимания, а скорее – мировидения. Эклектика взглядов сегодня лишь укрепляется. Что это за явление – движение к экуменизму или атериализация идеальных, в смысле духовных, явлений?

Дух есть связующее звено Человека и Вселенной, Человека и Бога, как бы Его ни называли – Абсолютом, Законом, Всемирной Силой, Энергией. Дух – высшая сфера человеческой жизни, сила, влекущая его от видимого к высокому невидимому, от временного к вечному, от материально-предметного к Творцу и творчеству. Дух подвижен, активен, он побуждает и направляет развитие материи. Народ, не зная, что такое дух в своей природе, знал о его существовании. В бытовом понимании – это некая сила в человеке, его держащее начало, определяющее судьбу в целом и каждый поступок в отдельности. В миру говорят: «дух не дышит», «духу не хватает», «был дух, да весь вышел», «слаб духом», «духом силён». Именно в духе, в нашем земном понимании не-бытия, содержится ответ на заглавные вопросы самого бытия о рождении, жизни и смерти.

Современной педагогике придётся признать существование двух противоположных духовных сил, находящихся в антагонистических отношениях: сил добра как созидания и сил зла как разрушения. Вся история народов говорит об этом, в массе пословиц и поговорок, мифов и сказок отражена эта позиция миропонимания. Это подтверждает дихотомия личностных качеств, возможно присущих любому человеку. Об этом прямо говорят и религии. Многие учения, в том числе христианство, различают

«белую духовность» и «чёрную духовность» в зависимости от содержания принимаемой мировоззренческой системы. Каждое из учений признаёт внутри себя существование, условно говоря, двух направлений своего толкования первоначала. Для христианства – это Бог и Дьявол, символы – Авель и Каин. И Церковь от Бога, и классическая философия (в этом у них нет противоречия) считают основными модусами духовности непосредственно человеческие состояния. Это: Вера, Надежда, Любовь и София (Мудрость). Осознание их и саморукводство ими как законами жизни и деятельности и есть присутствие духа в человеке, проявляемого как его духовность. Многие годы поиска доказательств христианского положения о том, что *познание начинается с веры, обучение – с надежды, а воспитание – с любви*, позволили нам глубже понять эти земные процессы.

Вот тут выступает на первое место *духовность*. Эта категория – явление рукотворное. Если признать, что *дух* – не в нашей компетенции, то *духовность* – это способность человека являть дух, принимать ту или иную мировоззренческую концепцию своего существования и ею руководствоваться.

Отсюда для педагогики мы делаем такие выводы. Во-первых, в содержание воспитания надо непременно включать эти три компонента как три ведущих понятия: **рождение** в его широком и узком смысле слова (Рождение, Возрождение, Творчество как творение, созидание), **миссия** как назначение в его широком и узком смысле слова (развитие и саморазвитие через жизнь в Вере, Надежде, Любви и Софии) и **смерть как бессмертие**. Во-вторых, включить в число педагогических категорий и активное использование понятий **Вера, Надежда, Любовь и София** (отмирают слова – отмирает часть сознания обозначаемых ими явлений, состояний, чувств). Они есть начало всех других модусов духовности – Совесть, Долг, Честь.

Что касается *нравственности* как составляющей этого сложного словосочетания «ДНВ», построенного в нашем представлении как пирамида, мы склонны рассматривать её уже как земное образование в самом человеке, через которую дух посредством духовности непосредственно «руководит» нашими поступками и деяниями. Это те непосредственные средства, которые «переводят» духовность в плоскость практики. Нравственность – это личностные качества, закрепляющие духовность как реально действующую силу.

Духовность и нравственность нераздельно едины: какова духовность – такова и нравственность, какова нравственность – такова и духовность. В этом и состоит гармония, их расхождение даёт раздвоение человеческого сознания. Иными словами – какой мировоззренческой системы придерживается человек (реально, а не декларативно), такова, по идее, должна бы быть и его нравственность. Почему у очень многих советских людей оказалась на низком уровне нравственность? Да потому, что шаткой была духовность: Человек почитался центром Вселенной, а не силы, его создавшие, Миссией была борьба за светлое будущее, а после смерти – тлен, для наиболее знаменитых – историческая память. Отсюда и лозунги: «Всё для человека, всё во имя

человека». Примерно так. В условиях ослабления антропоцентристской идеологии «коммунистического воспитания» исчезла и нравственность.

Сегодня надо научиться жить в режиме прямого соседства разных идеологий, ибо время замкнутых культурных пространств прошло. Надо научиться различать *светлую и тёмную духовность, добро и зло* как объективно существующие противоборствующие силы, как заданность духа, а вовсе не порождение только «плохих» людей. Надо учить бороться со злом, преодолевать тенденции его роста как вовне, так и в себе.

Прямого подхода к воспитанию духовности педагогика не имеет, она на неё влияет через нравственность. Вот здесь и начинаются проблемы: нравственность можно воспитать, но какую и как – зависит от «выбора» идеологии как представления о духовном (нечего бояться этого слова – идеология, ибо это и есть на языке науки и практики жизни мировоззрение). Это сообщающиеся сосуды. Всё больше выбор миропонимания, того, что мы называем идеологией как представление человечества о своём духовном мире, отдаётся на откуп самому человеку и оформляется как его право на свободу выбора веры. Школа даёт только научно выверенное образование, вывести из которого нравственные каноны невозможно.

Нравственность начинается там, где разведены понятия добра и зла, заложенные «замыслом» в духе в каждом из нас. И потому нравственное воспитание есть обучение способам преодоления в себе проявлений зла. Это начальная ступень её воспитания. Нравственность человека, силой своей просветлённости или затемнённости в свою очередь влияет на духовность, меняя её окраску: она может из светлой легко стать тёмной и даже чёрной. Есть же *добронравные* люди, но есть и *злонравные*, есть *благонаправные*, но есть и *злонравные*. Психологи и медики бьют тревогу по поводу появления такой болезни, как пневмостения, болезни неразличения добра и зла. Как же надо «постараться» социуму, в том числе и нашей воспитательной системе, чтобы так дезориентировать в этой жизни человека, что он становится «духовным алкоголиком», пьющим всё, что припахивает «спиртом».

Для педагога основная работа идёт в зоне *души – привития* детям качеств, одобряемых в обществе, и *преодоления* отрицательных через опыт их практической жизни. Именно душа и есть зона ответственности педагога и всей воспитательной системы. Душа – тоже идеальное образование, как и дух, но в отличие от духа она имеет органы своего присутствия и выражения: это ощущения, восприятия, мышление, речь, воображение, слух, вкус, зрение и более сложные – эмоции и чувства, способности и задатки, мотивация поведения. Через них отражается мир, и через них он преобразуется. Нравственное воспитание мы воспринимаем как воспитание душевное.

В более широком плане перечень нравственных качеств, находящихся в зонах добра или зла, пытались составлять народы во все эпохи. Нам известны труды древних греков, римлян, сегодня речь идёт об «общечеловеческих ценностях». Тут встаёт вопрос о нравственных санкциях: кто может быть законодателем нравственности? На этот счёт есть три теории – теологическая о естественной нравственности, психологическая и социально-апробативная.

Теологическая теория даёт этот перечень от имени Господа Бога через своих пророков и первоапостолов, что прописывается в Священном Писании и Священном Предании. Широко известны Божии заповеди, а также «семь смертных грехов». Психологическая теория – теория нравственного чувства, в природе человека есть осуждение зла как субъективная эмоция, она одновременно и врождённа, и приобретается, развивается. Социально-апробативная теория – это система идей и доказательств происхождения нравственности как фактора общественной жизни. Согласно этой теории, перечень нравственных качеств, оценка добра и зла зависят от уровня развития общества, его состояния, а нравственные нормы – это лишь договорённость власти и граждан, а также граждан между собой. Санкция создавать нравственные нормы, согласно этой теории, принадлежит самим людям, властным органам, общественным организациям. Эта теория порождает идею об «общечеловеческих ценностях» как договорных обязательствах и отрывает нравственные законы от Творца, делая их предметом дискуссий. Из чего исходить – для педагога сложнейший вопрос. Успокаивает только, что все три варианта во многом содержат сходные качества.

Список нравственных качеств, необходимых для воспитания в новых поколениях россиян, носит заказной характер. Сейчас востребован «патриотизм». Можно ли его воспитать без дела и трудолюбия, без честности и ответственности? Не приведём ли без этих качеств новых патриотов к нацизму (помните, что произошло с футбольными фанатами, когда из безобидных поклонников футбола росла агрессивная политическая сила)? Что изменится в духовности от доминирования того или иного качества? Таких вопросов не счесть. Простое же навязывание любого качества, бескорневое его внедрение приведёт к очередному краху.

Мы живём в чрезвычайно сложное время не только политических и экономических кризисов, но и духовно-нравственных. Человек с его внутренним миром духа и врождённым (мы придерживаемся этой теории) чувством нравственности вошёл в противоречие с поглощающим его социумом. Теряется смысл жизни и деятельности, распадается нравственное сознание, всё чаще зло становится притягательнее добра, господствует нравственный релятивизм – отказ от различий добра и зла. Это ведёт к потере ответственности за состояние собственной жизни и жизни близких людей, к невыполнению своего долга перед ними. Нравственный кризис может быть причиной физических и психических заболеваний и многих страданий. Что в этой ситуации делать педагогам всех рангов? Во-первых, запастись терпением, ибо предстоит долгий и нелёгкий путь поиска более достойного пути, средств воспитания и самовоспитания нравственности. Во-вторых, нужно пройти нелёгкий путь самопросвещения и просвещения окружающих по этим вопросам. В-третьих, в учреждениях образования создавать свои оазисы нравственного порядка. Сумел же А.С. Макаренко, несмотря на сложное социально-политическое и психологическое окружение, это сделать. Успех любых действий в сфере морали исходит из человека и им заканчивается. Это не завод, построив который, можно отойти в сторону. Вспомним завет великого святителя: «Спасайся сам, и вокруг

тебя спасутся тысячи». Теория коллектива и личности, управления и самоуправления для педагогики сегодня должны стать заглавной, с некоторой корректировкой уже разработанной проблемы – в данных теориях заложены идеи соединения высшего общего и личного, индивидуального, раскрыт механизм их единства и одновременно разделённости.

**Ермакова О.Д. (Санкт-Петербург),
Муртазаева М.М.**

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ «ОСОБЕННЫХ ДЕТЕЙ»: СПОСОБЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, СЛОЖНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ, КОРРЕКЦИОННЫЕ МЕРОПРЯТИЯ

Проблема инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья сегодня стоит особенно остро в силу того, что рост количества детей с ОВЗ в последние годы приобретает устойчивые тенденции. Согласно мнению ученых и исследователей, дети с особыми образовательными потребностями нуждаются в специальной психолого-педагогической поддержке, в создании вспомогательных условий обучения и воспитания для обеспечения им полноценного общекультурного, личностного и познавательного развития.

Под вспомогательными условиями получения образования детьми с ОВЗ понимают «условия, обеспечивающие равные возможности развития вне зависимости от психофизических и других особенностей обучаемого, безопасность здоровья, охрану эмоционального благополучия, адаптацию образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, методическую гибкость и коррекционную помощь со стороны педагога» [ФГОС, 2012].

Обучение иностранному языку является особым видом учебной деятельности для школьников с ограниченными возможностями, и становится очевидным, что затруднения в обучении, вызванные особенностями детей, будут нарастать и без специальной помощи эффективность окажется низкой.

Одним из важнейших факторов успешности обучения иностранному языку является положительная мотивация. Однако если речь идет об определенном контингенте обучающихся, то педагогу необходимо учитывать психологические, физические и индивидуальные особенности развития таких детей: у них часто наблюдается «низкий уровень восприятия информации, недостаточная сформированность пространственных представлений, неустойчивое и рассеянное внимание, ограниченная память в объеме, сниженная познавательная активность, слабо сформированная игровая деятельность, низкая работоспособность» [Муртазаева, Ермакова, 2020, с.68-71].

Во многих школах страны сформирован положительный опыт обучения иностранному языку детей с ограниченными возможностями. В основе такого опыта реализуется основная цель инклюзивного образования – «преодоление

социальных, физиологических и психологических барьеров на пути приобщения ребенка с ОВЗ к общему образованию, введение в его в культуру, приобщение к жизни в социуме» [ФГОС, 2012].

Для обеспечения успешной интеграции детей с ОВЗ в иноязычную культуру требуется создание адаптивной среды: находясь в комфортных условиях, дети смогут приобрести недостающие навыки, повысить интерес к изучению языка. Интерес – форма проявления познавательной потребности. Но у детей с нарушением здоровья ее формирование затрудняется. Активизация данного качества возможна при условии организации коррекционно-развивающей деятельности, основанной на включении в процесс обучения творческих приемов, большого количества наглядности (рисунков, иллюстраций), музыки, использования мультимедийных технологий с целью создания иллюзии присутствия. Попытка организации такой деятельности была осуществлена с детьми 5 класса ГБОУ коррекционной школы 131 г. Санкт-Петербурга. Опытное обучение проводилось в ходе изучения темы “Pets” на уроке английского языка. Для достижения основной цели урока – помочь детям с ОВЗ в преодолении затруднений в обучении английскому языку – были выдвинуты следующие задачи:

1. Диагностические:

- выявление нарушений и трудностей речевого общения;
- учет эмоциональных, интеллектуальных и личностных особенностей развития школьников.

2. Коррекционные – создание условий для:

- развития мышления, памяти, воображения;
- поддержания положительной мотивации к изучению иностранного языка;
- формирования и развития коммуникативной компетенции;
- личностного роста.

Диагностические задачи решались в ходе формализованного наблюдения за обучаемыми на уроках иностранного языка. В качестве цели такого наблюдения рассматривалось выявление детей с проблемами в обучении. Предметами методического аспекта наблюдения явились: звукопроизношение, особенности использования лексического и грамматического компонентов иноязычной языковой компетенции в устной речи, а также отношение обучаемых к уроку.

Психологический аспект наблюдения включал в себя особенности познавательной деятельности, эмоционально-волевою и поведенческую сферы.

Отношение обучаемых к уроку выявлялось во время бесед и проведенного анкетирования, а обследование состояния английской речи проводилось на основе выполнения тестовых заданий, позволяющих анализировать:

1. состояние фонематического восприятия и фонематических представлений, слуховую дифференциацию звуков;
2. состояние словарного лексического запаса;

3. состояние грамматического строя изучаемого языка;
4. состояние речевого развития.

Решение коррекционных задач осуществлялось в процессе организации и проведения урока с использованием мультимедийных средств с опорой на принципы: индивидуальности [Пассов, 73-141], использования внутренней мотивации (intrinsic motivation principle), эмоционально-психологические (affective principles) [Larsen – Freeman].

Урок проводился в условиях обогащения обучающихся чувственным познавательным опытом, необходимым для полноценного овладения иноязычным речевым материалом. При этом учитывались личностные особенности обучаемых, их социальный опыт, уровень интеллектуального развития, познавательные интересы.

Урок был настроен на высокую производительность и эффективность. В связи с этим важную роль играл каждый его этап, особенно начальный.

Из-за инертности нервных процессов этот этап вызывал затруднения у детей с ОВЗ. Для решения проблемы было использовано мотивирующее коммуникативное задание, которое было способно ввести школьников в атмосферу иностранного языка и, стимулируя их дальнейшую работу, пробуждало желание говорить. Задание было предъявлено в виде игры на узнавание, на отгадывание с использованием визуальной опоры (см. ссылку с видео) [Ермакова О.Д.].

Ознакомление обучаемых с тематикой и задачами урока педагог начинает со слов: “Guess, What we are taking about?” Далее школьники знакомятся с новой лексикой, подкрепляя ее яркими образными изображениями и убедительными комментариями: These are animals. They live at home with us. They can be birds. They can also be little fish.

Словесно-логическая задача требует ответа от школьника, т.е. совершения сложной мыслительной операции. Рассматривая изображения, сравнивая и сопоставляя, обнаруживая сходство или различие, дети приходят к выводам и выражают их словами. Правильно отгаданное слово позволяет не только решить задачу начального этапа урока, но и закрепить в сознании его признаки, конкретизировать представления о теме урока и характере предстоящего процесса учебной деятельности.

Коррекционные возможности такого начала урока многообразны:

1. развитие находчивости и быстроты реакции;
2. развитие памяти, мышления, воображения;
3. расширение кругозора;
4. активизация познавательной деятельности.

Для введения новой лексики на основном этапе урока эффективно использовать визуальный словарь по изучаемой теме (Picture Dictionary). Такие словари являются вспомогательным учебным материалом, облегчают его запоминание и усвоение. Подтверждается выбор предъявленного нами способа использования визуального словаря на уроке многочисленными исследованиями. Так, например, в своем диссертационном исследовании

Малахина С.А. отмечает, что «эффективность изучения лексики с использованием экрано-звуковых средств создается за счет восприятия не в изоляции, а во взаимодействии со словом» [Малахина С.А., 1995].

Задание учителя: Look at the pictures and repeat after me с опорой на визуальный словарь не требует дополнительного разъяснения, тем самым оказывает психологическую помощь обучаемым при запоминании слов. Большим плюсом является и тот факт, что визуальный словарь наглядно систематизирует вводимую лексику, содействует активизации учебно-познавательной деятельности.

Ценным в методическом плане организации основного этапа урока является проблемное изложение материала с поиском ответов на вопросы, с рассуждениями и решением поставленных задач. В ходе основного этапа рекомендуется использовать различные игровые задания и упражнения.

Для детей с ОВЗ их выполнение необходимо подкреплять показом и демонстрацией. Педагогам важно помнить, что игра для таких детей выступает не только как мотивирующий фактор в обучении, но и охранительный, что делает ее залогом положительной результативности коррекционно-развивающего процесса.

Для тренировки и закрепления иноязычной лексики в памяти у детей с ограниченными возможностями здоровья рекомендуется использовать игровые задания с опорой на визуальные средства “Who is missing?”.

Наибольшую трудность для детей представляли задания на сочетание слов на основе смысловой совместимости. Приведем примеры таких заданий:

1. Распространите предложения за счет выбора смыслового определения к существительным, представленным в первом столбике:

| | | |
|---|----|--|
| the parrot the gold fish the puppy the cat | Is | Clever quite active friendly funny |
|---|----|--|

2. Составьте предложения и запишите в тетрадь, где живут ваши питомцы:

| | | |
|---|----------|---|
| the parrot the gold fish the puppy the cat | Lives in | a box a cage a flat a fishbowl |
|---|----------|---|

Для решения проблемы педагог использует опору на родной язык, давая им подсказки: рыбка живет в аквариуме, щенок живет в коробке...

В работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья психологи рекомендуют использовать такие средства, как песни, стихи и рифмовки.

Слушание и совместное исполнение песни “Have you got a pet?” способствует формированию грамматического и лексического компонентов языковой компетенции, повышает самооценку детей, корректирует нарушения в поведении, восстанавливает эмоциональное равновесие.

Результаты анализа проведенной работы позволили сделать вывод о том, что наглядные демонстрации заданий и упражнений с помощью мультимедийных средств, цветное изображение, игровой подход к их выполнению, привлекает и концентрирует внимание обучаемых, способствуют легкому и быстрому запоминанию нового материала.

Мониторинг эффективности урока на основе повторной диагностики обучаемых с ОВЗ позволил отметить наметившееся улучшение в работе и задуматься о ее продолжении в дальнейшем.

В заключение хотелось бы отметить, что обучение такого контингента детей иностранному языку – вопрос огромного терпения и большой искренности со стороны преподавателя. Дети ждут помощи от заинтересованного и ответственного специалиста, готового обеспечить их полноценным образованием, реабилитирующим пространством, умеющим радоваться их успехам, любить такими, какие они есть.

Литература

1. Ермакова О.Д., Муртазаева М.М. Расширение возможностей обучения иностранному языку детей с ОВЗ на базе ФГОС // Вестник Шадринского государственного педагогического университета №1(45), 2020. С.68-71.

2. Малахина С.А. Комплексное использование средств визуальной наглядности в УМК как путь повышения эффективности обучения иностранному языку (английский язык, средняя школа): автореф.дис. канд.пед.наук:13.00.02/С.А.малахина; Моск.гос.лингвист.ун-т. –М., 1995.

3. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. М.: Глосса-Пресс, 2009.

4. Larsen – Freeman, D. Techniques and Principles in Language Teaching. – 2ndedn Oxford: Oxford University Press, 2000.

5. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» // <https://fgos.ru/>.

6. Ермакова О.Д.:
[HTTPS://DRIVE.GOOGLE.COM/OPEN?ID=1BNXSIMOYA5E-JW4KDV3QVFTSAZ25QH0Z](https://drive.google.com/open?id=1BNXSIMOYA5E-JW4KDV3QVFTSAZ25QH0Z)

УЧЕТ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Основной целью современного образования является обеспечение индивидуального развития учащегося, внимание к его индивидуальности как неповторимому уникальному образованию, формирование творческой личности, а не просто получение учеником определенных знаний, умений и навыков. Для отдельно взятой личности образование - это непрерывный процесс, в котором она участвует на протяжении всей своей жизни, развиваясь под влиянием окружающего мира.

К сожалению, для многих учителей главной задачей является “обучить”, а развитие индивидуальных способностей считается второстепенным результатом обучения. В то же время проблему переориентации образования с учетом психофизиологических особенностей учащихся рассматривали многие психологи.

К психофизиологическим особенностям, влияющим на процесс обучения, относятся функциональная асимметрия мозга, познавательные стили (которые, в свою очередь, включают в себя когнитивные стили и стили кодирования информации). В настоящее время в психологической литературе можно встретить описание около 20 различных когнитивных стилей [Холодная, 1997], большинство из которых являются биполярными образованиями. Так, особенности функциональной асимметрии мозга, проявляющиеся в процессе обучения математике, соотносятся с соответствующими характеристиками когнитивных стилей “аналитичность-синтетичность” и “рефлексивность-импульсивность” и стилей кодирования информации (ведущей модальности): аудиального, визуального, кинестетического. Так людям с доминирующим левым полушарием головного мозга в большей степени присущи такие когнитивные стили, как аналитичность, рефлексивность, аудиальность. Людям с доминирующим правым полушарием головного мозга – синтетичность, импульсивность, визуальность, кинестетичность.

Не секрет, что многие школьники считают математику одним из самых сложных учебных предметов. Однако при правильном подходе к обучению любой нормальный и здоровый ученик способен овладеть школьным курсом математики. Нередко ребенок не воспринимает учебную информацию из-за несоответствия его познавательного стиля со стилем подачи информации (стиля учебника, учителя). Ученик не понимает объяснения, у него появляются пробелы в знаниях. То есть причиной неуспеваемости, а также отсутствием мотивации, является несогласованность некоторых психофизиологических особенностей ученика со стилевыми особенностями учителя, учебника, большинства класса (так называемый “конфликт стилей”; термин Ребекки Оксфорд) [Ливер, 1995]. Низкая успеваемость может быть и результатом организации контроля без учета индивидуальности ученика. Так, “рефлексивные” учащиеся не очень комфортно себя чувствуют в рамках

ограничения времени (на контрольных, проверочных работах). В то же время, согласно результатам психологических исследований [Адамар, 1970], [Еремеева, 2000], [Тестов, 1999], именно “рефлексивные” люди совершают значимые открытия в науке.

Поэтому на этапе формирования нового знания, при объяснении нового учебного материала, необходимо учитывать индивидуальные особенности всех учащихся. На практике это означает, что учитель должен уметь объяснить один и тот же учебный материал разными способами.

С другой стороны, у учеников должна развиваться стилевая гибкость, то есть умение воспринимать информацию (и не только учебную), уметь решать задачи, представленные разными способами, применяя при решении разные стратегии. В связи с этим при закреплении учебного материала, решении задач уже необходимо добиваться от учащихся умения решать задания различного типа, использовать разные стратегии.

А вот при контроле знаний учителю важно, чтобы ученик максимально показал свои способности. Поэтому опять необходимо учитывать стиль каждого ученика. Для этого надо подготовить несколько вариантов контрольной или самостоятельной работы, которые включают задачи одного уровня сложности, но представленные в разной форме.

Математика выгодно отличается от других учебных предметов возможностью представления информации в различной форме. Большинство тем школьного курса алгебры, а в дальнейшем и курса высшей математики в вузах требуют последовательного логического мышления, что является преимуществом левого полушария. Но часто алгебраический материал можно интерпретировать с геометрической точки зрения; и наоборот, геометрический материал - представить в алгебраическом виде. Учитель должен представить все возможные определения того или иного понятия, показать разные способы решения одной и той же задачи и предоставить ученику выбор наиболее удобной для него стратегии.

В качестве примера рассмотрим некоторые приемы введения одного из основных понятий в математике – функции. Функция является одной из математических моделей, при помощи которых описываются все реальные процессы. Поэтому, изучая функцию и ее свойства, учащиеся знакомятся со свойствами этих процессов. Понимание этой темы необходимо для целостного восприятия не только алгебры, но и других школьных предметов, таких как физика, химия, биология и т.д., а также для становления целостной картины окружающего мира. В связи с этим учащиеся должны уметь видеть функциональную зависимость не только в алгебраических формулах, но и в других школьных предметах, и в жизни.

Важно сформировать представления о функции как об особом роде соответствия между двумя множествами, как о математической модели реальных процессов. Кроме того, важно, чтобы учащиеся понимали разницу между функциональными и нефункциональными зависимостями. Наиболее оптимальным подходом к определению функции является теоретико-множественный. Но, так как теория множеств в школе не изучается, понятия

множеств и соответствий между ними следует вводить на примерах нечисловых множеств.

Например, можно рассмотреть множество $A = \{\text{ученики в классе}\}$ и множество $B = \{\text{парты в классе}\}$. Каждому ученику соответствует парта, за которой он сидит. За одной партой могут сидеть один или два ученика. То есть двум разным элементам множества A может соответствовать один и тот же элемент множества B . Но при этом каждому элементу множества A соответствует единственный элемент множества B . После этого рассмотреть обратную ситуацию: каждой парте соответствует ученик, сидящий за ней. Теперь мы получаем, что некоторым элементам множества B может соответствовать 2 элемента множества A . Как показывает практика, даже не все студенты первого курса технического вуза понимают, что отображение из множества A в множество B является функцией, а отображение из множества B в множество A таковым не является. Чтобы лучше разобраться, в чем основное отличие этих отображений, следует нарисовать схемы. На рис.1 изображено отображение из A в B , а на рис.2 – из B в A .

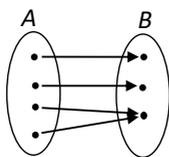


Рис.1

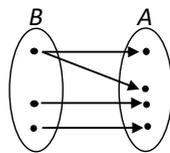


Рис.2

После этого следует попросить учеников привести свои примеры зависимостей между двумя множествами и выяснить, какие из них являются функциональными, привести примеры функций, с которыми ребята уже сталкивались на других школьных предметах или вне школьной деятельности.

Сформулировав строгое определение функции, следует рассмотреть различные способы задания функций: аналитический, графический, при помощи таблицы. Для каждого из этих способов привести примеры функциональных и нефункциональных зависимостей.

Для установления связи между разными способами задания функции предложить учащимся следующие типы заданий:

1) Задать несколько функций разными способами: аналитически, графически, при помощи таблицы. Предложить ученикам найти среди приведенных формул, графиков и таблиц способы задания одной и той же функции.

2) Задать функцию двумя способами (например, аналитически и графически). Предложить задать эту функцию третьим способом (при помощи таблицы или описания).

Для того чтобы сформировать связь с субъектным опытом учащихся и междисциплинарные связи, обязательно надо рассмотреть функции и зависимости, не являющиеся функциями, из других учебных предметов и жизненных ситуаций. Работу с ними можно организовать следующим образом:

1) Представить учащимся описание трех реальных ситуаций и более трех графиков, три из которых соответствуют описанным ситуациям. Предложить школьникам с каждой из перечисленных ниже ситуаций соотнести график, описывающий ее и определить, являются ли эти соответствия функциями.

2) Предъявить учащимся описания нескольких ситуаций, предложить изобразить графики, описывающие эти ситуации, и определить, являются ли эти соответствия функциями. Выполнить задание обратное этому.

3) Предложить учащимся самим привести примеры функций и соответствий, не являющихся функциями из других школьных дисциплин или из жизненной ситуации. Другие учащиеся должны задать эти соответствия другими возможными способами.

При формировании понятия функции с помощью представленных выше заданий учащиеся с большим успехом смогут применять полученные знания при изучении как других разделов курса алгебры, так и других школьных предметов, устанавливая связи между реальными (происходящими, описываемыми) процессами и усвоенными функциональными понятиями.

Литература

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. Франция. 1959 г. Пер. с франц. Изд-во “Советское радио”, Москва, 1970.

2. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. Спб.: “Гускарора”, 2000.

3. Ливер Б.Л. Обучение всего класса. М.: Новая школа, 1995.

4. Тестов В.А. Стратегия обучения математике. М.: “Технологическая школа бизнеса”, 1999.

5. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная; Рос. акад. Наук, Ин-т психологии, Межвуз. центр по пробл. интеллектуал. развития личности. - М.: Барс; Томск: Изд-во Том. ун-та, 1997. –

ЭКОНОМИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

Шестое (дистанционное) заседание совместного с кафедрой философии и методологии экономики экономического факультета МГУ им. М.В.Ломоносова

Всероссийского научно-теоретического семинара на тему:
ОБРАЗОВАНИЕ И ЭКОНОМИКА: (НЕ) ПРЕОДОЛЕВАЯ ГРАНИЦЫ

23 сентября 2021 г. ZOOM

Тараканова Е.Н.

ПОСЛЕДСТВИЯ ПАНДЕМИИ: СМЕНА ПАРАДИГМЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.

Изменения, которые вызвала пандемия COVID-19, затрагивают все сферы общества, и особенно сильно повлияли на образовательные институты. В настоящее время хорошо изучены как технические, так и социально-психологические последствия дистанционного обучения. Однако специфика образовательной среды в посткарантинную эпоху является актуальной для исследования.

Сейчас, когда эпидемиологическая ситуация постепенно приближается к норме, а дистанционное обучение вновь стало вспомогательным механизмом, на первый план выступают те изменения, которые данный период внес в саму образовательную парадигму: как изменились взгляды студентов и преподавателей, какие новые неожиданные вызовы возникли?

События 2020 года принципиально изменили структуру социализации населения, переместив активность из реальности в виртуальную среду. Несомненно, уровень распространения цифровых технологий в образовании, как и компетентность преподавателей в данной сфере возросли. Но с началом прошлого учебного года возникли сложности с возвращением студентов в привычное, допандемийное русло.

Данный вопрос вызывает повышенный интерес среди исследователей. За 2020 и 2021 годы был проведен ряд социологических опросов как для определения технических аспектов обучения, так и с целью выявления субъективной реакции респондентов на изменение образовательной среды и появление новых механизмов социализации.

Согласно данным, полученным в ходе опроса оценки дистанционного обучения родителей и школьников в рамках проекта Общероссийского народного фронта «Равные возможности – детям» (от 14.04.2020), дистанционное обучение получило неоднозначные отзывы. Опрос был проведен среди родителей учащихся 1-11 классов (2401 респондент) и школьников от 13 до 18 лет (2695 респондентов). В ходе исследования были получены следующие результаты:

Результаты опроса по оценке дистанционного обучения [ОНФ, 2020].

| Характеристика параметров обучения или ощущений респондента | | Количество респондентов (%) |
|--|---|------------------------------------|
| Технические параметры | | |
| Сбои обучающих онлайн-платформ | | 88 |
| Использование преподавателями готовых видеоуроков | | 54 |
| Выполнение заданий на онлайн-платформах | | 50 |
| Оценка обучающихся | | |
| Предпочтения обучающегося | Не хотел(а) бы постоянно учиться удаленно | 60 |
| | Хотел(а) бы учиться дистанционно постоянно | 25 |
| Степень комфорта | В ходе очных занятий мне легче усваивать новый материал | 65 |
| | Считаю удаленное обучение более комфортным психологически | 40 |
| Плюсы дистанционного обучения (по мнению обучающихся) | Дистанционное обучение дает новые возможности | 21 |
| | Удаленное обучение столь же эффективно, как и очное/ качество моего обучения осталось прежним | 33 |
| | К экзаменам можно успешно готовиться дистанционно | 27 |
| Минусы дистанционного обучения (по мнению обучающихся) | Чувствую нехватку общения с другими учениками | 57 |
| | Чувствую нехватку общения с педагогами | 45 |
| | Увеличился объем заданий для самостоятельной работы | 77 |
| | Больше устаю/ чувствую повышенную утомляемость | 49 |
| Оценка родителей | | |
| Общая характеристика ситуации | Дистанционным обучением школу заменить невозможно | 70 |
| | Удовлетворение тем, как решается вопрос с дистанционным обучением в период карантина | 55 |
| Мотивация обучающихся | Снижение мотивации к учебе | 62 |
| | Повышение мотивации к учебе | 9 |
| Минусы дистанционного обучения (по мнению) | Увеличение нагрузки на родителей (в связи с низкой самоорганизацией обучающихся) | 48 |
| | Недостаток онлайн-общения с учителями, | 45 |

| | | | |
|------------|----------------------|----|--|
| родителей) | которые устраниаются | от | |
| | процесса обучения | | |

Исследования реакции населения на повторное введение дистанционного обучения проводилось Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ). В рамках опросов россиян «Спутник» отслеживалось отношение респондентов к введению дистанционного обучения как до введения карантина 2020 года, так и последующий период. Респондентам предлагалось дать ответ на вопрос: *«Скажите, пожалуйста, в случае серьезного ухудшения эпидемиологической ситуации с коронавирусом Вы скорее поддерживаете или скорее не поддерживаете следующие меры? Перевод школ и вузов на дистанционное обучение (закрытый вопрос, один ответ)»*. Следует отметить, что респондентами в данных опросах являются лица старше 18 лет. В ходе исследования были получены следующие результаты:

Результаты опроса по оценке отношения к введению дистанционного обучения [ВЦИОМ, 2020-21].

| Дата опроса | Скорее поддерживаю (%) | Скорее не поддерживаю (%) | Загрудняюсь ответить (%) |
|-------------|------------------------|---------------------------|--------------------------|
| 04. 10.2020 | 44 | 50 | 6 |
| 17.01.2021 | 42 | 52 | 6 |
| 16.05.2021 | 41 | 53 | 6 |

Таким образом, можно сказать, что обучающиеся находят в процессе дистанционного обучения как отрицательные, так положительные аспекты, тогда как их родители оценивают данное явление как сугубо отрицательную, но необходимую в крайних обстоятельствах меру.

В мае 2021 года на базе Сясьстройского филиала «ГБПОУ ЛО Волховского алюминиевого колледжа» (переименован в «ГБПОУ ЛО Волховский многопрофильный техникум») было проведено исследование, целью которого было выявить, каким образом изменилось отношение студентов к очному и дистанционному формату обучения за 2020-21 учебный год. Данная организация реализует обучение более чем по сорока профессиям и специальностям на 4 площадках, расположенных в двух населенных пунктах. В качестве респондентов привлекались обучающиеся и преподаватели колледжа. Респондентам предлагалось в свободной форме ответить на ряд вопросов. В ходе исследования были получены следующие результаты:

Результаты опроса по оценке отношения к дистанционному обучению (на базе ГБПОУ ЛО «ВАК»)

Вопрос 1. В каком формате вам больше нравится учиться/работать: очно или дистанционно?

| Ответ | Студенты (%) | Преподаватели (%) |
|---------------------------------------|--------------|-------------------|
| Очно | 80 | 90 |
| Дистанционно | 15 | 5 |
| Использовать смешанную форму обучения | 3 | 5 |
| Затрудняюсь ответить | 4 | 0 |

Вопрос 2. Какие плюсы и минусы вы можете назвать в очном и дистанционном обучении?

| Студенты | | |
|---------------------------------|--|----|
| Группа | Ответ | % |
| Плюсы дистанционного обучения. | Возможность располагать своим временем. | 70 |
| | Увеличение уровня креативности преподавателей: студенты отмечали, что обучение стало интереснее за счет необычных методов. | 45 |
| | Повышение уровня самостоятельности студентов. | 20 |
| Минусы дистанционного обучения. | Отсутствие необходимого оборудования. | 30 |
| | Усложнение усвоения материала. | 70 |
| | Нехватка общения. | 50 |

| Преподаватели | | |
|---------------------------------|---|----|
| Группа | Ответ | % |
| Плюсы дистанционного обучения. | Возможность постоянного контакта с обучающимися. | 50 |
| | Возможность реализации индивидуального подхода к каждому студенту, что не всегда возможно в условиях аудиторной работы. | 60 |
| Минусы дистанционного обучения. | Усложнение работы преподавателя. | 90 |
| | Необходимость быстрой адаптации к изменениям и освоения большого объема новых технологий. | 60 |
| | Отсутствие или сниженный уровень невербального контакта и, как следствие, сложность донесения информации до студентов. | 55 |
| | Снижение уровня освоения профессиональных навыков и умений у студентов. | 45 |
| | Снижение дисциплинированности студентов. | 60 |

Вопрос 3. Как опыт удаленного обучения повлиял лично на вас?

| Студенты | |
|--|----|
| Ответы | % |
| Больше уважаю труд преподавателей. | 30 |
| Больше стал ценить общение в коллективе. | 50 |
| Стал более самостоятельным. | 70 |

| Преподаватели | |
|---|----------|
| Ответы | % |
| Повысился личный уровень цифровой грамотности. | 20 |
| Изменились позиции субординации между преподавателем и студентами. | 40 |
| Осложнение осуществления занятий, связанных с непосредственным освоением практических профессиональных навыков. | 60 |

На основании результатов исследования можно сделать следующие выводы. Переход на дистанционный формат обучения оказался более трудным для преподавателей и родителей, чем для самих студентов. Однако данный опыт может выступить в качестве катализатора развития образовательной среды, поскольку потребовал от преподавателей проявления креативности и быстрой адаптации к новым условиям, а обучающимся и их родителям позволил увидеть образовательный процесс с позиции учителя, что способствовало повышению авторитета преподавателя.

Источники:

Официальный сайт «Общероссийского народного фронта». Результаты опроса оценки дистанционного обучения родителей и школьников. URL: <https://onf.ru/2020/04/14/onf-predstavil-itogi-oprosa-ocenivshih-distancionnoe-obuchenie-roditeley-i-shkolnikov/> (Дата обращения: 10.08.2021).

Официальный сайт «Всероссийского центра изучения общественного мнения». База результатов опросов россиян "Спутник". URL: https://bd.wciom.ru/baza_rezultatov_sputnik/ (Дата обращения: 10.08.2021).

Литература

1. Данилова Л.Н. COVID-19 как фактор развития образования: перспективы цифровизации и дистанционного обучения // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2020. №5 (68). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/covid-19-kak-faktor-razvitiya-obrazovaniya-perspektivy-tsifrovizatsii-i-distantsionnogo-obucheniya>

2. Оборин Матвей Сергеевич Влияние пандемии COVID-19 на образовательный процесс // Сервис в России и за рубежом. 2020. №5 (92). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-pandemii-covid-19-na-obrazovatelnyy-protsess>

3. Пашкин С.Б., Лисовская Н.Б., Пчелкин В.О., Саркисова Е.А. Цифровизация как новое направление в сфере образования // Образовательный вестник «Сознание». 2020. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-kak-novoe-napravlenie-v-sfere-obrazovaniya>

4. Соколовская И. Э. Социально-психологические факторы удовлетворенности студентов в условиях цифровизации обучения в период пандемии COVID-19 и самоизоляции // Цифровая социология. 2020. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-factory-udovletvorennosti-studentov-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obucheniya-v-period-pandemii-covid-19-i>

5. Штыхно Д.А., Константинова Л.В., Гагиев Н.Н. Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски. *Открытое образование*. 2020, №24(5), с.72-81.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ И ФОРМИРОВАНИЕ «НОВЫХ» СОЦИАЛЬНЫХ ГРАНИЦ

В последнее время проблема дистанционного обучения затрагивается достаточно часто. Этот вопрос поднимается в СМИ, чиновниками различного уровня, а также в научных публикациях. И главный лейтмотив этих разговоров заключается в том, насколько полно, радикально эта форма обучения сможет заменить т.н. традиционную, сможет ли дистанционное обучение вытеснить традиционное (очное) обучение полностью или может возникнуть некая конвергенция. Если области среднего образования от таких экспериментов решили отказаться [РИАМО, URL], по крайней мере, пока, то высшее образование в какой-то степени предстаёт своеобразной ареной борьбы. В случае перехода на данную форму обучения отечественное образование (как и мировое, в целом), будет подвержено грандиозной трансформации. И здесь встанет закономерный вопрос: а стоит ли, что называется, «играть свеч»? И в этом необходимо разобраться.

Нельзя сказать, что с дистанционным обучением, то есть с обучением, основанным на «включении в учебный процесс информационно-образовательной системы удалённого доступа, основанной на современных информационных технологиях» [Борисов, URL], мир столкнулся сегодня впервые. Технологии дистанционного обучения в той или иной степени появляются ещё в середине XX в. и в дальнейшем продолжают эволюционировать [Вознесенская, URL]. Их появление действительно обогатило образовательный процесс, расширило возможности доступа более широких слоёв населения к знаниям. Однако в последнее время, особенно в связи с распространением эпидемии COVID-19 и перехода учебных заведений в разных странах мира на вынужденное удалённое обучение, дискуссии о перспективах дистанционных форм обучения приобрели особенно острый характер. Как написал российский социолог И. Низгораев, «дистанционное образование сейчас – это сфера политической борьбы вовсе не за цифровое или аналоговое житие, а за свободу или зависимость» [Нов. изв., URL]. Таким образом, сегодня вырисовывается главная проблема, связанная с дистанционным обучением, – это то, что оно может выступать в качестве инструмента социальной дифференциации, то есть возводить новые социальные границы.

Есть ли основания ставить вопрос таким образом? Ведь общеизвестно мнение, высказываемое многократно как в СМИ, так и в различных публикациях, что дистанционное обучение расширяет границы (в первую очередь, пространственные), «позволяет в некоторой степени уменьшить зависимость человека, желающего и умеющего добывать знания самостоятельно, от образовательных учреждений и наравне с другими иметь возможность получить диплом о высшем образовании» [Кузнецова, URL]. И т.д.

Однако обострившиеся в обществе опасения, вызванные внедрением дистанционного обучения, всё же имеют под собой определённые основания. Во-первых, проводимые исследования как в России, так и за рубежом, показывают, что массовый переход образовательных учреждений на дистанционное обучение в условиях пандемии продемонстрировали т.н. «цифровое неравенство». То есть не во всех школах есть доступ к сети Интернет, не все семьи располагают необходимым количеством компьютеров и прочих устройств для работы в сети, особенно когда это многодетные семьи или когда родители так же перешли на работу в удалённом формате. Кроме того, не во всех семьях должным образом организован контроль за процессом обучения своих детей. В таких семьях дети вне школьных классов показали низкую степень организации, и, как следствие, учебные показатели у них упали. Так, в США «многие ученики в период самоизоляции не регистрировались в системах дистанционного образования, прогуливали уроки и не сдавали домашние задания. Такая ситуация особенно характерна для школ с детьми из малообеспеченных семей, поскольку у них нет подходящей техники и/или подключения к интернету» [ИЦТО, URL].

С похожими проблемами столкнулись и европейские страны. В Италии мы также видим проблемы с доступом к персональным компьютерам, обусловленные финансовыми возможностями семей. В первую очередь, эти проблемы затрагивают семьи мигрантов. Кроме того, как подчёркивает корреспондент «Российской газеты» Н. Миракян, «немалые сложности возникают из-за некачественного интернета. В Италии с ним и без пандемии не все было, прямо скажем, гладко, а сейчас, когда в Сети сидит одновременно огромное количество людей, дела стали совсем плохи. Связь скачет регулярно, увеличивая и без того гигантскую дистанцию между учителем и учеником. Во время редких занятий (в некоторых школах они проводятся всего раз в неделю) ученики, как правило, практически ничего не слышат, пытаясь чуть ли не по губам догадаться о том, что хочет донести до них учитель» [Миракян, URL].

С трудностями при переходе к дистанционному образованию столкнулась и Германия, в которой также возможность доступа учащихся к онлайн-технологиям связана с достатком семей. Корреспондент Е. Забродина пишет по этому поводу, что «в одной из гимназий Нижней Саксонии еще за год до карантина детей снабдили ноутбуками с доступом к цифровой платформе, через которую можно загружать домашние работы, отправлять их учителям, а потом исправлять ошибки. Но такие новомодные штуки, по данным Центра педагогических исследований, доступны лишь 22 процентам учеников. При этом примерно треть опрошенных детей пожаловались, что учителя вообще перестали выходить на связь» [Забродина, URL].

Таким образом, уже существующие социальные границы становятся ещё более непроницаемыми.

Во-вторых, свою лепту в формирующееся недоверие к дистанционным технологиям вносят и заявления, а в некоторых случаях, и намерения разных ответственных лиц о сохранении дистанционного обучения и после эпидемии. Кроме того, прозвучали призывы использовать дистанционные технологии в

качестве своеобразного инструмента сегрегации. Так, ещё задолго до пандемии действующий тогда министр образования А. Фурсенко предложил разделить российские вузы на три «лиги» (высшую, среднюю и низшую) с соответствующим этому положению финансированием [Lenta.ru, URL]. В качестве дополнения к словам А. Фурсенко бывший теперь уже ректор ВШЭ Я. Кузьминов заявил, что «обсуждается вопрос о том, что для программ высшего образования будет три уровня госаккредитации: базовый, продвинутый и аккредитация ведущего университета. Базовый будет предполагать, что вуз должен значительную часть курсов реализовать в сетевой форме, когда вместо традиционных лекций будут онлайн-курсы Национальной платформы открытого образования. Таким образом, за качество этих курсов будут отвечать профессора ведущих университетов» [Миронова, URL]. В период же пандемии Я. Кузьминов также заявлял, что Российскому образованию придётся принять дистанционный формат.

В-третьих, прогнозируя дальнейшее развитие ситуации с дистанционным образованием, можно найти параллели в прошлом. В первую очередь, с американской тестовой системой SAT (как, впрочем, и нашим ЕГЭ). По замыслу своих разработчиков, SAT был призван способствовать тому, чтобы "отбирать талантливых молодых людей и принимать в лучшие университеты страны, невзирая на доходы их родителей, а также их расовую и социальную принадлежность" [Быкова, URL]. Однако на деле "тест, изначально задуманный как инструмент борьбы с привилегированными абитуриентами, оказался... мощным средством, обеспечивающим их надежное поступление в институты высшего образования [Быкова, URL]. То есть, изначально подаваемый как общедоступный, объективный механизм, призванный расширить социальную базу для получения высшего образования в реальности усилил социальные границы.

Безусловно, всё это является довольно зыбкими основаниями для выводов о том, что дистанционное обучение создаёт новые социальные границы. Тем более, что вокруг этой проблемы уже успело возникнуть немалое количество мифов, зачастую граничащих с конспирологией («электронный концлагерь» и т.п.).

Дистанционное обучение как массовое явление находится ещё на начальной стадии своего становления. Ещё многое не ясно, и некоторые тенденции, вызывающие опасения в обществе, возможно и не реализуются. Так, недавно министр высшего образования и науки В. Фальков заявил, что «абсолютный переход на дистанционный формат обучения в вузах России невозможен» [Агранович, URL]. Но опять-таки, неясно, в каких пропорциях будут соотноситься дистанционные и традиционные формы обучения. Кроме того, использование дистанционных форматов уже приводит к увеличению нагрузки преподавателей при сохранении заработной платы на прежнем уровне [ТАСС, URL]. В общем, есть над чем подумать.

Подводя итоги, можно сказать, что дистанционные формы обучения сами по себе не плохи и не хороши. Это, в первую очередь, инструмент, который можно использовать как в одну, так и в другую сторону. С его помощью можно

объединять людей, но можно и разъединять. И опасения по поводу второго варианта не выглядят такими уж беспочвенными. Тот же И. Низгораев признаёт, что основной причиной сопротивления преподавателей вузов дистанционному обучению является страх перед потерей работы и свободы преподавания [Нов. изв., URL].

Литература

1. Агранович М. Минобрнауки: Полный переход на дистанционный формат в вузах невозможен // Российская газета. – 2020. – 16 сентября. URL: <https://rg.ru/2020/09/16/minobrnauki-polnyj-perehod-na-distancionnyj-format-v-vuzah-nevozmozhen.html>
2. Борисов И.В. Социологическое осмысление дистанционного обучения (к постановке проблемы). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologicheskoe-osmyslenie-distantsionnogo-obucheniya-k-postanovke-problemy>
3. Быкова М. Мифы и реальность американского образования // Отечественные записки. – 2002. – № 1. URL: <https://magazines.gorky.media/oz/2002/1/mify-i-realnost-amerikanskogo-obrazovaniya.html>
4. Вознесенская Е.В. Дистанционное обучение - история развития и современные тенденции в образовательном пространстве. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-obuchenie-istoriya-razvitiya-i-sovremennye-tendentsii-v-obrazovatelnom-prostranstve>
5. Глава Минпросвещения: российские школы никогда не перейдут на дистанционку // РИАМО: [сайт]. URL: <https://riamo.ru/article/510439/glava-minprosvescheniya-rossijskie-shkoly-nikogda-ne-perejdut-na-distantsionku.xl>
6. Забродина Е. Видеочаты в пижамах // Российская газета. – 2020. – 12.мая. URL: <https://rg.ru/2020/05/12/s-kakimi-trudnostiami-distancionnogo-obucheniia-stolknulis-v-raznyh-stranah.html>
7. Кузнецова О.В. Дистанционное обучение: за и против. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7101>
8. Министр образования предложил разделить вузы на три сорта // Lenta.ru. – 205. – 14 февраля. URL: <https://lenta.ru/russia/2005/02/14/vuz/>
9. Миракян Н. Урок читают по губам // Российская газета. – 2020. – 12.мая. URL: <https://rg.ru/2020/05/12/s-kakimi-trudnostiami-distancionnogo-obucheniia-stolknulis-v-raznyh-stranah.html>
10. Мировой опыт дистанционного обучения // ИЦТО: [сайт]. URL: <https://e-learning.idte.ru/theory?id=thWorld>
11. Миронова К., Черных А. Вузы разделят на три разряда // Коммерсантъ. – 2018. – 5 октября. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3760230>
12. Российские педагоги рассказали о возросшей нагрузке из-за перехода в онлайн // ТАСС. – 2020. – 7 апреля. URL: <https://tass.ru/obschestvo/8176567>
13. Социолог: противники онлайн-образования просто боятся потерять работу // Новые известия. – 2020. – 29 июня. URL: <https://newizv.ru/article/general/29-06-2020/sotsiolog-protivniki-onlayn-obrazovaniya-prosto-boyatsya-poteryat-rabotu>

ПСИХОЛОГИЯ И ЭКОНОМИКА: РОЛЬ МАЛОГО КОЛЛЕКТИВА

Введение.

Современный человек стремится к успеху, развитию и раскрытию своего внутреннего потенциала. Индустрия учительства в своей массе стала своеобразным бизнесом, и в нём тоже могут возникать темы недобросовестного поведения, морального риска и т.д. Охват очень широкий: это и инвестиции, финансовая грамотность; и духовность, „пробуждение“ [Лаврецкий, 1957, с. 36]. Тема монетизации закрадывается в новые сферы общественной жизни, нередко качество монетизируемого предмета падает, т.к. наблюдается асимметрия средства и цели. Возрастает участие и вовлечённость представителей различных социальных статусов и слоёв в одну конкретную тему, что формирует малые коллективы на необычной основе.

В нашей статье мы постараемся сформулировать цель так, чтобы цель и средства (задачи) были симметричными в рамках предмета рассмотрения. Цель статьи – раскрыть экономическое содержание модели успешного человека на фоне малого коллектива, т.е. создать, основываясь на ФиМЭ, модель экономического поведения успешно хозяйствующего человека в малом коллективе. Для этого необходимо выявить ограничения уже существующих моделей человека в экономике, чтобы сформировать новую модель с научным обоснованием, где будут присутствовать элементы экономико-психологической методологии. Софийность хозяйства помогает решить многие институциональные дилеммы (принципал–агент, недобросовестное поведение, инклюзивные институты и т.д.), но ставит перед исследователями новые вопросы, которые предполагают невозможность ответа на них апеллированием к устоявшимся образцам критического разума [Мовчан, Митров, 2020, с. 18]. Перед заключением мы хотели бы коснуться такой темы, как образование и экономика в эпоху „расширенного“ гуманизма (когда возникло горизонтальное измерение и предпосылки его существенного расширения), а также взаимосвязи цифровизации и софийности.

Наш метод – в первую очередь, структурный, но не обязательно системный. В настоящее время теория экономических сетей достаточно уверенно развивается, и это происходит потому, что именно структурность как начальное, прямое и полное отражение разнообразия в единстве создаёт необходимые условия для системного анализа.

Научная новизна исследования заключается в:

1. Интеграции социально-психологических предпосылок для возможностей апробации элемента „Софийности“ хозяйства, его мироощущенческой всеобщности и экзистенциально-диалектического всеединства в реальных психологических условиях, предпосылок их экспериментального вывода в предметное поле реальных экономико-психологических величин (человек и малый коллектив);

2. Разработке способов прочтения моделей человека в экономике как моделей экономического поведения человека;

3. Вкладе в преодоление гносеологической и феноменологической замкнутости методологии вертикальной структуры потребностей и производственных возможностей в пользу горизонтального содружества ценностно-творческого и психологического потенциала индивида в малом коллективе, выбранном индивидом вольно и полностью сознательно.

Модели человека в экономике: общенаучный взгляд.

Среди моделей человека в экономической науке существует классификация [Jensen, Meckling, 1994, с. 3], где выделяются две основные категоризации и их дополнительные уточнения. К модели образования они могут иметь как детерменистическое, так и недетерменистическое отношение, которое может быть сформулировано ниже как:

Гностические:

Модель REMM (rational, evaluating, maximizing man).

Дополнительно: модель денежного человека.

Модель образования: потребление информации.

Агностические:

Модель SRSM (social, rule-following, sanctioned man).

Дополнительно: модель психологического человека, модель политического исполнителя.

Модель образования: следствие регламента.

Актуальные ограничения модели „homo economicus“ не вызывают сомнений [Тутов, Шаститко, 2021, с. 3]. Важно подчеркнуть, что реалистичность как сущностное отражение реальности субъекта исследования (предметной области) не означает невозможность моделирования объекта исследования. Что касается модели SRSM, психология социологического человека оказывается методологически полностью предопределена социально-цивилизационным контекстом [Вебер, 2011, с. 5]. Это может быть так в ограниченном множестве гипотетических условий и аксиоматических предположений, когда при их конструировании личность эксплицитно не является отражением внутреннего мира человека [Фромм, URL, с. 47]. Как подмодель SRSM, сама модель психологического человека, основанная на привязке [Maslow, 1943, с. 17] психологии человека к жёстким шагам упорядоченной структуры потребностей, изначально создавалась как культурный аналог внутри цивилизационного подхода. Кроме этого, что в обоих вариантах общего случая и в гностической, и в агностической интерпретации предложение образования оказывает давление на спрос (не наоборот), выходит на первый план тема нерешённости до конца вопроса о соотношении цивилизации и культуры как

досинтетических самостоятельных единиц экономического анализа [Седлачек, 2012, с. 13].

Мы видим, что для зарождающейся предметной области исследований успешного человека как особого направления появились как объективно сложившиеся предпосылки, так и возможности создания модели. Дело в том, что структура потребностей человека в дружном малом коллективе (пара, тройка, и т.д. до 10-ти-15-ти участников) теряет ту характерную методологическую жёсткость, которая ранее являлась единственным неотъемлемым и определяющим атрибутом моделей человека в экономике. Возникает понятие горизонтальной структуры (напр., равноправие атрибутов Б. Спинозы [Спиноза, URL, гл. 2, опр. 1 и т. 6]) потребностей и производственных возможностей, где становится возможным исследовать психологию индивида во внешних, микрокосмических условиях. Методологической основой построения такой экономической психологии может являться „Философия хозяйства“ С.Н. Булгакова [Булгаков, 2009, с. 74] и „Ареопагитики“ (кн. 1) Дионисия Ареопагита [Ареопагит, URL, „О небесной иерархии“, гл. III, VI, VII]. Первое исследование создаёт научную, „Софийную“ основу для индивидуального хозяйства, второе – метафорически объясняет роль и возможности малых групп в сфере народного хозяйства. Отдельным пунктом выделяется практика и теория в контексте успешного человека как единицы, воплощающей в себе часть и целое малого коллектива. Индивидуальная психология в большой мере сакральна, тогда как психология больших коллективов – экзистенциальна. В психологии малого коллектива присутствует элемент мудрости и любви к мудрости, стратегического планирования, устремлённости сакрального к экзистенциальному и погружения экзистенциального в сакральное. Таким образом, Софийность хозяйства получает возможность реализоваться на практике в малых коллективах, собравшихся вместе на основе общности вольных индивидуальных ценностей (область „Херувимов“ у Дионисия).

Взаимосвязь образования и экономики – и успешного человека в малом коллективе.

Есть основания для гипотезы, что образование и экономика до сегодняшних дней долгое время просуществовали в архаичную эпоху „расширенного“ гуманизма, т.е. ситуации, когда гуманизм проецировался расширительно и символически, без углубления содержания [Кеннеди, 2011, с. 13]. Сегодня малый коллектив успешных людей хозяйственно самодостаточен и с позиции праксиологии интегрирован горизонтально. Поэтому естественный, искусственно создаваемый спрос на качественное образование и управление, вполне возможно, будет естественным образом вытеснять неэффективные структурные альтернативы по мере времени, занятия малыми коллективами своими проектами и их интересом в знании, основанном не на доверии, а на истинности.

„Универсальный“, энциклопедический, образованный человек, эрудит – одна из возможных предпосылок к самообучению в малом коллективе. Кроме этого, к примеру, любому лектору и преподавателю всегда проще и даже отраднее для себя действовать в ситуации, когда слушатели предварительно сами, с неподдельным внутренним интересом, готовятся к занятиям. То же, что и на университетских кафедрах, то иногда случается и на производстве: не только межведомственная, но и внутриведомственная и внутригрупповая разобщённость, вполне возможно, являются следствием некорректно выбранной за основу методологии ведения дел предприятия. Малый коллектив самозначим – это не индивид и не большой коллектив, т.к. не сводим к этим „полусам“ восприятия, иногда лишь в чём-то и весьма сомнительно, чтобы удобным для чего-то большего.

Софийность и цифровизация несут на себе отпечаток будущего, где самосовершенствование и самообучение в трудовой активности во временно собравшихся малых коллективах и означает онтологию хозяйственного процесса. Дионисий представляет катафатический и апофатический метод познания метафорических величин. Соответственно, апокалиптическая модель „откровений“ в образовании не является единственно возможной методологией познания. Мудрость имеет как форму, так и содержание; неинструментальная цифровизация, как правило, предстаёт в виде формы, старающейся „наложиться“ на Логос и заместить его содержание своим, ненастоящим, химерическим, калькуляционным смыслом. Неинструментальная, функциональная цифровизация, как расширенная социально-психологическая методология, новаторской не является, поэтому софийности в науке, образовании, хозяйстве, этническом чувстве, самоидентификации личности и др. воспрепятствовать сможет не более, чем ранее, т.е. до момента изменения исторической [Ломоносов, 1916, с. 87] формы проявления идеи тотального диктата „доверия“ на основе производных, экзистенциально нежизнеспособных категорий бытия человека.

Заключение.

Сегодня мы увидели, что тема моделей экономического поведения человека может приобрести иное звучание, если малый коллективный разум (или малая софийная рациональность, т.е. разум малого коллектива) рассматривать существенно более бережно и аккуратно, чем это имплицитно предполагается мыслью позитивизма. В заключение нам хотелось бы ещё раз сформулировать главную идею статьи простыми словами, чтобы они могли быть поняты и услышаны всеми: учёными, специалистами, простыми людьми в равной мере.

Существует некоторое дело, которое коллектив людей хочет выполнить. Он и собрался естественным образом, когда каждый из людей сам понял своё желание сделать что-то хорошее в определённой сфере, зная как. У этого дела есть различные слои и области, и у людей есть уникальные возможности в той мере, чтобы реализовать себя в выбранной для себя области этого дела. Кроме этого, у людей есть естественная похожесть друг на друга, которая заключается

в дружбе и любви друг к другу. Это согласовывает действия вместе, чтобы дело шло организованно. Поэтому всё выглядит достаточно просто, не нужен лишний штат сотрудников или ненужные делу области, и важно, чтобы какая-то важная область всегда была со специалистом в ней. Труд один для каждого, потому что дело одно. Ресурсы для деловой задачи не для персоны, ресурсы относятся к реализации пункта компетенции человека как исполнителя собственной сферы труда и не по принуждению, а по желанию выразить свой труд в деле, которое ему понравилось. И выразить свой труд таким образом, чтобы это принесло благо вместе человеку, всем другим людям и делу.

Литература

1. Ареопагит Дионисий. „Ареопагитики“ (Ареопагитический корпус). URL: https://azbyka.ru/otechnik/Dionisij_Areopagit/o-nebesnoj-ierarkhii/.
2. Булгаков С. Н. Философия хозяйства / Отв. ред. О. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2009.
3. Вебер М. Феодализм, «сословное государство» и патримониализм / Пер. с нем. и комментарии А. Ю. Антоновского // Ойкумена: Альманах сравнительных исследований политических институтов, социально-экономических систем и цивилизаций. Вып. 8. Харьков, 2011. С. 225—255.
4. Кеннеди М. Деньги без процентов и инфляции. М.: Самотёка: МИД „Осознание“, 2011.
5. Лаврецкий И. Ватикан. Религия, финансы и политика. М.: Госполитиздат, 1957.
6. Ломоносов М.В. Изъ Лукреція (Желъзо, злато, мѣдь, свинцова крѣпка сила). Полное собрание сочинений М. В. Ломоносова. — Петроградъ: Типографія «Копѣйка», 1916. — (Классическая библиотечка «Всемирной панорамы»).
7. Мовчан А., Митров А. Проклятые экономик. М.: АСТ, 2020.
8. Седлачек Т. Экономика добра и зла. В поисках смысла экономики от Гильгамеша до Уолл-стрит / „Ад Маргинем Пресс“, 2012.
9. Спиноза Б.. „Этика“. Ч. 2. „О Природе и Происхождении Души“. URL: http://caute.tk/ethica/parts/ethica_part_2.htm.
10. Тутов Л.А., Шаститко А.Е. Метаязык внутридисциплинарного дискурса для научно-исследовательских программ: приглашение к разговору. *Вопросы экономики*. 2021;(4):96-115. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2021-4-96-115>
11. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. URL: <https://psychoanalysis.by/wp-content/uploads/2018/06/Fromm-Anatomija-chelovecheskoj-destruktivnosti.pdf?189db0&189db0>.
12. Jensen C., Meckling H.. The nature of man. // Journal of Applied Corporate Finance. 1994. Vol. 7. No. 2. pp. 4 - 19.
13. Maslow A. (1943). A Theory of Human Motivation. // Psychological Review. 1943. Vol. 50. pp. 370-396.

МОДЕРН И ПОСТМОДЕРН В ЭКОНОМИКЕ
И ОБРАЗОВАНИИ (тезисы)

1. Утверждение, что *экономика есть процесс производства не только вещей, но и социальных отношений*, является трюизмом.

В данном тезисе мы намеренно, в целях упрощения аргументации, не касаемся процессов обмена, распределения и потребления, составляющих «тело» экономики наряду с производством, так как это находится за пределами предмета нашего анализа. То, что *социальные отношения носят объективный характер*, то есть существуют независимо от того, понимают ли их люди или нет, также является трюизмом. Тем самым производство социальных отношений есть производство самого общества, его структуры и динамики. Как в индивидуальном, так и в общественном (институализированном) сознании эти объективные отношения могут отражаться адекватно или неадекватно, а также могут ненамеренно или целенаправленно искажаться.

2. *Над экономикой вещей в развитых странах в современную эпоху была выстроена экономика денег.*

При этом роль последней со временем растёт, а отрыв второго от первого все более значителен и уже становится новым историческим вызовом для мира капитализма, в коем и мы пребываем.

3. *Первоначальный проект глобального капитализма состоял в том, чтобы первый процесс (производство вещей) стал уделом развивающихся стран, а второй (производство денег) – историческим бонусом развитых.*

Под этот проект была заточена идеологема «устойчивого роста», выдвинутая ЮНЕСКО и Римским клубом [Meadows, 1972]. Концепция устойчивого роста предполагает целенаправленное торможение развивающихся стран с целью оставить их в индустриальном обществе, только «гуманизированном», то есть ограниченном в своей экспансии и динамике, в то время как дивиденды от их экономического развития предполагалось «стричь» постиндустриальному обществу [Перкинс, 2014].

4. *Оба эти процесса (производство вещей и производство денег) создают принципиально разные объективные социальные отношения, разные социальные структуры и разные системы ценностей (общественное сознание).*

И речь здесь не о пресловутом меркантилизме и презрении к мамоне, к наживе. Речь идет о фундаментальных изменениях, связанных с ролью денег в современном обществе. Известно, что деньги – это абстракция; и чем дальше – тем больше они становятся абстракцией уже не в переносном или научном, а в прямом смысле (деривативы, долги, криптовалюта). В результате в таком обществе абстрагируется все, все сферы общественного сознания, которое

превращается в массовое. В абстракцию превращается мораль, право, религия, наука, искусство, политика и философия [Фомин, 2018]. В частности, философия становится не историческим путем искания человеком истины, а просто интеллектуальной игрой, производством симулякров [Бодрийяр, 2016].

5. *Под этот постиндустриальный проект было заточено образование развитых стран, таких, как США и ведущих европейских держав, объявивших о своем переходе в постиндустриальное общество.*

В структуре экономики этих стран стала преобладать сфера услуг, а в обществе гипертрофированно выросла индустрия развлечений. Образование такого общества неизбежно становится индивидуалистичным и, по сути, асоциальным. Бодрийяр писал о липовых дипломах вузов во Франции как о серьезной проблеме еще в 70-е годы! Это он назвал одним из симулякров. Такое образование ориентировано на «самореализацию», «индивидуальную свободу» (как свободу «от», а не «для»), «креативность» (чуждую творчеству), «толерантность» (равную беспринципности и нравственной индифферентности), «мультикультурализм» (который ничего общего не имеет с межкультурной коммуникацией).

6. *Такое постиндустриальное образование под флагом «гуманизма» навязывается сегодня и развивающимся странам.*

Подтверждением является документ ЮНЕСКО [К обществам..., 2005], анализ которого представлен в настоящем сборнике [«Устарели ли знаниевая парадигма», с. 26-33]. На Россию такое давление началось с Болонским процессом, в регламентирующих документах которого прямо была заявлена цель – формирование европейского рынка образовательных услуг, работающего на европейскую, а не российскую экономику. Про Болонский процесс сегодня уже скромно не вспоминают.

Развивающиеся страны нуждаются сегодня совсем в другом образовании – индустриальном, образовании модерна, нацеленном на социализацию и формирование научного мировоззрения, а не на индивидуальное самовыражение и индустрию развлечений. Поскольку Россия уже прошла путь индустриализации и культурной революции, индустриальное образование для нее неактуально. Но и постиндустриальное образование в российском обществе, лишенном атрибутов постиндустриального общества (преобладание сферы обслуживания над сферой производства, общество потребления на базе изобилия; производство ради человека, а не прибыли) для нас не годится.

Подчеркнем, что в постиндустриальное общество развитые страны вступили на базе сверхразвитой индустрии общества потребления. Когда у нас говорят о постиндустриальном обществе, то забывают об этом. Какое постиндустриальное общество может быть на базе недопроизводства и даже стагнации. Рост ВВП в 2-3 % тут явно недостаточен.

7. *Наша государственная образовательная политика нацелена именно на постиндустриальное образование американского образца и тем самым не соответствует нашей экономике.*

Доказательства, как говорится, лежат на поверхности. Реформа образования, осуществляющая, по сути, единственную задачу удешевления образования («оптимизация»), никак не повышает качество образования и не приближает его к действительной жизни и пониманию человеком самого себя. Ведь мифологема «информационного общества» никак не отражает эту действительность, поскольку не отражает сущности. Не отражает процесс реформирования образования и термин «модернизация», который сегодня означает все ту же компьютеризацию и информатизацию. Модернизация, положим, невозможна сегодня без цифровизации. Это очевидно. Но почему модернизация сводится к цифровизации – совершенно не понятно. Установка на *более глубокое понимание действительности* (природы и общества, человека) с помощью цифровых технологий нам понятна. Это и есть модернизация, как мы ее понимаем. Очевидно, что с помощью цифровых технологий знания по математике, физике, биологии, зоологии, географии, астрономии, языку, литературе могут стать крепче и глубже. Это и есть стратегия модернизации сегодня. Но почему цифровые технологии должны вытеснить все эти знания, заменив их информацией и «компетентностями», нам решительно не понятно.

Народ это видит и протестует против дистанта, против ЕГЭ, против электронных форм там, где они явно противоречат фундаментальным задачам образования (обучение, воспитание и развитие) и фундаментальной цели образования – социализации. Очевидно, что научное мировоззрение, научные школы и методология не передаются с помощью «говорящей головы» в YouTube или даже живой головы в ZOOM, даже если это очень умные головы. Но и в школе никакое воспитание невозможно на расстоянии. Только передача информации.

В последнее время появилась новая дисциплина «Педагогическая рискология». Чаще всего в рамках этой дисциплины рассматриваются вопросы риска, возникающего в деятельности педагога или родителя. Думается, однако, что эта дисциплина должна включить в себя также и риски, возникающие в деятельности педагогов повыше – из министерства, АПН, а также и политиков, причастных так или иначе к образованию и его связи с экономикой.

Литература

1. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции. Пер. с франц. А. Качалова. М., ПОСТУМ, 2016.
2. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. Издательство ЮНЕСКО, Париж, 2005 // URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf>
3. Перкинс Д. Исповедь экономического убийцы. Пер. с англ. М., Претекст, 2014.

4. Фомин А.П. Абстракция как атрибут современности // Коммуникативные стратегии информационного общества: Труды X Междунар. науч.-теор. конф. 26–27 октября 2018 г. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2018. Стр. 16-24

5. Meadows D. H., Meadows D.L., Randers J., Behrens W. The Limits to Growth. NEW YORK, Universe Books, 1972. // URL: <https://donellameadows.org/wp-content/userfiles/Limits-to-Growth-digital-scan-version.pdf>

Егоров Е.В. (Москва)

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОЙ ЭКОНОМИКИ И ЕЕ КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ В РОССИИ

Резолюция по провозглашению 2021 года Международным годом креативной экономики в целях устойчивого развития утверждена Генеральной Ассамблеей ООН на заседании 19 декабря 2019 года. Она «призывает международное сообщество поддерживать усилия развивающихся стран для участия в креативных сферах и получения выгод от них, развивать креативную индустрию путем выполнения мер по защите прав на интеллектуальную собственность. В резолюции признана важная роль креативной экономики в создании рабочих мест; содействии стартапам, микро-, малым и средним предприятиям; в повышении работоспособности трудящихся, ликвидации бедности» [Резолюция..., URL, 2019].

«Креативная экономика» является сравнительно новой экономической категорией, отражающей воздействие творческой деятельности, прежде всего, в сфере культуры и искусства на инновационное развитие современной экономики. Данный подход к трактовке креативной экономики отражает современный взгляд на экономику культуры, показывая, что творчество в данной сфере создает как культурные, так и экономические ценности в креативных индустриях, на современных рынках товаров и услуг. В условиях нестабильности развития мировой экономики культура и искусство являются источниками создания новых рабочих мест, культурных инноваций и интеграции общества, формируя культурные сообщества.

ООН опубликовала свой первый отчет о креативной экономике в 2008г., показав, что креативные индустрии предложили новые возможности для экономического роста в развивающихся и многих других странах в условиях мирового финансово-экономического кризиса.

ЮНКТАД выделяет 4 группы креативных индустрий:

1я группа – культурное наследие – историческая основа всех творческих индустрий. «Она включает две подгруппы:

- традиционные виды культурной деятельности: ремесла, фестивали и праздники;

- культурные достопримечательности и места: археологические памятники, музеи, библиотеки, выставки.

2я группа – искусство – также делится на две подгруппы:

- изобразительное искусство (живопись, скульптура, фотография и антиквариат);

- исполнительское искусство (музыка, театр, танцы, опера, цирк и др).

3я группа - традиционные СМИ. Она состоит из 2х подгрупп:

- издательства и печатные СМИ (книги, пресса и информация);

- аудиовизуальное искусство (радио, кино и телевидение).

4я группа - функциональная. Она включает индустрии, создающие товары и услуги с функциональными целями, и делится на три подгруппы:

- дизайн (интерьер, графика, мода, ювелирные изделия, игрушки);

- новые СМИ (электронные медиа, интернет–реклама);

- креативные услуги (архитектурные, рекламные, культурные и рекреационные, НИОКР, цифровые творческие услуги)» [UNCTAD, 2010, p. 21-24].

Для оценки места России среди других стран используются международные рейтинги развития креативной экономики. В частности, представляет интерес опубликованный в конце 2020 года рейтинг российских специалистов на основе комплексной оценки места РФ в развитии креативной экономики в сравнении со странами-лидерами.

При составлении рейтинга его авторы использовали ряд показателей, отражающих уровень развития креативной экономики: «уровень занятости в креативных индустриях, объем экспорта товаров креативных индустрий, торговый баланс в торговле креативными товарами и услугами, темпы роста стран в секторе креативных индустрий, выручка от продажи интеллектуальной собственности и доли стран на рынках креативных индустрий» [Антонова, 2020].

Первые 5 мест заняли КНР, США, Великобритания, Франция, Германия. Россия разделила 12 место с Испанией и Нидерландами. При этом наша страна занимает 7 место по среднегодовым темпам роста креативной экономики – 6,7%, имеет высокий уровень развития IT-сектора и среднегодовое число выданных патентов – 35,8 тыс. Однако РФ имеет низкую долю креативных индустрий в общем экспорте товаров – 0,4% и отрицательный торговый баланс в торговле данными товарами – 3 млрд.долл., невысокие доходы от продажи интеллектуальной собственности – 1 млрд.долл., низкую долю на мировом рынке изобразительного искусства – менее 1%, невысокую выручку от продажи видеоигр – 1,7 млрд. долл. [Антонова, 2020].

Причины данного положения РФ связаны с отсутствием в федеральном законодательстве определения понятий «креативная экономика», «креативные индустрии», «креативный кластер» и др., их официальной классификации и статистического учета, системной государственной политики развития креативного сектора национальной и региональных экономик.

До пандемии COVID-19 в креативной экономике производилось 3% мирового ВВП и был занят 1% экономически активного населения, в РФ ее доля в производстве ВВП составляла – 0,5%, в общей занятости – около 4%

[Новикова, 2019, с. 180-181]. В условиях экономического спада, вызванного эпидемией коронавируса, масштабы креативного сектора экономики также сократились, за исключением творческих интернет–услуг. Лидерами в развитии креативной экономики в РФ являются Москва и Санкт-Петербург.

Развитие креативного сектора экономики РФ тесно связано с реализацией национальных проектов «Культура», «Жилье и городская среда», «Туризм и индустрия гостеприимства» и др. При этом ключевым в развитии креативных индустрий является первый из них.

При обновлении в нем отражены следующие целевые индикаторы:

- создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций;

- «увеличение доли граждан, занимающихся волонтерской (добровольческой) деятельностью, к 2030 году до 15%;

- рост числа посещений культурных мероприятий к 2030 году в 3 раза, по сравнению с показателями 2019 года» [Национальный проект..., URL, 2021].

В состав национального проекта входят три федеральных проекта.

Первый из них - «Культурная среда» - направлен на строительство, реконструкцию и техническое оснащение учреждений культуры современным оборудованием, создание современных культурных комплексов в регионах РФ.

Второй - «Творческие люди» - нацелен на подготовку и повышение квалификации творческих и управленческих кадров для организаций культуры и искусства, развитие детского и молодежного творчества, волонтерского движения в сфере культуры, реализацию творческих проектов некоммерческими организациями в сфере искусства.

Третий - «Цифровая культура» - направлен на создание виртуальных концертных залов, Интернет-СМИ и онлайн трансляций мероприятий на портале «Культура.РФ», технологий дополненной реальности в музеях и на выставках, на развитие Национальной электронной библиотеки [Национальный проект..., URL, 2021].

Однако ни в одном федеральном проекте пока не сказано о развитии креативной экономики и культурных индустрий в современной России, об их значении в становлении современной экономики страны и как важного фактора ее устойчивого развития.

По нашему мнению, национальный проект «Культура» требует обновления по содержанию и названию, например, - «Культура и творческие индустрии».

В число его целевых индикаторов целесообразно внести развитие креативных индустрий и повышение места РФ в международных рейтингах развития креативной экономики.

Необходимо также обновить содержание 2х его федеральных проектов:

- в проект «Культурная среда» включить создание креативных кластеров в крупных и средних городах, преобразование малых исторических поселений в креативные города;

- в проект «Творческие люди» добавить подготовку креативных менеджеров и продюсеров, развитие малого и среднего творческого предпринимательства.

Целесообразно также сформировать новый федеральный проект «Креативные индустрии», в который включить развитие дизайна (интерьер, графика, мода, ювелирные изделия, игрушки), современной киноиндустрии и др.

Об этом свидетельствует усиление внимания к данным вопросам руководства страны. Так, в перечне поручений Президента РФ по итогам проведенного в декабре 2020г. форума Агентства стратегических инициатив (АСИ) сказано: «Разработать механизмы преобразования в креативные кластеры промышленных территорий и объектов недвижимости, не участвующих в хозяйственном обороте, и представить предложения по реализации соответствующих пилотных проектов» [Путин, URL, 2020]. Оно адресовано Правительству РФ совместно с АСИ и властями регионов РФ в срок до 01.09.2021г.

Сегодня крупные креативные кластеры работают в 28 городах России, из них 59% - в Москве, 17% - в Санкт-Петербурге. В 2021г. в рамках выполнения поручения Президента РФ АСИ совместно с ДОМ.РФ реализуют программу Rurban Creative Lab по формированию креативных кластеров на месте промзон и заброшенных зданий – на участие в ней поступило 3339 заявок из 81 региона. Федеральная комиссия отобрала 10 пилотных регионов: Ульяновская, Иркутская, Новгородская, Тюменская, Свердловская, Самарская, Новосибирская и Рязанская области, Удмурдская республика и Ханты-Мансийский автономный округ. До конца 2021г. в каждом из них будут запущены по 3 креативных кластера разных типов на конкретных территориях [В 10 регионах..., URL, 2021].

Национальные проекты, стратегии и программы, реализуемые в современной России, ее регионах и городах требуют масштабного обеспечения их творческими кадрами - формирования современного «креативного класса», о котором пишет североамериканский социолог Ричард Флорида в монографии «Креативный класс: люди, которые меняют будущее»: «Креативный класс состоит из людей, производящих экономические ценности в процессе творческой деятельности» [Флорида, 2011, с. 85].

В его трактовке «креативный класс включает 2 составляющих:

- «суперактивное ядро» (ученые, инженеры, университетские профессора, поэты и писатели, художники и актеры, архитекторы и дизайнеры, интеллектуальная элита современного общества), которое творческий процесс поглощает целиком;

- «креативных специалистов», работающих в отраслях, основанных на знании (высокотехнологичный сектор, финансы, право, здравоохранение, управление бизнесом). Последние участвуют в творческом решении проблем. Они имеют высокий уровень образования и человеческого капитала» [Флорида, 2011, с. 86].

При этом для подготовки креативных кадров, кроме федеральных, национальных исследовательских университетов и творческих вузов, в РФ важно развивать сеть опорных университетов регионов. Они могут быть ориентированы на комплексную поддержку развития субъекта РФ путем

обеспечения местного рынка труда высококвалифицированными, в том числе творческими кадрами, решения приоритетных задач развития региональной, в том числе креативной экономики, реализации совместно с его компаниями и НКО региональных программ развития творческих индустрий. В 2016-2020 гг. в регионах России создано 33 опорных университета, целесообразно существенно увеличить их число путем образования университетских консорциумов.

Решению данной задачи может способствовать Программа стратегического академического лидерства университетов РФ «Приоритет-2030». Цель программы – сформировать к 2030г. в России более 100 современных университетов – центров научно-технологического и социально-экономического развития страны. Правила реализации Программы утверждены Постановлением Правительства РФ от 17.05.2021г. № 729.

В ней могут принять участие российские университеты вне зависимости от формы собственности, ведомственной принадлежности и территориального расположения на основе конкурса программ их развития. Победители конкурса получают гранты из федерального бюджета, включающие:

- «базовую часть – на увеличение вклада университета в социально-экономическое развитие субъектов РФ и реализацию новых творческих, социально-гуманитарных проектов;

- специальную часть – на развитие университетов, обеспечивающих социально-экономическое развитие территорий, укрепление кадрового и научно-технологического потенциала организаций реального сектора экономики, социальной сферы;

- на...прорывные научные исследования, создание наукоемкой продукции и технологий, наращивание кадрового потенциала научных исследований и разработок» [Постановление...,2021, с.22].

Кроме системы базового образования (среднего и высшего), в стране развиваются сети детских технопарков «Кванториум», центров молодежного инновационного творчества, движение «Молодые профессионалы (WorldSkills Russia)», детские школы искусств и другие формы развития творческих способностей детей и молодежи.

Одним из новых является масштабный Проект «Россия – страна возможностей», реализуемый одноименной автономной некоммерческой организацией, созданной в 2018г. Более 3,5 млн. чел. стали участниками ее конкурсов и олимпиад. Она является открытой площадкой для общения творческих граждан различного возраста, обмена опытом между предпринимателями, менеджерами и молодыми креативными людьми. Общая цель ее проектов – в том, чтобы каждый участник мог проявить себя, реализовать свои творческие способности и потенциал, осуществить на практике бизнес-идеи или социальные инициативы, чтобы каждый талант нашёл свой путь к раскрытию.

Литература

1. Антонова В. Рейтинг «Культуры»: кто есть кто в креативной экономике // «Культура», № 12, 24 декабря 2020 г.

2. Новикова С.К. Креативная экономика как драйвер роста: мировой и российский опыт // Новые технологии, 2019, 2 (48). С. 175-184.

3. Постановление Правительства РФ «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030»» от 17.05.2021г. № 729.

4. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее.- Пер. с англ.- М.: Изд. дом «Классика-XXI», 2011.

5. UNCTAD. Creative economy report: special edition [Text]. – 2010.

6. В.Путин поручил заняться преобразованием бывших промтерриторий в креативные кластеры. ТАСС: электронный ресурс. 21.12.2021. URL: <https://tass.ru/obschestvo/10316607>

7. В 10 регионах России до конца 2021 будут созданы 30 креативных кластеров на месте промзон и заброшенных зданий.- Ведомости: электронный ресурс. 06.04.2021. URL: [https://www.vedomosti.ru/press_releases/2021/04/06/v-10-](https://www.vedomosti.ru/press_releases/2021/04/06/v-10-regionah-rossii-do-kontsa-2021-budut-sozdani-30-kreativnih-klasterov-na-meste-promzon-i-zabroshennih-zdaniy)

[regionah-rossii-do-kontsa-2021-budut-sozdani-30-kreativnih-klasterov-na-meste-promzon-i-zabroshennih-zdaniy](https://www.vedomosti.ru/press_releases/2021/04/06/v-10-regionah-rossii-do-kontsa-2021-budut-sozdani-30-kreativnih-klasterov-na-meste-promzon-i-zabroshennih-zdaniy)

8. Национальный проект «Культура». Паспорт национального проекта. Официальный сайт Министерства культуры РФ. URL: <https://culture.gov.ru/about/national-project/about-project/>

9. Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей ООН 19 декабря 2019 года. «2021 год — Международный год креативной экономики в целях устойчивого развития». Официальный сайт Организации Объединенных Наций. URL: <https://undocs.org/ru/A/RES/74/199>

ЗАОЧНЫЕ УЧАСТНИКИ

**Коваленко В.В. (Москва),
Давыдова Л.А. (Москва)**

ОБРАЗОВАНИЕ И ЭКОНОМИКА В ЭПОХУ ПОСТМОДЕРНА

В современном обществе эпохи постмодерна образование играет одну из ключевых ролей в его социально-экономическом развитии. Образование должно отвечать всем требованиям экономики страны, ее безопасности, традициям народов России, поставленным народом и руководством страны ее целям и задачам. На образование ложится большая ответственность. От правильно выбранного направления развития образования, его ориентиров зависит будущее страны, ее благополучие, счастливая жизнь наших людей, их грамотность и образованность, на сколько полезны они будут обществу, создавая Великую державу, на сколько объективно они будут познавать наше Мироздание. У нас огромная страна с колоссальным количеством природных ресурсов. Для их использования необходимо обеспечить все отрасли высококвалифицированным, грамотными специалистами как в настоящее

время, так и в ближайшем будущем. Хорошее образование граждан России – это самый ценный ресурс экономики страны. К сожалению, у нас в стране неудачно прошли реформы в системе образования, которые требуют срочного исправления. Особое значение имеет школьное образование, где у учеников закладывается фундамент знаний, отношение к Родине, обществу, к старшему поколению, к родителям, понимание добра и зла, отношение к традициям народов России и к окружающему миру. От вложенных в подрастающее поколение знаний, от их воспитания, интеллектуального развития зависит настоящее и будущее страны. Большое значение в образовании учащихся имеют методы их обучения, качество изложенного материала в учебниках и достоверность исторических событий, изложенных в учебниках по истории. Так, например, в 90-х годах 20-го века в учебниках по истории были допущены грубейшие ошибки и искажения исторических фактов. В нашей стране (в СССР) содержанию школьных учебников по истории придавали большое значение. До Великой Отечественной войны содержание этого учебника утверждалось на заседании Политбюро ЦК КПСС.

В школе ученик формируется как личность, получая информацию из окружающей его среды. Формирование личности школьника сложный процесс, не прерывающийся на всем этапе обучения. На это оказывают влияние: семейная среда, где значительное влияние осуществляют родители; школьная среда, которая влияет на формирование его социальной направленности, умению ориентироваться в социуме, и внешняя среда, куда входит медиа среда и средства массовой информации (СМИ) и др. В окружающей среде школьник получает знания, воспитание, приобретает жизненный опыт, формируется его отношение к окружающему миру и др.

Большую озабоченность в стране вызывает здоровье школьников. За последнее десятилетие их здоровье постоянно ухудшается. Министерство здравоохранения России в 2016 году провело мониторинг основных медицинских показателей по профилактическому осмотру несовершеннолетних. Осмотр 24,0 млн. детей от 0 до 17 лет показал, что из них 1 группу здоровья (абсолютно здоровые дети) составляли 29,6%, 2 группу (дети имеющие только функциональные отклонения)- 54,8%; 3 группу (дети, страдающие хроническими заболеваниями в стадии компенсации) – 13,2%; 4 группа (дети с хроническими заболеваниями в стадии субкомпенсации)- 1,4% и 5 группа (дети с хроническими заболеваниями в стадии декомпенсации; с значительными врожденными заболеваниями)- 0,8% [Доклад МЗ, 2016]. От здоровья школьников зависит будущее благополучие страны. На их здоровье большое влияние оказывает их поведенческие факторы, которые формируются в процессе воспитания. Воспитание школьника в значительной степени зависит от качества среды его пребывания. Среда как единство природных и социальных условий, в которых формируется школьник – необходимое условие становления и развития личности. Воспитанию будущего поколения в России уделяется большое внимание. Это подтверждается принятием ряда законов в нашей стране. Так 24 июня 1998 года вышел Федеральный закон за №124 ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Федеральный

закон от 29 декабря 2012г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», принятые «Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года» и «Концепции развития дополнительного образования детей». Для выполнения выше перечисленных Федеральных законов и Концепций принимается Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, где стратегические ориентиры сформулированы Президентом Российской Федерации В.В.Путиным «...Формирование гармоничной личности, воспитание гражданина России – зрелого, ответственного человека, в котором сочетается любовь к большой и малой родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре, традициям людей, которые живут рядом» [Стратегия, 2015, с.1]. Стратегия направлена на воспитание молодого поколения в соответствии с настоящим и будущим развитием экономики, социальными планами, изменением политики в жизни страны. Цель Стратегии – определить основные приоритетные направления развития воспитания молодого поколения в соответствии со спецификой развития России, развития и укрепления у них нравственных основ общественной жизни, воспитания созидательных ориентиров в мире ценностей и традиций многонационального народа России. Уважение и взаимопонимание культуры и традиций всех национальностей нашей Родины. Задачи Стратегии :1.Создать условия в стране для воспитания молодого поколения на основе признания определяющей роли семьи; 2.обеспечить поддержку семейному воспитанию на основе ответственного отношения родителей в воспитании своих детей, повышения у них социальной, коммуникационной и педагогической компетентности; 3.Необходимо повысить эффективность воспитательной работы в системе образования России; 4.создать социально культурную инфраструктуру соответствующую для воспитания молодого поколения в образовательных, культурных, спортивных, научных, познавательных, экскурсионных, туристических и других организаций; 5.обеспечить всех детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, равнозначный доступ к инфраструктуре для их воспитания.

В задачах Стратегии подчеркивается важность в воспитании учеников, школьной среды, семейной среды, медиа среды и СМИ. Влияние семейной среды на воспитание школьника зависит от его семьи, его окружения, морально- психологического климата, от уровня развития членов семьи, их ценностей, миропонимания, созданной атмосферы в доме и др. Воспитание школьника в системе образования в основном зависит от государства, от того как оно сможет организовать воспитательный процесс в школьной среде. В « Законе об образовании Российской Федерации» определена цель образования: « Образование-единый, целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а так же совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции, определенных объемом и сложностью, в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого ,физического и (или)

профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [Федеральный закон № 273-ФЗ, 2012].

В Законе « Об образовании» дается определение воспитания: «Воспитание-деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил норм поведения человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников отечества и подвигам героев отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [В редакции Федерального закона «О внесении изменений в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» №304 ФЗ, 2020].

Наше образование делится на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, дающее возможность получать образование в течении всей жизни. В России много уровневая система образования: дошкольное образование, начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование. Профессиональное образование так же многоуровневое: среднее профессиональное образование, высшее образование (бакалавриат), высшее образование (специалитет, магистратура), подготовка кадров высшей квалификации-аспирантура, ординатура, и др. Дополнительное образование: для детей, для взрослых; дополнительное профессиональное образование.

Для хорошего образования необходимо заложить мощный фундамент образования, который начинает закладываться в дошкольном образовании, продолжает формироваться в школе и т.д. На хорошем фундаменте создается надстройка образования, обычно это происходит на последних курсах ВУЗа. Социально-экономическое развитие общества в эпоху постмодерна могут создавать такие благоприятные условия для передовых направлений в развитии науки и техники, которые требуют подготовки высококвалифицированных специалистов. Если в системе образования хорошая базисная подготовка, то надстройку с новыми специальностями проще создать.

Дополнительное профессиональное образование дает возможность быстро и хорошо подготовить специалиста по новым направлениям. Российская система образования позволяет человеку в течении жизни получать непрерывное образование через реализацию основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ. Сегодня идет бурный рост цифровизации экономики. На это должна среагировать вся система образования. Во многих вузах появились новые специальности по робототехнике, других направлений цифровизации экономики. В первые годы появления новых специальностей, большая нагрузка ложится на дополнительное профессиональное образование. В современном мире некоторые ученые пришли к выводу, что модель рыночного капитализма общества не отвечает их необходимым требованиям. Назрела необходимость

изменений в социально-экономической жизни государств. Экономика и экономическая подсистема общества определяет тип общества. Наступает эра постиндустриальной эпохи- постмодерна (информационного общества). В современном мире экономика утрачивает свой статус доминирующей подсистемы общества. В эпоху постмодерна выделяются две доминирующие подсистемы: телекоммуникационная и система образования. Если сравнивать образование в эпоху модерна и в эпоху постмодерна, то специалисты отмечают, что в целом требования к вступительным и выпускным экзаменам в профессиональном образовании в эпоху модерна выше, чем в эпоху постмодерна. В эпоху постмодерна образование стало более доступно, требования к поступающим и выпускникам профессионального образования уменьшились. В целом выпускники системы образования эпохи модерна по знаниям своего времени выше знаний выпускников эпохи постмодерна.

Действующая модель рыночного капитализма в современных условиях мирового хозяйства перестала отвечать его требованиям. В июле 2020 года вышла книга «Covid-19.: Великая перезагрузка», написанная Клаусом Швабом, основателем Всемирного экономического форума в Давосе и журналистом Тьерри Маллере. В книге отмечается, что в последние десятилетия некоторыми экономистами была высказана мысль о окончательной дискредитации модели рыночного капитализма. Это подтверждается рядом экономических кризисов в мире, особенно финансовым кризисом 2007-2008 г. В социально-экономической жизни государств, все чаще возникает потребность жесткого регулирования их экономики, применяя командно-административные методы управления. В своей книге Клаус Шваб и Тьерри Маллере, также высказывают мысль отказа мирового хозяйства от прежней модели капитализма и перехода через «Великую перезагрузку» к другой модели – корпоративного капитализму, где управлением мировым хозяйством осуществляется несколькими десятками суперкорпорациями, которые контролируют мировую экономику, управляя командно-административными методами. Похожая модель экономики уже была в Германии во времена Третьего Рейха, но «Великая перезагрузка» более масштабнее, т.к. рассчитана на развитие всего мира, а не одной страны. Анализируя содержание книги, мы видим, что заинтересованные лица в эпоху постмодерна пытаются перевести экономику мирового хозяйства модели рыночного капитализма на модель корпоративного капитализма, используя как «пусковой курок» хорошо организованную пандемию Covid-19. В книге отмечается, что «Великая перезагрузка» спровоцировала масштабный мировой кризис, который кардинально меняет предыдущую модель мирового хозяйства эпохи постмодерна и жизнь людей. Авторы книги высказывают предположение, что пандемия Covid-19 ускорит процесс изменений, назревшие в мире: «частичный отход от глобализации, усиливающие разногласия между США и Китаем, рост национализма, нарастающий страх перед миграцией людей из Африки, Ближнего Востока и др. [Шваб, Маллере, 2020]

Последствия пандемии Covid -19 погружают мировое хозяйство в сложные времена не на один год. Начинается новая эпоха- постпостмодерна. Намеченные в книге радикальные преобразования мирового хозяйства, в эпоху

постмодерна могут привести к значительному разрушению мироздания, возникает неопределенность и нестабильность в экономическом развитии, социальном, геополитическом, экологическом, технологическом направлениях и др. Авторы в своей книге анализируют возможные влияния «Великой перезагрузки» на конкретные отрасли и компании. В процессе происходящих в мире перемен в эпохе постмодерна будет формироваться новый уклад жизни, отличающийся в значительной степени от прежнего. Философия «Великой перезагрузки»- это замена старой модели капитализма в эпоху постмодерна на новую модель мирового хозяйства – корпоративного капитализма. Эту эпоху можно назвать –эпоха постпостмодерна. Эта эпоха еще только пытается сформироваться, поэтому термин постпостмодерна временный. Методология «Великой перезагрузки» заключается в создании нескольких десятков мировых корпораций разными методами, которые будут управлять мировым хозяйством, жизнью миллиардов людей командно-административными методами. На сегодняшний день прообразом таких компаний является: Amazon, Apple, Google, Microsoft, Facebook и др. [Шваб, Маллере, 2020] Реализации «Великой перезагрузки» будет оказываться значительное сопротивление со стороны обычных людей, людей малого, среднего и большого бизнеса, чьи компании не входят в категорию гигантских транснациональных корпораций. Начало пандемии Covid-19 запустила «Великую перезагрузку», которая уже повлияла и продолжает влиять на социально-экономическое устройство мира в эпоху постмодерна. Все мировое хозяйство постпостмодерна должна адаптироваться к новым условиям, в том числе и образование. Если мировое хозяйство перейдет на новую модель корпоративного капитализма, то образование должно соответствовать требованиям новой модели. Система образования должна будет учитывать новые требования, предъявляемые новой моделью экономики капитализма, учитывая в учебном процессе новейшие направления науки и техники, при этом не разрушая базисного образования.

Литература

1. Доклад Министерства Здравоохранения от 2016. https://static-1.rosminzdrav.ru/system/attachments/attaches/000/030/213/original/Доклад_Министра_здравоохранения_Российской_Федерации.pdf?1462861690.
2. Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 г. <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/16>
3. Концепция развития дополнительного образования детей. <https://ciur.ru/igr/DocLib49/концепция%20развития%20дополнительного%20образования%20до%202030%20года.pdf>
4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025, 2015г <http://zdcollege.ru/docs/vospitanie/patriot/nr-f-strategia.pdf>
5. Иванова С.В. Социально-экономические смыслы образования в эпоху постмодерна. Статья выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» №27.8520.2017/БЧ, 2017.

УДК 330.16 <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-ekonomicheskie-smysly-obrazovaniya-v-epohu-postmoderna>

6.Федеральный Закон 124 «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/

7. Федеральный Закон 273 «Об образовании в Российской Федерации»,2012

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

8.Федеральный закон от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ "О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся"

<https://rg.ru/2020/08/07/ob-obrazovanii-dok.html>

9. Шваб К., Маллере Т. «COVID-19: Великая перезагрузка», 2020

<https://coollib.net/b/506657/read>

СОЦИУМ. СОЗНАНИЕ. ЯЗЫК

Восемнадцатое (дистанционное) заседание Всероссийского междисциплинарного научно-теоретического семинара на тему:

МИРОВОЗЗРЕНИЕ КАК ДЕТЕРМИНАНТА В НАУЧНОМ ИССЛЕДОВАНИИ

27 октября 2021 г.

г. Волхов

Фомин А.П.

МИРОВОЗЗРЕНИЕ ЭРИКА ФРОММА КАК ДЕТЕРМИНАНТА ЕГО ФИЛОСОФИИ

Проблема возможностей человеческого познания и адекватности наших знаний действительности всегда стояла перед наукой. В естественных науках опровержение кантовскому агностицизму можно было найти в опыте, сославшись на практику как критерий истины. Если же результаты эмпирического исследования никак не укладывались в существующие теории или даже противоречили им, в науке происходила смена парадигмы, проблема диалектически «снялась» и естественнонаучный путь к истине продолжался на новых основаниях.

Иначе складывалась ситуация в гуманитарных науках. На программы, методы и результаты исследований в гуманитарных науках решающее влияние оказывает мировоззрение самого исследователя как «целостная, имеющая силу внутреннего убеждения, совокупность представлений человека об окружающей его действительности и своем месте в ней» [Лезгина, Иванов, наст. издание, с. 131]. Это влияние настолько велико, что ставится под сомнение сама возможность истинных суждений в гуманитарных науках, а значит и возможность понимания самого человека. Не даром проблема отношений означаемого и означающего была очень важной в философии постмодерна.

В проблеме влияния мировоззрения исследователя-гуманитария на результаты исследования можно выделить два уровня. *Первый*, поверхностный уровень, есть *признание самого факта такого влияния как закономерного и неизбежного явления в гуманитарных науках*. Это особенно приходится подчеркивать потому, что в массовом сознании все еще бытует представление об объективности знаний, коль скоро они почерпнуты из эмпирических наблюдений за действительностью. В таком, по сути позитивистском сознании познающий субъект (ученый) искусственно вырывается из познаваемого объекта (действительности), ставится как бы «над» действительностью. В то время, как на самом деле он – часть этой действительности. Так, сегодня многие, видя вокруг огромное количество цифровых технологий и отмечая несомненное влияние их на жизнь человека, называют наше время «информационным обществом», наивно думая, что сами они вне этого влияния.

Но очевидное, видимое, то, что лежит на поверхности, нельзя принимать за сущность. Пагубность такой позиции заключается в том, что признание информации в качестве сущностного, определяющего атрибута сегодняшней эпохи становится компонентом мировоззрения такого исследователя; в результате все его дальнейшие исследования в области гуманитаристики будут так или иначе направлены не на поиски сущности, всегда скрытой, а на подтверждение его собственной мировоззренческой установки. Так, сегодня мы имеем во всех гуманитарных науках море публикаций, описывающих со всех сторон это самое «информационное общество», и очень мало научных исследований, направленных на поиски действительной сущности сегодняшнего общества, скрытой за «информационным» туманом. Этот первый уровень проблемы влияния мировоззрения на результаты исследования когда-то в философии был обозначен понятием *партийности*. Партийность в философии означает вовсе не верность «партии и правительству» или «чистоту школы»; подобная политическая вульгаризация имела место в позднесоветское время. *Партийность в гуманитарных науках есть признание того факта, что в тексте всегда присутствует мировоззренческая позиция автора, не зависимо от того, понимает ли это сам автор*. Беспартийность в гуманитаристике есть эклектика, то есть отсутствие всякой позиции у автора.

Второй уровень проблемы влияния мировоззрения на само исследование мы бы назвали рефлексивным. Дело в том, что в силу установочного, то есть бессознательного характера мировоззрения факт его влияния на ход научного исследования часто не замечается самим ученым. Исследователь-гуманитарий находится как бы внутри собственной мировоззренческой матрицы и не замечает собственной методологической ограниченности и однобокости, не отслеживает влияния собственного мировоззрения на результат исследования. Следует признать, что такая «мировоззренческая слепота», «мировоззренческая наивность» имеет место не всегда. Она отсутствует в методологически зрелых исследованиях ученых, решивших для себя основной вопрос философии в его гносеологической составляющей. Это мы и называем необходимой научной рефлексией. Такие ученые прекрасно понимают свои концептуальные основания и мировоззренческую школу, к которой себя относят.

Нам показалось интересным рассмотреть проблему влияния мировоззрения автора на само исследование на примере работы ведущего философа Франкфуртской школы Эрика Фромма «Бегство от свободы» (1941). Такой анализ представляется нам актуальным не только с методологической точки зрения, но и в контексте современных проблем социальной философии. Дело в том, что *проблема свободы* и философская категория свободы сегодня во многом оказывается идеологическим и ментальным аттрактором. По этой причине объектом внимания ученых становятся работы философов XX века о свободе. Указанная же работа, не смотря на наш критический подход к ней, полна удивительно современных мыслей и настоящих философских прозрений.

Но что еще более ценно для нас в указанном авторе, так это то, что он прекрасно понимает проблему влияния мировоззрения в его собственном исследовании. Это автор очень методологически зрелый. Так, ближе к концу

своей работы автор рассуждает о рационализации как бессознательной защите и переносит этот механизм в сферу научного исследования: «Рационализация – это не инструмент для проникновения в суть явлений, а попытка задним числом увязать свои собственные желания с уже существующими явлениями [там же, с.74].

Наши задачи: 1) выявить мировоззренческую установку философа; 2) показать ее влияние на результаты («рационализация»); 3) показать в чем ее содержательная результативность; 4) показать, в чем ее ограниченность и не состоятельность.

ТЕМА ОДИНОЧЕСТВА

Мотив обостренного интереса Фромма к проблеме свободы понятен: необходимо было понять природу нацизма, крайне бесчеловечной политической системы, зародившейся не в дикой, отсталой Африке, а в цивилизованной, экономически развитой Европе, поднявшей знамя свободы и объявившей свободу основополагающей ценностью. И философ в 1941 году ставит перед собой задачу психологическую и нравственную: понять почему человеческий индивид в массовом порядке добровольно становится рабом и по собственной инициативе поддерживает эту систему рабства?

Вот что пишет в плане постановки проблемы Фромм: «Здесь мы имеем дело с политической системой, которая, по существу, опирается отнюдь не на рациональные силы человеческого личного интереса. Она пробуждает в человеке такие дьявольские силы, в существование которых мы вообще не верили либо считали их давным-давно исчезнувшими» [Фромм, URL, стр.3]. То есть Фромм начинает с парадокса: *европейский рационалистический идеал свободы* как максимальной независимости человеческого индивида от природы и от социума, каким-то образом *трансформируется в свою противоположность*, приобретая иррационалистическую зависимость от той же природы (инстинкты) и социума (толпа с ее эмоцией агрессии). Пытаясь разобраться в исторической патологии победы аффективного, иррационального типа социального действия над рациональным, Фромм как будто выбрасывает за борт все исследования Макса Вебера, касающиеся «рационального человека» как человека будущего.

Проследим, как мировоззренческая установка Фромма с самого начала его исследования детерминирует весь ход его исследования.

Вопрос: «Является ли учение о человеке Э. Фромма учением о человеке вообще, или же это только картина западноевропейского человека?» – риторический. «Социальный характер», который он исследует, то есть «общие особенности личности, которые характеризуют большинство членов данной группы» [Фромм, URL, с.104], есть функция индустриального общества западноевропейского типа, пришедшего на смену традиционному средневековому. Именно с этого революционного общественного переворота он начинает отсчет той социально динамике, которая и привела Европу к характерным для нее, с точки зрения Фромма, проблемам, связанным со свободой. Человек, пишет автор, «перерастает свое первоначальное единство с

природой и с остальными людьми, человек становится "индивидом" – и чем дальше заходит этот процесс, тем категоричнее альтернатива, встающая перед человеком» [Фромм, URL, с.11], то есть перед индивидом.

Фромм – философ индивидуальности, то есть – проекта Просвещения, пропитанного идеей индивидуальности. И потому человек для него – это индивид. Не социальная группа, не нация, не этнос, не цивилизация, а именно индивид. И личность у него сводится именно к индивидуальности, к индивиду. Для Фромма «Любая группа состоит из индивидов, и только из индивидов» [там же, с.54]. Группа как целое и общество как система для него не существует. Аргументация проста: «Если анализ социально-психологических явлений не опирается на детальное изучение индивидуального поведения, то он утрачивает эмпирический характер, а значит, и обоснованность» [там же, с.54]. Аргумент от механицизма.

Между тем, в немецкой классической философии с ее диалектикой мы встречаем более содержательную трактовку человека. Немецкая классическая философия вообще поставила ребром вопрос о субъекте – кто он, субъект социального действия? У Фихте субъект – нация; у Шеллинга – творец-гений, который не просто рядовой индивид, а индивид, в котором реализуется тождество объекта и субъекта; у Гегеля человек вовсе не субъект, а средство «в руках» сверх-субъекта – Мирового Духа. Фейербах возвращается к физической личности, но сущность ее – вне ее самой, в предмете ее деятельности, то есть в другой личности. Наконец в марксизме личность есть индивидуальная форма социального и даже уникальность ее – функция социальности. Так что субъект в итоге – социум, общество.

Дальнейшие рассуждения Фромма оказываются детерминированы этой его индивидуалистической, а по сути механистически-позитивистской установкой. Прежде всего – о свободе, ее отрицательном и положительном аспектах. Отрицательная свобода есть независимость *индивида* от других людей, то есть, в конечном счете, – от общества. Потому антиподом отрицательной свободы является подчинение, зависимость. Поэтому «История человечества – это история растущей индивидуализации и вместе с тем история растущей свободы» [там же, с.90].

Фромм лаконично и хорошо излагает теорию культуры Фрейда. Лучшее изложение психоаналитической теории культуры трудно найти. Фромм пытается уйти от Фрейда и психоанализа. Для этого он отказывается от внутренней детерминации поведения человека его бессознательным и постулирует также и внешнюю детерминацию – социальную. Однако человек у Фромма – это по-прежнему *индивид*. Критикуя современное ему западное капиталистическое общество за его стремление к атомизации человека, Фромм сам остается в плену у этой же механистической трактовки человека, характерной для западной идеологии начиная с эпохи Реформации. Поэтому закономерно в этой его концепции человека выдвигание проблемы одиночества в качестве фундаментальной. А чуть ли не основной в ряду других потребностей человека становится «потребность избежать одиночества» [Фромм, URL, с.9]. Получается порочный круг: человек изначально понимается

как отдельный индивид; индивид объявляется атомом, оторванным от других атомов; эта оторванность от других проблематизируется, как проблема одиночества; проблема одиночества объявляется общечеловеческой проблемой и сущностью человека. При этом Фромм признает, что «Связанность с миром может носить возвышенный или тривиальный характер, но, даже если она основана на самых низменных началах, все равно она гораздо предпочтительнее одиночества» [Фромм, URL, с.10]. И вся социальность индивида – это страх одиночества и бегство от одиночества. То есть сначала индивид оторвал от общества и от других индивидов, потом нагрузил на него страх одиночества, а затем заставил его вновь объединиться с другими из этого страха одиночества.

Вот его аргументация. Фромм декларирует в первой главе: «Способность мыслить позволяет человеку – и заставляет его – осознать себя как индивидуальное существо, отдельное от природы и от остальных людей» [Фромм, URL, с.10]. Такое самосознание, считает Фромм, есть общечеловеческое самосознание. Подразумевается без доказательства, что все человечество пойдет по пути, проложенном западным индустриальным обществом. И продолжает: «Как будет показано в следующей главе, степень этого осознания может быть различной, но *оно существует всегда*» [Фромм, URL, с.10]. Ниже он пытается доказать индивидуальный атомизм как объективный закон общества. Здесь же он пишет: «И в результате возникает сугубо человеческая проблема: сознавая свою отдельность,... человек не может не чувствовать, как он незначителен, как мало значит в сравнении с окружающим миром, со всем тем, что не входит в его "я". Если он не принадлежит к какой-то общности, если его жизнь не приобретает какого-то смысла и направленности, то он чувствует себя пылинкой, ощущение собственной ничтожности его подавляет. Человек должен иметь возможность отнести себя к какой-то системе, которая бы направляла его жизнь и придавала ей смысл; в противном случае его переполняют сомнения, которые в конечном счете парализуют его способности действовать, а значит, и жить» [Фромм, URL, с.8]. И вот, резюмируя первую главу, Фромм уже как доказанное постулирует «необходимость избегать морального одиночества» как врожденный закон. Но за всем этим стоит действительная проблема – проблема западного индустриального социума, идеология которого нацелена на атомизацию человека. Вывод автора до удивления прост: если индивид – единственно признаваемый субъект социального действия, то пусть он, индивид, сам и решает эту проблему одиночества. Для этого «Он должен суметь воссоединиться с миром в спонтанности любви и творческого труда или найти себе какую-то опору с помощью таких связей с этим миром, которые уничтожают его свободу и индивидуальность» [Фромм, URL, с.11].

И вот во второй главе, названной показательно «Обособление человека и двойственность свободы», Фромм сразу так и начинает: «понятие свободы меняется в зависимости от степени осознания человеком [читай: индивидом-атомом] себя самого как независимого и отдельного существа» [Фромм, URL, с.12]. То есть речь идет не о независимости *человеческого рода* от природы, что

было бы логично, коль скоро мы рассуждаем о сущности человека, а о независимости *индивида-атома* от всего остального, что этот атом окружает – от других индивидов, от общества и т.д. «Процесс индивидуализации ускоряется воспитанием», – пишет Фромм. На что можно возразить: смотря каким воспитанием. Европейское воспитание действительно, видимо, ускоряет процесс индивидуализации, в то время как советское воспитание его не ускоряло, а, напротив, тормозило. Иногда, признаем, с ущербом для самой личности. Но, во-первых, далеко не всегда и не везде. А во-вторых, советская педагогика индивидуальную уникальность рассматривала через категорию личности, диалектически «снимавшую» проблему атомизации индивида. Это отлично показано всей советской школой психологии и педагогики, а в философии это было прекрасно показано Э. Ильенковым [Ильенков, 1991]

Фромм, тем не менее, дает блестящий социально-философский и психологический анализ западного общества, весьма актуальный и сегодня. Парадоксально, но, оставаясь в парадигме индивидуализма, он раскрывает истоки этого губительного индивидуализма. Эти истоки – *протестантская этика и философия протестантизма*, выстроенная именно на индивиде и индивидуальности. Философ пишет: «протестантство и кальвинизм, давая выражение новому чувству свободы, в то же время представляли собой бегство от бремени этой свободы» [Фромм, URL, с.21]; «уверенность достигается отказом от своей изолированной личности, превращением себя в орудие могущественной внешней силы» [там же, с.30].

Приведем более пространные и яркие цитаты: «Представление Лютера о человеке отражает именно эту дилемму. Человек свободен от всех уз, которыми связывала его духовная власть, но именно эта свобода делает его одиноким и растерянным, подавляет его чувством собственной ничтожности и бессилия. Свободный, изолированный индивид сломлен ощущением своей убогости, и теология Лютера выражает это чувство бессилия и сомнения. Облик человека, изображенный им в религиозных терминах, отражает положение индивида, возникшее в результате происходящих социально-экономических перемен. Представитель среднего класса был так же беспомощен перед лицом новых экономических сил, как обрисованный Лютером человек перед лицом бога» [там же, с.31].

«Лютер лишал человека уверенности в себе, отнимал у него чувство собственного достоинства, а без этого невозможно никакое сопротивление светским властям, угнетающим человека. В ходе исторического развития проповедь Лютера привела к еще более серьезным последствиям. Потеряв чувство гордости и достоинства, индивид был психологически подготовлен и к тому, чтобы утратить и столь характерную для средневекового мышления уверенность, что смыслом и целью жизни является сам человек, его духовные устремления, спасение его души. Тем самым он был подготовлен к другой роли – стать средством для внешних целей: экономической производительности и накопления капитала» [там же, с.33].

«Никакими усилиями человек не может изменить свою судьбу, но сам факт его усилий является знаком его принадлежности к спасенным» [там же, с.35];

«...индивид должен быть деятелен, чтобы побороть свое чувство сомнения и бессилия. Усилия и активность такого рода происходят не из внутренней силы и уверенности в себе; это отчаянная попытка избавиться от тревоги» [там же, с.35]. «Протестантство явилось ответом на духовные запросы испуганного, оторванного от своих корней, изолированного индивида, которому необходимо было сориентироваться в новом мире и найти в нем свое место» [там же, с.39].

Анализируя историю Европы после Реформации, Фромм пишет: «дальнейшее развитие капитализма воздействовало на личность в том же направлении, какое было задано во время Реформации» [там же, с.41]; «структура современного общества воздействует на человека одновременно в двух направлениях: *он все более независим, уверен в себе, критичен, но и все более одинок, изолирован и запуган*» [там же, с.41]; «...капитализм сделал индивида еще более одиноким, изолированным, подверженным чувству ничтожности и бессилия» [там же, с.43]. При капитализме «индивид совершенно одинок, в обоих случаях он сталкивается с подавляющей силой, будь то господь, конкуренты или безликие экономические силы» [там же, с.43].

Каковы же, по мысли Фромма, «механизмы избавления, "бегства", возникающие из неуверенности изолированного индивида» [там же, с.55]? И каково пристанище этой одинокой души европейца? Пристанище – рабство в его новой, современной форме. «Если человек может превратиться лишь в средство для возвышения славы господней, а господь не отмечен ни любовью, ни справедливостью, то такой человек достаточно подготовлен и к роли раба экономической машины, а со временем и какого-нибудь "фюрера"» [там же, с.44]. «Главные пути, по которым происходит бегство от свободы, – это *подчинение вождю*, как в фашистских странах, и *вынужденная конформизация*, преобладающая в нашей демократии» [там же, с.52].

ТЕМА ВЛАСТИ

Отношение свободы и власти – особая тема у Фромма. Для него это антиподы. И это – вторая сторона его механицизма, вытекающая из социально-политической идеологии Гоббса и Локка, согласно которой государство и гражданское общество антиподы по определению. При этом свобода обязательно связана в этой социально-философской концепции с гражданским обществом, которое суть совокупность свободных индивидов, а власть государства всегда связана с ограничением индивидуальной свободы, то есть с не-свободой. Гегелевская концепция, в соответствии с которой государство есть высшая ступень развития гражданского общества, его более развитая форма, при этом франкфуртским философом игнорируется. Гегель вообще был объявлен в Европе тоталитарным философом, а его диалектика – философской индугльгенцией тоталитаризму. Тот простейший факт, что «свободный индивид» есть выдумка Гоббса и Локка и на деле исторически в Европе и Америке был не чем иным, как собственником и налогоплательщиком и, стало быть, не мог предшествовать гражданскому обществу, а появился одновременно с ним и буржуазным государством, этот факт просто не берется в

расчет. А ведь на этой чисто схоластической посылке построена целая политическая теория, называемая либерализмом.

Диагноз европейской политической культуре у Фромма выглядит просто убойственно: «Для огромной части низов среднего класса в Германии и в других европейских странах садистско-мазохистский характер является типичным» [там же, с.63]. Этот диагноз философ разъясняет: «Поднимавшийся средний класс одерживал одну политическую победу за другой, и внешняя власть теряла свой престиж, но ее место занимала личная совесть. Эта замена многим казалась победой свободы. Подчиняться приказам со стороны (во всяком случае, в духовной сфере) казалось недостойным свободного человека. Но подавление своих естественных наклонностей, установление господства над одной частью личности – над собственной натурой – другою частью личности – разумом, волей и совестью – это представлялось самой сущностью свободы» [там же, с.64]. А потому для западного человека характерны «любовь к сильному и ненависть к слабому, ограниченность, враждебность, скупость – в чувствах, как и в деньгах, – и особенно аскетизм» [там же, с. 80].

Но тут перед одиноким индивидом встает еще одна проблема – проблема понимания самого себя. Дело в том, пишет Фромм, что «современный человек живет в состоянии иллюзии, будто он знает, чего хочет» [там же, с.95]. Ведь «Весьма трудно определить, насколько наши желания – так же как и мысли и чувства – не являются нашими собственными, а навязаны нам со стороны; и эта специфическая трудность тесно связана с проблемой власти и свободы» [там же, с.95]. Разумеется, если ты – «атом», порвавший «первичные» связи с внешним миром, то тебе очень трудно решить, что же в тебе «своего», а что «навязано» внешним миром. Пожалуй, только психоаналитик и отличит одно от другого. «Мы превратились в роботов, но живем под влиянием иллюзии, будто мы самостоятельные индивиды» – пишет философ [там же, с.95]. «Индивид живет в мире, с которым потерял все подлинные связи, в котором все и вся инструментализованы; и сам он стал частью машины, созданной его собственными руками» [там же, с.95].

«Что же означает свобода для современного человека? Он стал свободен от внешних оков, мешающих поступать в соответствии с собственными мыслями и желаниями. Он мог бы свободно действовать по своей воле, если бы знал, чего он хочет, что думает и чувствует. Но он этого не знает; он приспособляется к анонимной власти и усваивает такое "я", которое не составляет его сущности. И чем больше он это делает, тем беспомощнее себя чувствует, тем больше ему приходится приспособляться. Вопреки видимости оптимизма и инициативы современный человек подавлен глубоким чувством бессилия, поэтому он пассивно, как парализованный, встречает надвигающиеся катастрофы» [там же, с.96].

В рамках темы свободы Фромм рассматривает проблему нравственности: нравственность – условие свободы или несвободы? То есть истинно свободный индивид – это индивид нравственный или безнравственный? Фромм не мог пройти мимо этой проблемы, поскольку просто игнорировать такую форму общественного сознания, как мораль, существующую объективно и не

зависимо от «свободного» индивида. Тогда что такое эта самая мораль? «Любовь, долг, совесть, патриотизм – их использовали и используют для маскировки разрушения себя самого и других людей [там же, с.69]. Вот вам и дополнение к диагнозу: мораль есть форма манипуляции массовым сознанием и, следовательно, нравственность делает человека не свободным. Истинно свободный человек – это скептик и циник, то есть человек безнравственный.

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ

Фромм, видит выход в социализации, которая бывает двух видов: отрицательная и положительная. Отрицательная – это подчинение индивида группе. Положительная же – это «путь спонтанных связей с людьми и природой, то есть таких связей, которые соединяют человека с миром, не уничтожая его индивидуальности» [Фромм, URL, с.14]. Необходимо, пишет он, «добиться свободы нового типа: такой свободы, которая позволит нам реализовать свою личность, поверить в себя и в жизнь вообще» [там же, с.42]. Эта «позитивная свобода состоит в *спонтанной активности* всей целостной личности человека» [там же, с.97]. Спонтанная активность, пишет философ, – это «единственный способ, которым человек может преодолеть страх одиночества, не отказываясь от полноты своего "я", ибо спонтанная реализация его сущности снова объединяет его с миром – с людьми, природой и самим собой» [там же].

А почему, собственно, индивидуальность связывается со спонтанностью, то есть с иррациональностью, необдуманностью, неосознанностью? А потому, что «Такие связи, наивысшими проявлениями которых являются любовь и творческий труд, коренятся в полноте и силе целостной личности и поэтому не ограничивают развитие личности, а способствуют этому развитию до максимально возможных пределов» [Фромм, URL, с.14]. Под развитием Фромм понимает все большую индивидуализацию и рост индивидуальной уникальности личности. Освоение личностью достижений культуры (всеобщего) для него не является развитием личности. Ибо «Индивидуальная основа личности также не может быть тождественна ни одной другой, как не могут быть физически тождественны два разных организма. Подлинное развитие личности всегда состоит в развитии именно данной индивидуальной основы; это органический рост, развитие того зародыша, который характерен именно для данного человека, и только для него. Противоестественное развитие человека-робота втискивает индивидуальную основу в форму псевдоличности, которая, как мы видели, по сути, состоит из внешних шаблонов мышления и чувствования. Органическое развитие возможно лишь при условии наивысшего уважения к особенностям личности – как чужой, так и своей собственной. Уважение к уникальности, культивирование уникальности каждого человека – это ценнейшее достижение человеческой культуры. И именно этому достижению сегодня грозит опасность» [там же, с.99].

ИНДИВИДУАЛИЗМ КАК ДЕТЕРМИНАНТА...ИНДИВИДУАЛИЗМА

Самое удивительное, однако, то, что философ в конечном итоге вовсе не считает свою философию абсолютно свободным и ничем не детерминированным творчеством, то есть «спонтанным» действием. Напротив, он прямо пишет: «так называемое рациональное поведение в значительной степени определяется структурой личности индивида» [там же, с.102]. Вот подтверждение: «Если характер индивида более или менее совпадает с социальным характером, то доминантные стремления индивида побуждают его делать именно то, что необходимо и желательно в специфических социальных условиях его культуры» [там же, с.106]. Отсюда следует, что доминантное стремление Фрома видеть в человеке только индивида – это результат специфических условий его культуры, именно – западной культуры. Российская культура, ее специфические условия детерминируют другое видение человека, не индивидуалистическое.

И вся философская позиция Фромма, по его собственному утверждению, является рационализацией, то есть наукообразной формой подтверждения эмоциональной (мировоззренческой) установки. «Логичность некоего высказывания сама по себе не решает, рационализация это или нет; необходимо принять во внимание внутреннюю мотивировку этого высказывания. Решающим моментом здесь является не то, что человек думает, а то, как его мысль возникла. Если мысль возникает в результате собственного активного мышления, она всегда нова и оригинальна. Оригинальна не обязательно в том смысле, что никому не приходила в голову раньше, но в том смысле, что человек использовал собственное мышление, чтобы открыть нечто новое для себя в окружающем мире или в себе самом. Рационализации в принципе не могут, иметь такого характера открытий; они лишь подтверждают эмоциональное предубеждение, уже существующее в человеке. Рационализация – это не инструмент для проникновения в суть явлений, а попытка *задним числом увязать свои собственные желания с уже существующими явлениями* [там же, с.74, курсив наш].

Вся концепция свободы Фромма – это его собственная рационализация! Собственное желание видеть людей одиночками он связал с явлением атомизма в западном обществе и – оп! – теория готова: одиночество ведет к авторитаризму, к отказу от свободы и к агрессии-разрушению; чтобы избежать этого – действуйте спонтанно и неосознанно. То есть не думайте.

Литература

1. Фромм Э. Бегство от свободы // URL: www.koob.ru
2. Иванов В.Гр., Лезгина М.Л. Мировоззрение, менталитет, кредо // Мировоззрение, менталитет, credo в педагогике ненасилия. Сборник научных статей по педагогике ненасилия. Материалы XXVIII Всероссийской научно-практической конференции (СПб., 19 апреля 2007 г.). 67 гимназия. Verba Magistri. Санкт-Петербург, 2007.
3. Ильенков Э.В. Что же такое личность? // Ильенков Э.В. Философия и культура. М., Политиздат, 1991. -464с. Стр. 369-387.

ПРАВОВОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ В ФИЛОСОФСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Понятие мировоззрения, несомненно, является одним из фундаментальных философских понятий. Оно достаточно подробно разработано в литературе и в его различных актуальных аспектах продолжает плодотворно разрабатываться в современных философских исследованиях [См. напр.: Фомин, 2010, с. 158-164; Фомин, 2013, с. 40-45].

Понятию же «правовое мировоззрение», на наш взгляд, «повезло» несколько меньше, поскольку оно продолжает трактоваться традиционно (как система наиболее общих представлений человека о праве): вне его глубинной смысловой и контекстуальной взаимосвязи с категорией правопонимания – этой фундаментальной категорией философского исследования права. С учетом данной взаимосвязи правовое мировоззрение, на наш взгляд, предстает не просто как система неких общих представлений о праве независимо от его места в социуме, но, прежде всего, как такая система чувств, ценностей и рациональных представлений об обществе, которая основана на *определяющей* роли права в социальном мире. Оно выделяется из правопонимания и функционирует на основе взаимодействия идей, концептов, теорий права, системы принципов и методов его понимания. Результатом взаимодействия указанных элементов является выработка определенной позиции в отношении права, «правопонимательной» стратегии, служащей в философском исследовании интегральным руководством в изучении права.

В этом плане правовое мировоззрение можно определять как своего рода некий аспект правопонимания (его особое качество), рассматривающий мир и его объекты с точки зрения их правозначимости. Понятие же «правопонимание» выступает в данном контексте по отношению к понятию «правовое мировоззрение» как базовая категория.

Поэтому философское исследование понятия «правовое мировоззрение» и предполагает, прежде всего, философский анализ правопонимания как базовой философско-правовой категории. Смысловой же контекст данной категории, на наш взгляд, может быть выявлен при сопоставлении философского и юридического подходов к праву.

Еще Гегель убедительно показал, что философский подход к праву не подменяет юридического, поскольку угол зрения юридической науки объективно очерчивает ее границы в исследовании права. Он считал, что следует различать позитивное право как систему юридических законов и философию права, которая имеет своим предметом идею права и его наличного бытия. Вот почему задача философии состоит в том, чтобы определить, что есть право вообще, в отличие от положительной юриспруденции, имеющей дело с особенным правом как системой законов [См.: Гегель. 1990, с. 59–63].

Точку зрения Гегеля в отечественной философии убедительно обосновывает Р.И. Таллер. По его мнению, философское исследование права не подменяет юридического подхода, ибо выражает и реализует природу философии, ее угол

зрения и, тем самым, детерминировано последними. Что может и что должна открыть философия в праве? По всей видимости, то, что она открывает в мире как целом, – сущность самого глубокого порядка, субстанции, всеобщее. Соответственно, этим же определяется и подход. Он состоит в необходимости определения субстанции права, его самых глубоких детерминант (и, тем самым, критерия), естественно лежащих за его пределами [См.: Таллер, 1989, с. 5–8, 11, 12, 45, 99, 109].

Иными словами, философский подход к праву с необходимостью предполагает выявление онтологических оснований права, то есть таких бытийных начал, которые, находясь за пределами правовой эмпирики, делают ее возможной, образуют ее первооснову, генерируют право как сущность и как явление. Онтологические основания права представляют собой тем самым совокупность факторов и условий, с одной стороны, как бы внешних по отношению к нему, а с другой – обуславливающих право и задающих его смысловой контекст.

Чтобы раскрыть этот контекст, философский подход к праву использует категорию «понимание». Данную категорию в первом приближении можно рассматривать как осмысление вообще [См.: Гусев, Тульчинский, 1985, с. 41], как раскрытие и воспроизведение смыслового содержания предмета. Понимание – это такой способ освоения реальности, при котором осваиваемый мир предстает для человека как сфера значений и смыслов, преломляется в связную систему предметов «мира человека». Включенные в этот мир вещи и явления предстают как носители смыслов и значений. Понимание и есть процесс освоения, постижения, выработки их человеком. Оно обусловлено социально-историческими и социокультурными предпосылками и выступает как процесс смыслопорождения (конституирования сознанием значений или смыслов) [См.: Современная западная философия, 1991, с. 74].

В этом контексте процесс поиска предельных (онтологических) оснований права (его субстанции, самой глубокой детерминанты, первоистоков) выступает одновременно и как понимание права – как его общее осмысление, как поиск ответа на «гегелевский» вопрос: что есть право вообще? Следовательно, проблема онтологических оснований права в философии связана с проблемой правопонимания и не может анализироваться вне ее контекста. Проблема правопонимания, таким образом, имплицитно содержится в рамках философского подхода к праву. Различие смыслов, вкладываемых в право, различие ответов на вопрос «что есть право вообще?» определяется различием подходов к решению проблемы онтологических оснований права – к поиску субстанции права, его самых глубоких детерминант и первоистоков. То или иное решение данной проблемы порождает то или иное видение сущности права, его коррелята (отождествления права с чем-то, например, со свободой или принуждением), назначения в обществе, а тем самым и смысла.

Этот смысл «вынесен» в «конец» процесса понимания [Соколов, 1998, с. 158] права и как бы аккумулирует в себе результаты поиска его оснований. Такой «финальный», «результатирующий» смысл права представляет собой как бы завершенное правопонимание, правопонимание как некую данность, или

собственно правопонимание. Правопонимание выступает как «законченная» смысловая структура, которая в силу специфичности человеческого осмысления действительности приобретает социальное, надындивидуальное значение), которая состоит в том, что смысловая структура, вырабатываемая человеком, обладает социальным, надындивидуальным значением и смыслом (О специфичности человеческого осмысления действительности, механизмах формирования смысла и понимания см. подробнее: [Гусев, Тульчинский, 1985, с. 52–60]) и поэтому может рассматриваться объективно («сама по себе»), сравниваться с другими подобными смысловыми структурами (типами правопонимания). В этом плане наличие различных типов правопонимания, давно признанное социальной теорией, означает наличие различных объективных «правопонимательных» смысловых структур, каждая из которых воплощает в себе тот или иной вариант поиска онтологических оснований права. А это значит, что именно «через» правопонимание, его анализ можно «добраться» до онтологических оснований права, именно оно выступает как главный путь их постижения. А соответственно – и как главный путь постижения социального мира в аспекте его правозначимости, то есть в аспекте постижения правового мировоззрения.

Литература

1. Гегель Г.В.Ф. Философия права / Пер. с нем.: Ред. и сост. Д. А. Керимов и В. С. Нерсесянц; Авт. Вступ. ст. и примеч. В. С. Нерсесянц. М.: Мысль, 1990.
2. Гусев Г.Л., Тульчинский С.С. Проблема понимания в философии: Филос.-гносеол. анализ. М.: Политиздат, 1985.
3. Современная западная философия: Словарь / Сост. Малахов В.С., Филатов В.П. М.: Политиздат, 1991.
4. Соколов Б.Г. Герменевтика метафизики. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 1998.
5. Таллер Р.И. Философия как логика и методология познания права / Под ред. М.П. Козлова. Куйбышев: Изд-во Саратов. ун-та, 1989.
6. Фомин А.П. Мировоззрение в образовании и педагогике // Качество образования как одна из составляющих качества жизни российского социума. IX Герценовские чтения в г. Волхове. Апрель 2010 года. СПб., 2011. С. 158-164.
7. Фомин А.П. Мировоззренческий аспект семиотики // Социум. Сознание. Язык. Материалы научно-теоретического семинара. Выпуск третий. Волхов, 2013. С. 40-45.

Назаров А.Н.

ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ НА ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ИСТОРИИ РУССКОЙ РЕВОЛЮЦИИ 1917 г.

Историческая наука изучает бытие человека и общества в прошлом. Из разрозненных осколков и следов, оставленных людьми прошлого, историки

извлекают определённую информацию и на её основе реконструируют исторические факты, производя, тем самым, историческое знание.

Историческая наука, как и всякая другая наука, стремится к объективности. И это стремление заложено в её принципах и методах. Однако нередко историю обвиняют в некой тенденциозности. И в какой-то степени это справедливо, потому что изучать прошлое, добывать знания о развитии общества и человека можно по-разному, а следовательно, приходиться к разным результатам. Подобное разнообразие обусловлено теми подходами, которые применяют исследователи, что, в свою очередь, напрямую связано с определённым типом мировоззрения. Таким образом, понятие «мировоззрение» становится ключевым для понимания специфики конкретных исторических исследований.

Мировоззрением можно назвать «обобщённую систему взглядов на объективный мир и место человека в нём, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации» [Спиркин, 3 изд., с. 320]. Как считает современный российский философ А.Г. Дугин, «мировоззрение - это макет бытия и общества, который загружается в сознание (и бессознательное) человека, как своего рода «операционная система» в компьютер и предопределяет все последующие реакции, оценки, системы выбора, действия и эмоции» [Дугин, URL].

Мировоззрение не существует в вакууме. Оно связано со всем ходом общественного развития и в основе своей соответствует определённым его этапам. Поэтому, какими бы особенностями мышления ни обладал тот или иной исследователь, он будет ориентироваться на духовный фон той эпохи, в которой ему довелось жить. Анализируя разные типологии мировоззрения, можно прийти к выводу, что «содержание мировоззрения группируется вокруг того или иного решения основного вопроса философии» [Спиркин, 3 изд., с. 320], то есть, «вопроса об отношении сознания к бытию, духовного к материальному вообще» [Спиркин, 3 изд., с. 320]. И это независимо от того, говорим ли мы о мифологическом, религиозном, научном, философском, повседневном и т.д. мировоззрениях. Везде мы столкнёмся с теми или иными вариациями идеализма или материализма.

Когда мы говорим о том, что мировоззрение соответствует духу и уровню развития той или иной эпохи, какого-либо общества, то мы должны понимать, что процесс складывания мировоззрения носит как внеинституциональный, то есть, стихийный, не зависящий от целенаправленной деятельности каких-либо общественных институтов, характер, так и институциональный, рациональный характер, когда в рамках определённых институтов конструируется заранее заданный мировоззренческий тип. Зачастую эти два процесса действуют одновременно, создавая, тем самым, ложный «рисунок» конкретного мировоззрения. Так, например, религиозное мировоззрение формировалось как при участии стихийных сил в виде так называемой народной религиозности, так и вполне институционализированно, путём кодификации разнообразных положений вероучения через собрания (соборы) верующих и, в дальнейшем,

жёсткого их контроля религиозными иерархами и государственными структурами.

Рациональный аспект формирования мировоззрения становится доминирующим в Новое и Новейшее время с появлением таких мощных инструментов, воздействующих на сознание широких слоёв общества, как институт всеобщего образования, а также средств массовой информации.

Таким образом, определённый тип мировоззрения становится господствующим в ту или иную эпоху, что, безусловно, влияет и на формирование определённого типа исследователя прошлого.

Ещё один важный момент, на который следует указать, – это соотношение мировоззрения и идеологии. Ясно, что между ними есть сходство. Как и мировоззрение, идеология есть «система концептуально оформленных представлений и идей» [Семигин, 2010, с. 81]. Однако эта система имеет более узкую направленность, так как «выражает интересы, мировоззрение и идеалы различных субъектов политики» [Семигин, 2010, с. 81]. То есть идеология ориентирована на сферу политики, мировоззрение же – на мир в целом.

Однако в современных государствах, по сути, идёт непрерывная борьба за легитимацию власти, то есть, фактически, борьба за власть между различными социальными группами и политическими группировками. Для этих целей, по сути, искусственно создаются духовные инструменты – идеологии, которые зачастую становятся господствующими. Но мы уже отмечали, что мировоззрение также испытывает институционализированное, политически обусловленное влияние. Поэтому сегодня не так просто отличить мировоззрение от идеологии. На этот счёт весьма интересную мысль высказал упоминавшийся ранее А.Г. Дугин, который считает, что «идеология – это мировоззрение, но только рационализированное, искусственно выстроенное и сведенное к упрощенной, схематичной форме. В отличие от мировоззрения, идеология конструируется из частей и отдельных элементов не как органическое целое, а как тщательно построенный аппарат или машина, но только оперирующая не с материальными частями, а с идеями и элементами философских систем» [Дугин, URL]. По крайней мере, мы можем сказать, что и мировоззрение, и идеология сегодня сильно переплетены. И это важно для понимания того, какое влияние они оказывают на современного исследователя.

Каким же образом мировоззрение находит своё отражение в исторических исследованиях? Ярким примером здесь может послужить изучение истории революции 1917 г. в России.

Сама революция, которая есть решительная, коренная смена общественно-экономических, а, следовательно, политических, культурных и прочих отношений в обществе, является настолько фундаментальным событием, что мало кого из современников может оставить в стороне и не вынудить занять ту или иную сторону. Поэтому изучение непосредственно революционных событий и последующей за ними Гражданской войны сторонниками противоборствующих лагерей началось практически сразу. В такие драматические периоды исследователи чаще всего пренебрегают научной объективностью, руководствуясь преимущественно эмоциями, находящимися

под влиянием определённого мировоззрения, в свою очередь, скорректированного идеологией. Здесь в качестве примера можно указать такого автора, как Г.К. Граф, который, будучи офицером императорского флота и участником гражданской войны на стороне Белой армии, является ярким представителем идеалистической мировоззренческой позиции, окрашенной в монархические идеологические цвета. В одной из своих книг, написанной, скажем так, по «горячим следам» в 1922 г. Г.К. Граф, выражая своё отношение к произошедшей в стране революции, пишет: «Нет Царя, нет и России! Всё разбито, уничтожено, лежит в развалинах. Революционная смута захлестнула и флот, и он – погиб» [Граф, 1922, с. XIX]. Анализируя причины революции, Г.К. Граф демонстрирует типичный идеалистическо-метафизический подход. Он подчёркивает, что революция произошла потому, что «государь был предан всеми без исключения. Вина за муки царской семьи лежит на всей России, и недаром та страшная карма, под действием которой она находится вот уже почти пять лет, продолжает её сжимать и донныне в своих стальных тисках... Стонет русский народ, кается, зовёт прошлое, да поздно. Разрушить созданное веками было легко; восстановить придётся тяжкой, упорной работой. Но тщетна будет работа, если все пойдут вразброд, не будут спаяны единой, твёрдой самодержавной царской властью» [Граф, 1922, с. XIX].

Представитель противоположного революционного лагеря В. Быстрянский, также написавший свою работу, находясь в гуще события в 1920 г., наглядно демонстрирует своё мировоззренческое кредо, выраженное в материализме и классовом подходе. Характеризуя гражданскую войну, В Быстрянский пишет, что гражданская война – это классовая война внутри страны, это достигшая крайней степени напряжения борьба классов за государственную власть «... В гражданской войне между пролетариатом и буржуазией в России наш пролетариат одержал в октябре крупную победу... Ныне стало ясно, что власть рабочего класса стоит крепко, гражданская война внутри страны, тем самым, закончилась победой пролетариата... Политическая диктатура рабочего класса настолько крепка и прочна, что ей не опасны никакие враги внутри страны» [Быстрянский, 1920, с. 6].

Линию, представленную Г.К. Графом, в дальнейшем продолжили эмигрантские историки и публицисты, к наиболее ярким и влиятельным из которых можно отнести белого генерала А.И. Деникина и его труд «Очерки Русской Смуты» [Деникин, 2013], и историка русской эмиграции Г.М. Каткова, написавшего работу «Февральская революция», в которой, в частности, одной из главных причин революции 1917 г. видит «подстрекательскую деятельность Германии» [Катков, 1984, с. 10].

Большевистская мировоззренческая линия, основанная, как мы уже сказали, на материализме и атеизме, и находящаяся под сильным влиянием марксистско-ленинской идеологии, была представлена в многочисленных трудах советских историков. Исторические исследования проблемы революции проводились в соответствующем направлении. Во-первых, влияние данных духовных установок ощущалось в периодизации революции 1917 г.: советские историки писали о двух революциях (февральской – буржуазно-

демократической и октябрьской – социалистической). Во-вторых, революция виделась прогрессивным событием. В-третьих – событием неизбежным, закономерным, объективным. В-четвёртых, революция творилась массами, но не отдельными личностями.

Как следствие, сами революционеры, прежде всего, большевики, выступали в качестве положительных субъектов истории. Их противники, вплоть до бывших союзников (левых эсеров) – контрреволюционерами, реакционерами, врагами прогресса. Замалчивались факты политических репрессий, «красного террора».

К данным выводам историки приходили, руководствуясь исключительно формационным подходом, сформированным в рамках материалистического понимания истории. Для этого подхода было свойственно изучение истории обществ как последовательную смену этапов (формаций), основанных на определённом способе производства, то есть «исторически определённом способе добывания материальных благ, необходимых людям для производственного и личного потребления» [Куликов, 1980, с. 17]. Причём для каждого способа производства характерно определённое состояние производительных сил и соответствующие им производственные отношения. Это, в свою очередь, образует соответствующую надстройку (право, культуру, политическую систему и т.д.) На определённом историческом этапе производительные силы и производственные отношения входят в противоречие, что влечёт за собой слом реакционных производственных отношений (революцию) и переход на новую ступень развития. Это, соответственно, отражается и на надстроечных конструкциях.

Здесь мы можем привести в качестве примера работы таких авторов, как Г.Л. Соболев [Соболев, 1993] и Т.М. Китаниной [Китанина, 1985].

После распада Советского Союза произошло крушение господствующей идеологии и утрата позиций в обществе материалистического мировоззрения. Доминирующая роль переходит к идеалистическим формам мировоззрения, соединившимся с либеральной и консервативной политическими идеологиями. Преобладающими чертами нового мировоззрения становится индивидуализм, элитаризм, гедонизм. Эти изменения в духовной сфере общества отразились и на исследованиях революции. Но в отличие от советского периода, в котором данные исследования велись в едином идейном и методологическом направлении, в постсоветскую эпоху мы видим исследовательское разнообразие.

Стоит отметить исследования, проводимые в рамках «исторического идеализма». Данные работы восходят к уже упомянутой нами белоэмигрантской традиции изучения революции. В частности, революционные события октября 1917 г. рассматриваются как регрессивные, губительные для страны события. Сама Октябрьская революция называется «переворотом», причём в явно негативной коннотации. Во-вторых, революция виделась случайным явлением, так как, по мнению данных авторов, Российская империя накануне этих событий процветала и даже имела все шансы победить в Первой мировой войне. В-третьих, революцию совершила группа агентов-предателей.

Здесь версии о хозяевах данных агентов разнятся от немцев до англичан. В-четвертых, замалчиваются факты о белом терроре в годы Гражданской войны и говорится исключительно о красном терроре и репрессиях большевиков. В-пятых, идеализируется образ Белой армии. В-шестых, события революции и гражданской войны рассматриваются у ряда авторов в религиозном контексте с использованием специфической церковной терминологии (например, большевики называются «красные антихристы» [Лавров, URL]).

В полной мере этот идейный набор представлен у таких авторов, как Е. Холмогоров, который пишет, что «империю сознательно и планомерно разрушали. И те, кто её разрушал в 1917 г., прекрасно понимал, что лучшего времени им не найти» [Холмогоров, 2021, с. 42]. Следует упомянуть небезызвестного А.И. Солженицына со своей знаменитой статьёй «Размышления над февральской революцией». Статья, конечно, написана давно, но в 2017 г. исторический журнал «Родина» опубликовал её в виде специального приложения, снабдив её такими словами: «данная статья Александра Солженицына о делах давно минувших дней вдруг стала читаться как актуальный текст на злобу дня!» [Солженицын, 2017.]

Однако в эпоху чётко отсутствия чётко выраженной официальной идеологии наблюдается некоторый мировоззренческий плюрализм. Это нашло и своё отражение в исследованиях революционной проблематики. Здесь мы говорим о другой, отличной от идеалистическо-консервативной, группе исследователей, которую трудно как-то назвать. Тем не менее, необходимо отметить, что данные историки стараются подходить к изучению революции объективно. Так, сегодня широко продвигается концепция единой революции 1917 г. (Великая российская революция), которая пытается устранить явно идеологические моменты предыдущей концепции. Во-вторых, проводятся исследования как о красном, так и о белом терроре. В-третьих, под влиянием гуманистического мировоззрения в исследованиях ряда авторов поднимается проблема личности в истории. В-четвёртых, использование новых подходов, в частности антропологического, расширяет исследовательское поле. В качестве примера можно упомянуть такого автора, как Б.И. Колоницкий [Колоницкий, 2012].

Таим образом, мы видим явную корреляцию исторических исследований и мировоззрения, существующего в данном обществе. Мировоззрение, формируемое как внеинституциональным путём, так и институциональным, оказывает существенное влияние на характер исторических исследований. В свою очередь, эти исследования сами становятся институциональным ресурсом для становления определённого мировоззрения конкретного общества, так как в определённый период есть заинтересованность в определённых взглядах на определённые события прошлого. А это, безусловно, формирует и настоящее, и будущее.

Литература

1. Быстрянский В. Красная Армия и революционная война. – Пб: Государственное издательство. 1920.

2. Граф Г.К. На «Новике». (Балтийский флот в войну и революцию). – Мюнхен: Типография Р. Ольденбург, 1922.
3. Деникин А.И. Очерки Русской Смуты. [В 3 кн.]. – М: Айрис-пресс. 2013.
4. Дугин А.Г. Обществоведение. URL: <http://konservativizm.org/konservativizm/books/200710170214.xhtml>
5. Катков Г.М. Февральская революция. – Париж: Умса-press. 1984. – 431 с.
6. Китанина Т.М. Война, хлеб и революция. – Л.: Наука. 1985.
7. Колоницкий Б.И. Символы власти и борьба за власть: к изучению политической культуры российской революции 1917 года. – СПб.: Лики России. 2012.
8. Куликов В.В. Способ производства // Экономическая энциклопедия. Политическая экономия Т.4. – М. 1980.
9. Лавров В.М. Православное осмысление ленинского эксперимента над Россией. URL: http://www.dimitrysmirnov.ru/blog/cerkov-44829/?head_display=0
10. Семигин Г.Ю. Идеология / Новая философская энциклопедия. Т.2 – М.: Мысль. 2010.
11. Соболев Г.Л. Пролетарский авангард в 1917 году: Революционная борьба и революционное сознание рабочих Петрограда. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета. 1993.
12. Солженицын А.И. Размышления над февральской революцией. Специальный выпуск журнала «Родина» // Родина. – Февраль. – 2017.
13. Спиркин А.Г. Мироззрение // Большая советская энциклопедия. 3 Изд. Т. 16.
14. Холмогоров Е. Империя и её враги // Историк. – 2021. – № 9. С. 42-43.

Тараканова Е.Н.

ИЗМЕНЕНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ.

XX век стал в истории человечества эпохой перемен и катаклизмов. За это время изменились не только материальные аспекты культуры, но и механизмы социализации и структуры социокультурной жизни сообщества. Следствием данного процесса является изменение мировоззрения.

Понятие «мировоззрение» впервые появляется в рамках немецкой классической философии в трудах И. Канта и И. Фитхе. Данный термин использовался в качестве определения целостной системы знаний о мире. Постепенно понятие приобретало дополнительные коннотации. В конце XIX – начале XX века термин «мировоззрение» получает широкое распространение и становится одной из центральных категорий в рамках неокантианства, философии жизни и экзистенциализма. Кроме того, феномен мировоззрения исследуется не только в философском, но и в социально-гуманитарном познании.

В широком смысле мировоззрение трактуется как система «человеческих знаний о мире и о месте человека в мире, выраженная в аксиологических установках личности и социальной группы, в убеждениях относительно

сущности природного и социального мира» [Новая..., 2010, с. 578]. Феномен мировоззрения тесно связан с социальной мифологией. Под социальным мифом понимается то сообщение, которое транслируется при помощи дискурса и отражает, укрепляет, а в некоторых случаях модернизирует общественную систему. По мнению А.В. Ульяновского, социальная мифология формируется в XVIII века с появлением феномена Просвещения [Ульяновский, 2005, с. 62].

Существует несколько подходов к изучению феномена социальной мифологии. Часть исследователей, таких как Ж. Сорель, Г. Зиммель и В. Парето, трактуют социальный миф как консолидирующий сообщество иррациональный опыт, способный побуждать к действию и неразрывно связанный с массовым сознанием. Второе направление ученых делает акцент на интенциональном аспекте мифа, его способности задавать типы мышления и нормы поведения. К данному направлению относятся М.А. Можейко, П.С. Гуревич, Э. Кассирер, Р. Барт, А.В. Ульяновский, концепция которого в рамках данного исследования представляет особый интерес.

Рассматривая причины возникновения современной мифологии, А.В. Ульяновский утверждает, что социальный миф основывается на интересах. Интерес к сфере политического второй половины XIX- начале XX веков стал причиной развития политической идеологии (мифологии), становление общества потребления во второй половине XX века приводит к появлению коммерчески-ориентированных мифов – брэндов, тогда как увеличение влияния электронных средств массовой информации и информационной сферы вообще дает импульс к формированию мифов, отражающих медиареальность. Таким образом, можно предположить, что появление нового социально значимого феномена закономерно порождает и соответствующую ему социальную мифологию и, наоборот, появление социального мифа подтверждает значимость феномена и задает его структуру. Наличие какого-либо предмета (продукта) или новой технологии является своего рода субстратом, на котором при определенных условиях может быть создан социальный миф. В свою очередь, современный миф проектируется только в том случае, когда существует мотив его создания (политическая, социальная или коммерческая выгода и т.п.).

А.В. Ульяновский в процессе исследования социального мифа выявляет следующие его характеристики:

1. Миф неоднороден для восприятия: в зависимости от позиции рассмотрения прочитывается лишь одна сторона социального мифа, оставляя прочие затемненными. Таким образом, восприятие мира представителями одной культуры, относящимся к разным слоям общества, принципиально отличны друг от друга.

2. Проявления социального мифа многообразны, а смысловое ядро всегда четко определено.

3. Социальный миф действует циклически: одновременно является следствием существующих социальных мифов и причиной появления новых.

4. Социальный миф балансирует на грани рационального и иррационального. Эти сферы неразделимы и перетекают одна в другую. Рациональное дает мифу структуру, вербальное выражение упорядочивает его содержание.

Иррациональное составляет основу мифа, через рационализацию аффективного миф получает новые формы. При этом именно апелляция к иррациональным бессознательным пластам человеческой психики делает социальный миф столь устойчивым и неотторжимым.

5. Социальный миф несколько иллюзорен. Однако искусственность мифа не прочитывается его носителем и не порождает противоречий, а воспринимается как часть актуальной картины мира.

При этом уместно говорить о многослойной нелинейной системе социальных мифов, охватывающей все возможное стороны общественного сознания и предлагающей индивиду через сопутствующие дискурсивные практики модели регламентации опыта в условиях постоянно возрастающего объема информации. Если классический миф и связанный с ним ритуал обеспечивал сохранность исходных смыслов, необходимых для выживания социума, то его современный аналог производит обратную процедуру: маркирует некоторые смыслы-сообщения как социально значимые и транслирует их посредством дискурса. Кроме того, цель социальной мифологии – устойчивое воспроизводство человеческого существа, сообразно со стандартами и требованиями, задаваемыми данным социумом. Таким образом, пространство социальной мифологии, транслируемое через медиасредства, предлагает реципиенту новые модели построения идентичности, но идентичности особой.

А.В. Ульяновский определяет социальный миф через понятие эмуляции. Автор заимствует данный термин из сферы конкурентного функционирования компьютерных программ. Указанное понятие означает «создание объекта, функционирование которого неотличимо от работы другого объекта». «Эмуляцией» называют особые программы-имитаторы, запускающие алгоритмы, позволяющие осуществить работу одной операционной системы внутри другой. Данный принцип воспроизводится и в социальной мифологии: индивиду предлагается множество микропространств, имитирующих или эмулирующих реальность, а также целый спектр моделей построения «Я», соответствующего данным корпусам. Таким образом, формируется модель построения многоуровневой идентичности, в которой наряду с моделями социального действия, относящимися к реальным взаимодействиям, формируется целый спектр дополнительных форм удостоверения и репрезентации себя в медиaprостранстве. Учитывая тот факт, что значение медиарельности как жизненного мира неуклонно возрастает, теоретически возможна ситуация, при которой данный вид идентичности станет господствующим.

К началу XXI века сформировался ряд главенствующих социальных мифов, повлиявших на изменения мировоззрения: глобализация, экологизация, культ «здорового образа жизни», декларация всеобщей толерантности и политкорректности и концепция интернета как пространства свободы. Пандемия COVID-19 оказала колоссальное влияние на все сферы общества. В связи с этим, те изменения, которые произошли в общественном сознании в связи с данным явлением, представляют интерес для исследования.

Для выявления господствующих мировоззренческих концепций в рамках данного исследования был проведен анализ результатов опросов Всероссийского

центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) («Спутник», «Архивариус») [ВЦИОМ, 2017-21], в ходе которых отслеживались такие параметры, как уровень счастья (удовлетворенностью жизнью), ценности (включая уровень религиозности), уровень толерантности, отношение к экологии и информационно-коммуникационным технологиям. Анализу подвергались данные опросов аналогичной тематики с 2017 по 2021 годы. В размещённых ниже таблицах представлены наиболее распространенные ответы за указанные годы, а также нетипичные ответы, являющиеся реакцией на пандемию.

| Уровень счастья | | | |
|--|----|---|----|
| 2017 | | 2021 | |
| Ответ | % | Ответ | % |
| Я счастлив(а) (Не ощущаю себя несчастным) | 48 | Я счастлив(а) (Не ощущаю себя несчастным) | 43 |
| Есть семья | 32 | Есть семья | 24 |
| Есть дети | 19 | Есть дети | 25 |
| Здоровье и жизнь (своя собственная и близких) | 21 | Здоровье и жизнь (своя собственная и близких) | 25 |
| Хорошая работа (достойная работа; люблю свою работу; все хорошо на работе) | 14 | Хорошая работа | 19 |
| Общая удовлетворенность жизнью | 9 | Общая удовлетворенность жизнью | 13 |
| | | Наличие жилищных условий | 10 |

| Уровень несчастья | | | |
|--|----|---|----|
| 2017 | | 2021 | |
| Ответ | % | Ответ | % |
| Я несчастлив(а) / Не ощущаю себя счастливым | 10 | Я несчастлив(а) / Не ощущаю себя счастливым | 12 |
| Общая нехватка материальных средств (денег нет; жить не на что; денег не хватает; нет возможности содержать семью) | 6 | Общая нехватка материальных средств | 10 |
| Плохое состояние здоровья (плохое здоровье; болезнь мужа; близкие все болеют; болею много) | 6 | Затрудняюсь ответить | 12 |
| Плохое положение дел в стране (общая ситуация в стране не устраивает; неудовлетворенность властью) | 5 | Плохое положение дел в стране | 12 |
| | | Эпидемия коронавируса | 1 |

| Наиболее значимые ценности | | | |
|-------------------------------------|----|---|----|
| 2019 | | 2021 | |
| Ответ | % | Ответ | % |
| Здоровье собственное и близких | 68 | Свое здоровье / здоровье родных и близких | 39 |
| Семья | 49 | Бликие люди / дети / родные / друзья | 20 |
| Безопасность личная и близких | 38 | Человеческая жизнь / жизнь родных и близких | 12 |
| Материальный достаток | 37 | Ничего | 12 |
| Любовь к Родине, гордость за страну | 30 | Затрудняюсь ответить | 11 |
| Любовь, уважение близких | 29 | | |
| Религиозность | | | |
| 2017 | | 2021 | |
| Верующие | 81 | Верующие | 72 |
| Атеисты | 7 | Атеисты | 14 |

| Уровень толерантности | | |
|--------------------------------------|---|---|
| Отношение к группе | 2017 | 2020 |
| Мигранты | 53 % - отрицательно 20% - положительно | 53% - отрицательно 34 % - положительно |
| Представители инокультурной традиции | 41% - отрицательно 9 % - положительно | 35% - отрицательно 20% - положительно |

| Экология | | |
|---|------|---------|
| Отношение к экологии | 2017 | 2020-21 |
| Важность экологии в районе проживания | 76 % | 76 % |
| Готовность принимать деятельное участие в охране окружающей среды | 39 % | 57 % |

| Отношение к Интернету | | |
|------------------------------|--|---|
| | 2017 | 2021 |
| Частота использования | 57 % - очень часто 27% - не пользуюсь | 73% - очень часто 17% - не пользуюсь |

| | | |
|--|---|---|
| Значимость (Какой будет Ваша жизнь без Интернета?) | 49% - ничего не изменится 21% - это существенно изменит мою жизнь, но я смогу приспособиться 4% - жизнь изменится полностью | 15 % - ничего не изменится 46% - это существенно изменит мою жизнь, но я смогу приспособиться 13% - жизнь изменится полностью |
|--|---|---|

Использование Интернета

| Функция | 2017 |
|----------------------------|---|
| Общение | 63 % - использую 24 % - не использую |
| Работа | 36 % - использую 41 % - не использую |
| Покупки и услуги | 33 % - использую 44 % - не использую |
| Новости | 32 % - использую 47 % - не использую |
| Развлечения | 55 % - использую 29 % - не использую |
| Обучение (самообразование) | 50 % - использую 32 % - не использую |
| Гос. услуги | 40 % - использую 37 % - не использую |
| Банковские операции | 41 % - использую 37 % - не использую |

| Функции | 2021 |
|--------------------------------------|---|
| Поиск информации (Гугл, Яндекс) | 93 % - использую 5 % - не использую |
| Общение (российские социальные сети) | 71 % - использую 29 % - не использую |
| Общение (мессенджеры) | 85 % - использую 15 % - не использую |
| Видеохостинги | 67 % - использую 33 % - не использую |
| Интернет-СМИ | 50 % - использую 40 % - не использую |
| Образование | 49 % - использую 51 % - не использую |
| Гос. услуги | 70 % - использую 22 % - не использую |

На основании результатов исследования можно сделать следующие выводы. В массовом сознании наблюдается некая дезориентированность, которая отражается в увеличении ответов типа «Затрудняюсь ответить», а также отказа от каких-либо ценностей. Данное явление может быть симптомом нарастающей массовой паники, вызванной вернувшимся страхом внезапной смерти. Другим последствием пандемии оказалось изменение отношения к семье и работе, увеличение ценности комфортного жилья наряду со снижением интереса к материальным ценностям как таковым. Новые социальные реалии почти не оказали влияние на отношение к экологии: значимость данного феномена по-прежнему высока, однако, акцент сместился с доверия экологическим организациям на личную активность в данной сфере. В качестве положительного следствия ситуации можно назвать снижение ксенофобии в отношении как иностранцев, так и различных групп внутри Российской Федерации. Закономерный рост значимости информационных технологий и увеличения спектра их возможностей в данный кризисный период стали наиболее очевидными, что указывает на окончательное преобразование современного общества в постиндустриальное.

(Источник: Официальный сайт «Всероссийского центра изучения общественного мнения». База результатов опросов россиян "Спутник". URL: https://bd.wciom.ru/baza_rezultatov_sputnik/ Дата обращения: 28.09.2021).

Литература

1. Белов А.П. Мировоззрение на рубеже XXI века // Вестник ПАГС. 2001. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mirovozzrenie-na-rubezhe-xxi-veka>
2. Зиммель Г. Избранное. Т. 1: Философия культуры. М.: Юрист, 1996 С. 170-178
3. Новая философская энциклопедия: в 4-х т. Т. 2. М.: Мысль, 2010.
4. Магомедова Е.В., Абрамова И.Е., Крамская С.В. Толерантность как фактор стабилизации современного мира // Гуманитарные и социальные науки. 2019. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-kak-faktor-stabilizatsii-sovremennogo-mira>
5. Сорель Ж. Введение в изучение современного хозяйства / Пер. с фр. Л. Козловского. М.: В. Иванов. М.: Красанд, 2011.
6. Похилько А.Д., Шабашова Н.М. Изменения общественного сознания под влиянием современной пандемии // Гуманитарные и социальные науки. 2020. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmeneniya-obschestvennogo-soznaniya-pod-vliyaniem-sovremennoy-pandemii>
7. Ульяновский А.В. Мифодизайн: социальные и коммерческие мифы. – СПб.: Питер, 2005.

ЭВОЛЮЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ПОВЕДЕНИЯ И МОРАЛИ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМАТИКИ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Биологические основы человеческого поведения – одна из наиболее актуальных тем современной науки. При этом сама возможность рассматривать поведение человека в том же эволюционном ряду, что и поведение животных (подобно тому, как, например, рассматривается физиология человека и животных) до сих пор находится в центре острейшей полемики. Накал дискуссии во многом объясняется тем, что обсуждение природы человеческого поведения не может не затрагивать явления культуры, которая, являясь (с позиций этологии и экологии) видоспецифичной характеристикой *Homo sapiens*, тем не менее, «неизбежно не укладывается в рамки компетенции биологов» [Гороховская, 2006, URL].

По образному выражению известного отечественного этолога Е.А. Гороховской, «...этология человека живет на перекрестке...» - имеется в виду «перекресток» двух главных «путей» или подходов - гуманитарного и естественнонаучного (биологического) - которыми движутся исследователи поведения и когнитивной сферы. Различия в этих подходах (еще Г. Риккерт противопоставлял «науки о природе» «наукам о культуре»), носящие не только методологический, но и идеологический характер, столь существенны, что перспективы преодоления этих различий все еще выглядят сомнительными (как считал, например, Ч.П.Сноу [Сноу, 1959, URL]).

И все же в данном обсуждении хотелось бы коснуться не столько вопроса соответствия современных представлений о природе поведения научному мировоззрению и критериям «научности», сколько вопросу о самих критериях научности, которые - по крайней мере, что касается биологии - за последние десятилетия изменились весьма серьезно. Такая ситуация открывает возможности для радикального пересмотра взаимодействия - по крайней мере, в области биологии поведения - со «смежными» дисциплинами – психологией и целым рядом других гуманитарных наук.

В качестве примера произошедших в биологии изменений можно привести «реабилитацию» ламаркизма (что уже само по себе могло бы стать каких-нибудь тридцать-сорок лет назад мировоззренческой катастрофой для дарвинистов, закаленных в дискуссиях об эволюции). Следует отметить, что идеи ламаркизма вовсе не «победили» – просто развитие биологии показало возможность продуктивного сосуществования ряда ламаркистских представлений (т. наз. «неоламаркизм») с представлениями дарвинизма, которые теперь так же приходится корректировать. Парадоксальность ситуации заключается еще и в том, что «возглавили» эту мировоззренческую «революцию» достижения генетики, что можно считать неожиданностью: ведь именно под знаменем генетики полвека назад, казалось, были навсегда сокрушены умопостроения оппонентов «истинного» дарвинизма, в первую очередь ламаркистов. И если раньше понятие о «наследственности» и ее

«генетической обусловленности» включало в себя представления о строго детерминированной последовательности развития, которую внешним воздействием можно лишь исказить или нарушить, то теперь внешние воздействия рассматриваются как фактор, способный существенно скорректировать или уточнить направление развития.

Еще одним примером последствий бурного развития генетики (точнее, геномики – одной из ипостасей современной генетики) является жесточайший кризис биологической систематики, поскольку под вопрос поставлены сами принципы таксономии. Вопрос, собственно, стоит о том, быть или не быть ставшему давно привычным «эволюционному древу»? Но проблема затрагивает далеко не только биологию: ведь именно на аналогиях с «эволюцией биологических видов» зиждутся и лингвистика с ее «эволюционным деревом языков», и представления ряда социологов об обществе как «живом организме», и пр.

Но наиболее важные изменения произошли на самом «стыке» биологических (этологии) и гуманитарных (лингвистики) наук – в представлениях о поведении человека: «...усилием школы Хомского язык перестал быть изобретением или соглашением людей и встаёт в понятный естественникам ряд структур (морфологических или социальных – неважно), видоспецифических и в своей “врождённости”, и в своём разнообразии» [Фридман, 2006, URL]. В русле развития современных этологических представлений удалось показать, что социальное поведение животных (кооперация) не просто чрезвычайно сложно. Нет никаких форм поведения человека, которых бы не было у животных (пусть и в более примитивном виде), т.е. которые бы не были эволюционно обусловлены, включая чувство справедливости, сопереживания [Де Вааль, 2014, URL] и т.д. Отсюда следует парадоксальный, на первый взгляд, вывод, что и этика в своих основах вовсе не порождение человеческой культуры, она также имеет эволюционное происхождение. В чем же именно парадоксальность такой позиции? Не только в том, что в рамках предыдущих вариантов «научного мировоззрения» у животных ничего подобного не должно было быть вообще – пусть даже и в более примитивных формах. Более серьезная «нестыковка» состоит в том, что биология складывалась как «наука о телесном», во всяком случае, материальном, а этика рассуждает если и не об идеальном (духовном), то уж наверняка о не материальном. Не происходит ли в таком случае неправомерное смешение различных модальностей? Рассмотрим эту ситуацию подробнее.

Для начала отметим, что именно прежние (которые, положа руку на сердце, давно пора относить к устаревшим и догматическим) представления об отсутствии у животных сколько-нибудь развитого социального поведения буквально загнали в свое время в тупик этнографию с антропологией, поскольку вынуждали упорно выискивать у «примитивных» народов соответственно примитивные формы поведения и социального устройства. Которые бы развивались «с нуля», а такого примитива в человеческой истории никогда не было, ибо в наследство человеку достались уже достаточно хорошо разработанные в эволюции формы социального поведения. Таким образом,

налицо не просто развитие научного знания, а существенная динамика (коррекция) интерпретации когда-то полученных знаний и сформулированных представлений, понятий и т.д. Такая проблематика уже требует привлечения методологического аппарата исторической эпистемологии.

Можно считать практически общепринятым, что научное мировоззрение представляет собой синтез различных научных теорий, целостную систему представлений об общих свойствах и закономерностях объективного мира. Наука и связанные с ней подходы и представления сформировались в рамках европейской цивилизации, в силу чего могут рассматриваться как своего рода «продукт» т. наз. «европейского мышления». Вместе с тем, в первой половине XX века в качестве одной из наиболее серьезных проблем «европейского мышления» и, соответственно, научного мировоззрения, многими мыслителями стала рассматриваться утрата целостности (А. Швейцером эта утрата рассматривалась как настоящая трагедия) – т.е. утрата связи миропонимания с этическими идеалами.

Этика, как раздел знания и область философских исследований, включает в себя нормативную этику, занимающуюся поиском принципов, регулирующих поведение человека, устанавливающую критерии оценки нравственного добра и т.д. Для логико-методологического обеспечения этических исследований, устранения «избыточной сложности» этической проблематики, обусловленной не столько сложностью самого предмета этики, сколько неточностью, многозначностью ее понятий, может быть привлечен метаэтический анализ [Максимов, 1998, с. 40]. Наконец, появление и развитие биоэтики было вызвано необходимостью поиска правил, которые могли бы регулировать человеческую деятельность относительно живой природы, понимаемой и как «внешняя среда», и как своя собственная человеческая природа.

Очевидно, в донаучный период человеческой истории все вышеперечисленные вопросы относились к сфере духовного поиска, рамки которого определялись религиозной традицией. Хотя каждая из религий претендует на «указание пути» к абсолютной истине, исторически обусловленная необходимость поиска если и не межконфессионального взаимодействия, то хотя бы взаимопонимания, еще в XVI в. вызвала к жизни связываемую с именем Марсилио Фичино гипотезу «перенниализма» (от «*Philosophia perennis*»). В русле перенниализма развивалось учение о «вечной философии», т.е. некогда существовавшей единой религии, понимаемой как своего рода «ядро всех существующих религий, или их эмбриональная, зародышевая форма, которая в дальнейшем развитии меняется лишь для того, чтобы в более полной мере соответствовать внешним условиям существования» [Быстров, 2020, с.262].

Для биолога очевидно, что рассуждение о «соответствии внешним условиям существования» служит однозначным указанием именно на адаптивное поведение, что позволяет рассматривать религию (как и другие варианты социального поведения, и в целом всю человеческую культуру), как видоспецифический поведенческий паттерн *Homo sapiens*. Чтобы понять адаптивный смысл социального поведения, придется уйти от привычных

представлений о конкуренции индивидуальных особей: в рассмотрение необходимо ввести компоненты надиндивидуального целого (коммуникативной системы, обслуживающей социум). Индивиды в принципе не могут создавать собственные варианты взаимоотношений в соответствии со своей индивидуальностью - они лишь воспроизводят в своих контактах видовые паттерны социальных связей, определённую структуру отношений, в рамках которой позднее уже и выстраивается индивидуальная конкуренция. Формирование такой структуры «...ведёт к социальной связанности и социальной зависимости, кооперативному поведению ради целого (в роли которого выступает устойчивое воспроизведение **идеального** системы) – т.е. форм демонстраций во взаимодействиях и структур отношений в череде поколений» [Фридман, 2007, URL]. Мы можем рассматривать пространственно-этологическую структуру популяции или социальную структуру группировки. В любом случае это – «идеальное», «тип конструкции», регулирующий и организующий материальные процессы, репертуар взаимодействий и пр.

То есть как только наше рассмотрение переходит от индивидуального уровня к социальному, все встает на свои места. Понятия как этики, так и этологии получают возможность рассматриваться в общей модальности «идеального», во всяком случае, не материального. По-видимому, именно невозможность перейти от понятий индивидуального к понятиям природы социального, оставаясь в рамках методологических ограничений западной интеллектуальной традиции первой половины XX века, и обусловила трагичность мировосприятия А. Швейцера и ряда других современных ему мыслителей (в первую очередь, Э. Фромма).

Таким образом, когда мы говорим о морали в рамках религиозных представлений или об этических установлениях в рамках философской парадигматики, мы ведем речь об адаптации человека (как биологического вида или творения неких Высших сил) к условиям окружающей среды с учетом, что современное понимание такой адаптации должно исключать утилитаристские представления первой половины прошлого века – эпохи «покорения природы», обернувшегося угрозой ее полного уничтожения. Общая модальность не материального, не вещественного характера этических установлений и этологических понятий, позволяющая рассматривать вопросы возможности их взаимного соответствия, достигается при переходе к рассмотрению наиндивидуальных (популяционных) форм поведения и представлениям о «социальности», как фундаментальном свойстве живой природы, которое проявляется, как теперь это становится понятным, на всех уровнях организации биосферы.

Литература

1. Быстров В. Ю., Камнев В. М. Концепция единой религии как теоретическое основание межрелигиозного и межконфессионального диалога // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2020. Том 21. Выпуск 3. С. 261 – 269.

2. Гороховская Е.А. Споры вокруг этологии человека: конфликт и взаимовлияние биологического и гуманитарного подходов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ethology.ru/library/?id=270>

3. Де Вааль Ф. Истоки морали: в поисках человеческого у приматов. М.: Альпина нон-фикшн, 2014.

4. Максимов Л.В. Очерк современной метаэтики // Вопросы философии. 1998, № 10. С. 39–54.

5. Сноу Ч.П. Две культуры и научная революция. 1959 // цит. по: Портреты и размышления, М., Изд. "Прогресс", 1985 г., стр. 195-226 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/ECCE/SNOW/TWOCULT.HTM>

6. Фридман В.С., Фридман М.В. Генетика и мифология. 2007 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ethology.ru/library/?id=251>

7. Фридман В.С. Рецензия на книгу Стивена Пинкера «Язык как инстинкт». 2006 [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://ethology.ru/library/?id=240>

ДИСКУССИЯ

Вопросы к: А.П. Фомину, В.Н. Пристенскому, А.Н. Назарову, С.О. Гапановичу.

Вопросы к А.П. Фомину

Ю.П. Кривоца: *Если мировоззрение бессознательно, может ли человек каким-то образом сам влиять и формировать свое мировоззрение? Или оно неизбежно подвержено только внешнему влиянию?*

Индивид не только способен влиять на процесс формирования собственного мировоззрения, но это и крайне желательно. Утверждение, что мировоззрение существует как бессознательная установка на определенную систему ценностей, взглядов на мир и себя, означает только то, что оно, наше мировоззрение, всегда влияет на наши рассуждения, умозаключения, аргументацию, коль скоро мы беремся рассуждать на мировоззренческие темы. Но методологически зрелый исследователь всегда осознает это влияние, более того – это влияние не скрывает, не маскирует. Такая маскировка своего мировоззрения – частое явление в мире гуманитарных наук. Но куда более частое явление – не осознание гуманитарием своего мировоззрения. Процесс же формирования собственного мировоззрения – это напряженная работа личности над собственным личностным ростом, в том числе и мировоззренческим. Примером тут можно считать Л.Н. Толстого, его дневники.

Л.Н. Дешеулина: *Одиночество – это нормальное. естественное состояние человека? Нужно ли уходить от одиночества?*

Как философ, считаю, что одиночество – нормальное состояние для гения. Ибо что такое гений? Это высшая степень таланта с максимально социальным содержанием. «Непризнанный гений» не признан лишь своим временем, но позже всегда признается последующими поколениями. Поэтому не социального, то есть не важного для людей, содержания у гения быть не может.

Но как психолог, не могу считать одиночество нормой. Все же это – девиация. Другое дело, что в клиент-центрированной психологии, которой я придерживаюсь в своей практике, прежде всего надо ответить на вопрос – испытывает ли сам индивид психологический дискомфорт от своего одиночества? Если «да» – тогда необходима работа над собой, возможно с помощью психолога. А если «нет», то и проблемы нет. Каждый имеет право на одиночество, как и на дружную науку, угнетения, мешающие людям.

С.М. Пашков: Тема семинара - "Мировоззрение в научном исследовании". У Вас - "Мировоззрение в философии Фромма". Вы рассматриваете философию в качестве науки? Философия, скорее, особая форма познания мира. Наряду с наукой, искусством, религией и мифологией. Если философия не наука, то как мировоззрение Фромма отразилось на его научном

Философия и наука, конечно, не тождественны. Философия и наука – это разные формы познания мира, формы общественного сознания, наряду с искусством, религией, моралью, правом, политическим сознанием. Однако философия, отличаясь от науки и религии, имеет с ними много общего по той простой причине, что философия – почва, из которой родились и монотеистическая религия, и современная наука. По этой причине, как мы считаем, философия может быть более научной или более религиозной. Более научная философия – это философия более рациональная, то есть такая, которая использует в своем проблемном анализе достаточно строгий категориальный аппарат, не опираясь в качестве доказательства на чувства и веру в потустороннее. Хотя сами чувства могут быть предметом философского исследования (эстетика), как и религиозная вера (религиоведение, теология). Степень «научности» в тех или иных философских концепциях и теориях – это предмет межшкольной борьбы в философии. За этой борьбой стоит философская проблема истины. Некоторые философские школы постмодерна вовсе отказались от понятия истины, считая философию интеллектуальной «игрой в бисер».

Статус философии в общественном сознании, конечно, особый. И споры о том, наука философия или нет, имеют свое основание. Споры эти, думаю, никогда не кончатся, поскольку сам вопрос о научности философии – вопрос мировоззренческий. Наука ли философия? Один из признаков научности – логичность рациональной (понятийной) аргументации. Рационализм – необходимое основание любой науки. По этому критерию мы не всю философию относим к научной

Эрик Фромм – рационалист. Он пытается рационально, с опорой на понятийный аппарат и логику, исследовать западное общество середины XX века. По этому критерию мы можем отнести философскую статью Фромма к науке. Мировоззрение Фромма отразилось не на его «научном мировоззрении», а на его философской концепции, то есть на его методах, аргументации и конечных выводах. И поскольку нами были обнаружены логические ошибки автора в аргументации, мы и сделали вывод о том, что философские рассуждения Фромма не очень научны. Его мировоззрение, как мы выяснили, оказалось политически ангажированным, поскольку индивид как отдельный

атом – это идеологема, а не научное понятие. Об этом и наше исследование, представленное в статье.

С.О. Гапанович: *Наши доклады, между прочим, идут в одном направлении. Я тоже про недостаточность индивидуализма с позиций биологии. Но: почему системное мышление обязательно связывать с кибернетикой? А как же Вернадский? И не только он один.*

Системное мышление, конечно, нельзя связывать только с кибернетикой. Системное мышление вовсе не является феноменом XX века; оно существует давно: в религиозной философии Средневековья (Кузанский), в Гегелевской диалектике, в «органицизме» Конта. К. Маркс показал прекрасный пример системного мышления. Ведь какая проблема является важнейшей для системного мышления? Проблема материи и сознания, их генезиса и отношения. Диалектика и диалектический материализм были и являются для нас примерами системного мышления. Другое дело – *системные исследования*. Я лишь утверждаю, что начало целенаправленных системных исследований исторически совпало со временем появления кибернетики, и не зря.

В.Н. Пристенский: *Андрей Петрович, спросите у Фромма: как он трактовал конформизацию при демократии?*

Фромм говорит, что отрицательно. Он считал ее формой бегства от свободы, характерной для Западной демократии. И это сегодня очень актуально для нас. Нам не так давно внушали повсеместно: либеральный рынок неизбежен, рыночное счастье – это всеобщий путь цивилизации. Ф. Фукуяма прямо так и прописал в известной статье: все, дескать, история кончилась; дальше одна сплошная конформизация. А сегодня всерьез говорят о новом технологическом укладе, в котором государство играет ключевую роль и в экономике, и в политике, и в культуре в целом. Конформист – это сегодняшний потребитель. По-нашему – обыватель. Здесь мы с Фроммом согласны на все сто процентов.

Вопросы к В.Н. Пристенскому

С.О. Гапанович: *Занимаясь проблемой поиска наиболее глубоких оснований и «первоисточков» права, вы не используете понятие «естественного права». Это ваш личный произвольный выбор или такую позицию приходится выбрать по каким-то существенным причинам?*

То, что я не использовал это понятие в данном докладе, вовсе не означает, что я его не использую вообще. Я достаточно часто и широко применяю указанное понятие в целом ряде других своих работ. Просто ряд обстоятельств работы над данным докладом (его формат, тематика, объем и др.) не позволил это сделать сейчас. Вообще же проблема поиска наиболее глубоких (онтологических) оснований права, его первоисточков теснейшим образом связана с теорией естественного права. Сущность теории естественного права в ее современном понимании заключается в том, что идея естественных, неотчуждаемых прав-свобод человека (право на жизнь, на свободу и на (частную) собственность) выступает первоначальным, главным компонентом права, а сами эти права-свободы, на наш взгляд – и одним из его онтологических (бытийных) истоков. Эти права являются естественными и

неотчуждаемыми в том смысле, что человеку их никто не дарит, он получает их естественным онтологическим путем, как бы от самой природы, по факту своего рождения, как существо, обладающее разумом. А это значит, что никто и не имеет полномочий изъять у человека эти права, поскольку не предоставлял их человеку. В этом плане теория естественного права, дополненная либертарной теорией права (различающей право и закон и трактующей право как объективную меру свободы, формального равенства и справедливости), а также рядом других «аксиологических» подходов к праву, его теорий и концепций (понимающих право как самостоятельную ценность, как ценность саму по себе) вносит свой существенный вклад в поиск решения проблемы онтологических оснований права (его субстанции, самой глубокой детерминанты, первоисточков). Таким образом, моя теоретическая позиция строится, в том числе, и на естественно-правовой концепции права.

А.П. Фомин: *Можно ли считать зрелым правовое мировоззрение человека, если он научился отличать либидо от алиби?*

Думаю, что вполне можно. Главное, чтобы человек, у которого произошел неконтролируемый выплеск либидо, вовремя позаботился о своем алиби!

Вопросы к А.Н. Назарову

А.П. Фомин: *Считаете ли вы события 1991 г. контрреволюцией?*

Да, считаю, так как произошли коренные изменения в социально-экономической структуре общества. Следовательно, по форме – это революция, но по содержанию, контрреволюция. Так как эти изменения произошли в пользу предыдущих, устранённых в ходе революции 1917 г., социально-экономических отношений.

Вопросы к С.О. Гапановичу

В.Н. Пристенский: *Вы достаточно широко и, как о само собой разумеющемся, говорите о социальном поведении животных. Насколько все-таки оправдан такой подход? Насколько оправдана такая расширительная трактовка понятия «социальное»? Ведь понятие «социальное», по своему изначальному смыслу, связано именно и только с понятием «человек», подразумевает связи и структуры, создаваемые именно человеком (как особым феноменом – существом, наделенным разумом), людьми. Так вот, оправдано ли расширять специфический, «человеческий» смысл понятия «социальное»? Оправдан ли перенос «человеческого» содержания данного понятия с человека на животных, на всю живую природу, как это делаете вы в своем докладе? Не приводит ли это к нивелированию понятия «социальное», не нарушает ли его смысловые границы?*

Я очень рад возможности ответить именно на такой вопрос. Почему рад – об этом чуть ниже, а пока собственно ответ: абсолютно оправданна. Определение «социальный» применительно к поведению животных уже достаточно давно стало практически общеупотребимым, бурное развитие получили такие науки, как социальная этология или социобиология.

У меня уже была возможность высказываться по сходному поводу на одном из наших прошлых симпозиумов, поэтому, быть может, повторюсь: книгу именно под таким названием (sic!) «**Социальное поведение животных**» написал в 1953-м году Н. Тинберген. Нобелевскую премию за свою работу он получит чуть позже, в 1973 году (вместе с Конрадом Лоренцем и Карлом фон Фришем). Упомянутый Фриш открыл научному миру **социальное поведение** (именно так!) пчёл и тот способ передачи информации (танец, точно объясняющий расположение медоносных цветов, например), о котором с тех пор ведутся споры – можно ли называть это языком? В сложнейшем устройстве социума животных специалисты по сей день продолжают разбираться, наоткрывали много сногсшибательно интересного. О социальном устройстве животных, живущих стаями, группами, и пр., имеющих сложную структуру (иерархию) в этих группах, занимающихся передачей навыков молодежи (обучением с помощью доступных способов коммуникации) и при этом вызывающих всем этим недвусмысленные ассоциации с социальным устройством у людей, написано довольно много литературы.

Возвращаясь к тому, почему я обрадовался возможности ответить на такой вопрос, отмечу, что сама постановка вопроса отражает широко распространенный стереотип (устоявшееся мнение, канон, шаблон, клише – назвать это можно по-разному), согласно которому человек принципиально отличается от животных – своим разумом, социальностью, культурой в целом и т.д. Это по сути антиэволюционная постановка вопроса (чрезвычайно распространенная, еще раз подчеркну).

Да, безусловно, вы совершенно правильно отметили, что «изначальный смысл» понятия «социальный» был связан именно с человеком и с представлениями о «его особости» – такие представления двумя ногами опираются на религиозную (в нашем случае христианскую) парадигматику. О бессмертной душе (духе), которая противопоставлена земному, грешному (с подтекстом «грязному» и «недостойному») телесному. Эта парадигматика за много веков сформировала установки, которые передаются из поколения в поколение и зачастую не осознаются, в особенности это касается представителей гуманитарных дисциплин – это «камень в огород» в первую очередь психологов. На эту тему уже (слава богу!) написано достаточно, наконец-то об этом можно говорить – вот что значит избавление от идеологического пресса. Особо подчеркну, что я имею в виду не только расхожее клише про «советскую идеологию». О давлении, оказываемом на мнение ученых мужей, в позапрошлом веке ехидничал еще Артур Шопенгауэр. Тем не менее, у нас идеология оказывала, что уж тут скрывать, весьма ощутимое давление на развитие науки – и биология тут дает много ярких примеров. В одной из своих публикаций проф. М. Бутовская (ныне успешно работающая в Институте Эволюционной Антропологии РАН) рассказывала, как ей во время написания диссертации в свое время «категорически рекомендовали» не использовать термин «социальное поведение» применительно к животным, заменив его эвфемизмом «групповое поведение»...

Дело, увы, не сводится лишь к «давлению» идеологии. Точнее, идеология не появляется «из ниоткуда» и не существует сама по себе. В прошлом веке Чарльз Перси Сноу показал, какая пропасть пролегает между мировосприятием гуманитариев и «естественников» (именно с его подачи у нас в свое время развернулась дискуссия про физиков и лириков). Из песни слова не выкинешь - не только отечественным, но и Западным этологам приходилось и приходится преодолевать серьезные психологические барьеры публики, обусловленные именно идеологическими установками. Об этом писали и Конрад Лоренц, и наш Федор Добжанский (создатель современной генетики - которого американцы вполне по праву считают своим ученым Теодором Добжански) - ему и там приходилось яростно спорить против местной, американской косности и догматизма. На эту же тему выступает известнейший современный американский биолог Франс Де Вааль.

Но это я не в укор автору вопроса. Вопрос важнейший (спасибо его автору за искренность) – попадает в самый нерв современных междисциплинарных научных споров.

ЗАОЧНЫЕ УЧАСТНИКИ

*Лезгина М. Л. (С-Пб),
Иванов В. Г. (С-Пб)*

СТАТУС МИРОВОЗЗРЕНИЯ В СФЕРЕ ДУХОВНОГО ПРОИЗВОДСТВА

Мировоззрение – это целостная, имеющая силу внутреннего убеждения совокупность представлений человека об окружающей его действительности и своем месте в ней.

Основной мировоззренческий вопрос – это отношение человека и окружающего мира (природного и социального). Это вопрос о том, чем является человек в мире: прахом земным, высшим развитием материи, венцом творения и т.п. - и чем является мир по отношению к человеку: его домом, вертоградом и храмом или чуждым его «духу» местом временного заключения; чем-то враждебным, нейтральным или доброжелательным по отношению к человеку. От того как решается данный вопрос, зависит и понимание человеком себя, и определение предназначения человека и человечества, смысла человеческой жизни, справедливости, разума, добра и зла.

В своей совокупности мировоззренческие вопросы составляют вечные проблемы человечества, на которые в каждый данный момент надо иметь ответ, но ни один ответ не оказывается окончательным, так как со временем меняются знания людей, их стиль мышления, критерии обоснованности, способы доказательства. Мировоззрение придает осмысленный социально-нравственный характер межличностным отношениям и поведению индивида. Следует отметить всеобщность мировоззрения как важнейшего элемента самосознания человека. Оно присуще всем людям, на какой бы стадии

культурного развития они ни находились: каждый человек в период отрочества (двенадцать – четырнадцать лет) вступает в пору выработки и становления мировоззрения, что завершается примерно к двадцати четырем годам. Всеобщность данного процесса, характеризующего важнейшую ступень созревания сознания, означает, что мировоззрение выполняет определенную, весьма важную для обеспечения нормальной жизнедеятельности человека функцию.

В самом общем смысле функция мировоззрения состоит в следующем. Человек, попадая в различные сложные ситуации, обладает способностью принимать решения на основе правильного определения условий, стоящих перед ним задач, необходимых и доступных ему средств, возможных последствий. Выработывая решение, он опирается на имеющиеся в его распоряжении знания.

Но знания могут существенно различаться по объему, глубине, значимости. В зависимости от этого и способы решения задачи, степень риска, эффективность избранных путей и средств достижения цели будут разными. Трудность поиска правильного решения может усугубляться неопределенностью условий, новизной задачи, срочностью принятия решения, высокой ответственностью, лежащей на исполнителе.

На практике не всегда сразу ясно, насколько наличные средства соответствуют поставленной цели, и насколько эта цель оправдывает применение данных средств. Иначе говоря, для того чтобы найти наиболее правильное решение при подходе к любой из конкретных задач, человеку нужно как бы подняться над нею, увидеть дальше, сориентироваться во множестве проблем, так или иначе связанных с решаемой, и уже в свете этого оценить стоящую перед ним задачу. Мировоззрение как раз и играет роль компаса, помогающего человеку решать многообразные проблемы, исходя из общего представления об окружающем мире (природном и социокультурном) и своего места в нем. Соответственно и выполняемую мировоззрением *основную функцию* можно назвать *оценочно-ориентировочной*.

Неопределенность в знании условий решаемых задач может иметь как природный (естественнонаучный), так и социальный характер, ответственность же, лежащая на человеке за их решение, всегда социальна – это ответственность перед другими людьми. Именно потому социальное содержание является основным, определяющим как тип, так и форму мировоззрения. Такое социальное содержание предполагает определение человеком своего места, прежде всего, по отношению к социальной среде, и своего отношения именно к ней. Как детище конкретной эпохи, человек всегда в той или иной мере выражает в собственном мировоззрении интересы, устремления, чаяния того или иного сословия, клана, класса, слоя (как правило, своего или господствующего). Поэтому именно социально-групповые интересы определяют социальную природу мировоззрения. На этой основе выделяются следующие типы мировоззрения: первобытнообщинное, рабовладельческое, феодальное, либерально – буржуазное, коммунистическое.

Мировоззрение выражает не только исторически переходящие социально-

классовые цели и интересы, но и предполагает определенный познавательный базис – отражение в сознании человека окружающей его действительности и своего положения (без чего оно не могло бы вообще быть регулятором поведения человека), а также способ применения данного мировоззрения к решению возникающих проблем. Отсюда, одному и тому же типу мировоззрения могут быть присущи различные его формы, отличающиеся друг от друга определенным познавательным базисом и конкретным способом применения мировоззренческих знаний. Одни из них сохраняются и развиваются с переходом от старого по типу мировоззрения к новому, другие же рождаются или отмирают.

Будучи продуктом общественно-трудовой и мыслительной деятельности, мировоззрение, как и всякая иная форма общественного сознания, является открытой системой, развивающейся с развитием человеческого общества. Оно предполагает наличие внутренних градаций по степени верности, глубины, универсальности, каждая из которых специфическим образом регулирует человеческую активность.

Исходной формой мировоззрения является донаучное, обыденное, основу которого составляет наивный реализм, как та стихийная, бессознательно материалистическая точка зрения, на которой стоит человечество, принимая существование внешнего мира как независимое от нашего сознания. Особую важность обыденного мировоззрения составляет то, что оно не только исторически предшествует всем иным типам решения проблемы об отношении человека и мира, но и остается доньше живым, действующим, занимает значительное (и притом базисное) место в убеждениях всякого реально взятого человека.

Основные свойства донаучного мировоззрения определяются особенностями его формирования, тем исходным материалом, в процессе обобщения которого оно зарождается и эволюционирует. Таким фундаментом для него является опыт личной жизни и знания, почерпнутые или проверенные в подобном опыте. Оно в основе своей материалистично, поскольку весь опыт человека убеждает в существовании внешнего, не зависящего от его воли и сознания объективного мира и поскольку само материалистическое мировоззрение означает просто понимание природы такой, какова она есть, без всяких посторонних прибавлений. Постепенно сознавая свойства и связи окружающего его мира, человек учится жить и работать в нем. Он становится хозяином собственной судьбы, способным в известных пределах целеустремленно планировать и направлять собственные действия, приспосабливаясь к окружающим условиям или сообразуясь с ними. На формирование обыденного мировоззрения оказывает значительное влияние воспитание, обучение, подражание, обмен опытом, воздействие коллектива и средств массовой информации. Но все эти факторы действительны постольку, поскольку получаемые при этом знания связаны с личным опытом, преломляются в нем, ассоциируются с ним.

Соответственно этому формой осуществления такого методологического применения обыденного мировоззрения является так называемый «здоровый смысл», т.е. метод оценки и решения проблем путем соотнесения сведений о

них с убеждениями, основанными на обстоятельствах собственной жизни и проверенных в личном опыте. По сути дела, это означает, что любая новая проблема оценивается и решается по аналогии с имеющимся прежним опытом. В содержательном плане здоровый смысл состоит в сведении всего того неизвестного, понимание которого становится актуальным, к известному, ограниченному кругозором обыденного сознания. В логико-методологическом плане, как это было показано еще Ф. Энгельсом, здоровый смысл («здоровый человеческий рассудок») связан с тем, что люди «оперируют или довольствуются» элементарными формами логической деятельности, которые «совершенно одинаковы у человека и у высших животных» и различны «только по степени (по развитию соответствующего метода)» [Энгельс, 1961, с. 537].

Ограниченность исходной базы для обобщения областью лично известного и проверенного обуславливает и ряд других характеристик обыденного мировоззрения. Здоровый смысл человека труда отличается большой трезвостью оценок, практичностью, критичностью суждений, несклонностью принимать что-либо на веру. Он чужд пустой мечтательности и прожектерству. За ним стоят сотни тысяч лет существования и развития человечества, и в то же время он формируется заново в каждом новом человеке, приспосабливаясь к изменяющимся условиям и образу его жизни. С развитием научного познания и мировоззрения он углубляется, обогащается элементами более высших и широких форм обобщения, чем присущие ему, взятому самому по себе, развивается до некоторой степени в направлении сближения с научным мировоззрением.

Вместе с тем в силу того значения, какое имеют индивидуальные начала в формировании обыденного мировоззрения, оно отличается крайней неоднородностью, относительностью к классово-групповой принадлежности, образу жизни, образованию, окружению, уровню культурности и т.д. каждого человека. Даже принимая участие в каком-то широком народном движении, человек здравого смысла обычно слабо осознает историческое значение этого движения и легко становится жертвой манипуляции массовым сознанием.

Отсутствие широты взгляда на историю, на всеобщую взаимосвязь, тот факт, что «человек здравого смысла» не в состоянии окинуть взором подлинную картину событий, в которых он участвует, во всех их следствиях, усугубляется тем, что у него вообще может возникать неточное, искаженное представление о действительности. В жизни каждого индивида тесно переплетены случайность и необходимость, закономерное и исключительное, и для него и то и другое может представлять равный жизненный интерес, «переворачивать» его «судьбу» или закреплять рутину существующих, не удовлетворяющих его отношений. В силу этого наивный реализм может не только быть развит до уровня научного мировоззрения, но и может легко сочетаться с элементами антинаучности, мистики, дополнять здоровый смысл чуждыми ему «методиками» и ритуалами. Таким образом, это мировоззрение, являясь исторически исходным для научного, в то же время в своем реальном отношении к нему часто опосредовано иными мировоззренческими формами.

Подводя итоги нашему рассмотрению этого типа мировоззрения, отметим

такие его важнейшие свойства: оно формируется стихийно вместе со становлением самосознания и личности каждого человека, действует в значительной степени на уровне общественной и индивидуальной психологии, в основе своей верно решает основной мировоззренческий вопрос, методологически проявляет себя как здравый смысл, способно к развитию, но всегда ограничено и непоследовательно.

В своих примитивных исходных видах оно проявляет себя почти всецело только в поведении того или иного человека или социальной группы и в известной мере лишено качества сформулированной мысли. Оно может быть изучено на основе анализа поведения человека и его отдельных сентенций по тому или иному поводу, но далеко не всегда может быть изложено им сколь-нибудь систематично, а иногда и вовсе не может быть вербализовано. Более того, и в своих развитых, доведенных до уровня теоретичности формах мировоззрение проявляет себя как таковое именно в деятельности человека.

Вообще мировоззрение существует и функционирует, остается живым и действующим постольку, поскольку оно является внутренним убеждением человека, социальной группы, человечества. Мировоззрение всегда содержит в себе нечто от психологической установки, определяющей тонус активности и характер поисково-оценочной и целеполагающей деятельности.

Указанные особенности мировоззрения сближают его с областью социальной психологии, со сферой личностных и межличностных отношений, и в той степени, в какой такое сближение оправдано, делают доступным его изучению средствами науки психологии (индивидуальной и социальной). Нельзя, однако, абсолютизировать подобное родство. Дело не только в том, что такой подход в известной степени растворял бы мировоззрение в совокупности идеальных стимулов иного порядка и тем самым ограничивал бы возможности определения сущности мировоззрения. Специфика мировоззрения ускользала бы при этом от внимания исследователя и в другом плане: в своих достаточно развитых формах мировоззрение приобретает концептуально-понятийный характер.

Оно может при этом, оставаясь обыденным по уровню и методу, иметь мифологический, религиозно-мистический или симуляторный характер, присущий массовому сознанию. Это касается, прежде всего, языка. Даже самые простейшие понятия должны были выкристаллизоваться, закрепиться в найденной или созданной для этого языковой форме, и именно в таком виде они представляют в сознании предметы и явления внешнего мира. Лежавшие в зародыше этих понятий «предпонятия жили в мире безграничной неопределенности, отданном во власть инстинктивного. Конечно, оформляющиеся вместе со становлением языка понятия, все более четкое осмысление практического опыта, естественно, сокращали сферу инстинктивной деятельности. Но само объяснение тех или иных - уже осознанных - природных явлений не могло не быть в огромной степени чисто интуитивным - слишком короткими были логические связи в сознании и мал запас практических знаний по сравнению с опытом инстинкта» [Алексеев, 1983, с. 27].

Эта неразвитость понятийно-языковых форм мышления обуславливала чрезвычайную неприспособленность их для взлета абстракции. В силу этого господствовала своеобразная асимметрия ума по отношению к конкретно-чувственному и абстрактно-общему: именно конкретно-чувственное, связанное с непосредственным жизнеобеспечением человека, с его повседневными нуждами, раньше и быстрее всего получало словесно-понятийное оформление. Представления же об общем стихийно пробивали себе дорогу в иной области – в чувственно-эмоциональной, формируясь как «коллективные» представления общины. Не находя опоры в слове, они требовали иной формы фиксации и закрепления, при которой их общность сочеталась бы с той заземленной конкретностью, какая только и была доступна уму. Общность должна была овеществиться, предстать в виде материального предмета, стать фетишем, символизирующим и в то же время олицетворяющим общее. Формой «потребления» подобного продукта духовного производства первобытного общества выступал ритуал, "который в качестве заместителя осваиваемого общего и являлся уже в дальнейшем основой для мифа как словесно-понятийного истолкования.

Отделение общества от природы, связанное в рассматриваемый период с дальнейшим развитием собирательно-промыслового хозяйства, с зарождением земледелия и приручения животных, с освоением новых видов минерального сырья и с первым знакомством с металлом и пр., сопровождается ростом населения, сужением хозяйственной территории общины, интенсификацией ее использования. В итоге возрастающая независимость людей от природы в одних отношениях усиливает их общую зависимость от нее в других, когда возникают сырьевые, погодно-климатические и другие проблемы, которые частично разрешаются развитием социальных отношений (обмен деятельностью, становление и развитие родоплеменных обществ и племенных союзов, зарождение захватничества и т.д.). На этой стадии начинают складываться и первые предания, и первые догадки о своем происхождении, отличном от происхождения других общин, зарождается мифология.

Все эти процессы идут тремя путями, в конечном счете, переплетающимися между собой. Во-первых, собственная связь с природой при усиливающемся отходе от нее дает начало анималистической форме осознания самих себя – тотемизму. Во-вторых, зависимость от природы при возрастающем отчуждении от нее порождает чувство страха перед природой, острую неуверенность в завтрашнем дне, что обусловлено независимостью природы от воли и желаний людей. Это порождает ее «обожествление», мистификацию. В природе начинают видеть некое «ману», абстрактное выражение всего того, в чем она враждебна человеку. Это еще не религиозное представление, ибо враждебное человеку в природе имеет еще не сверхъестественное, а естественное, природное содержание, но это содержание уже загадочно, непостижимо, неуправляемо человеком. В признании его заложены первые обоснования первобытной магии, в исходном своем значении содержавшие лишь неправильно или неточно установленные причинные связи и зависимости. Отделение от природы, достигающее стадии отчуждения, превращение

природы из естественной среды обитания в чуждую и враждебную силу ведут к перерастанию магии в самостоятельную, социально важную сферу практической деятельности и создают тенденцию к выделению особого рода труда – магического искусства, жречества как профессии. В-третьих, идентификация взаимосвязей человека с природой создает возможность устанавливать и подмечать в ней явления, казавшиеся безразличными на базе естественной включенности человека в ее процессы в прежние эпохи. Человек начинает искать в окружающем мире то, что влияет на его хозяйственную деятельность или выступает признаком (приметой), свидетельствующим о предстоящем изменении. Складывающееся миропонимание (и магия) не противопоставлялось хозяйственно-практической деятельности, а входило в нее как момент. Так, однажды найденная зависимость явления природы (скажем, цвет зари, характер облаков, появление и исчезновение небесного тела на небосводе и т. п.) и какого-либо важного хозяйственного цикла приводила к включению этого явления в хозяйственный цикл, к известному их отождествлению, дополнявшемуся перенесением на формируемый таким способом образ отношения человека к тому, что знаменует для его хозяйственной деятельности данное явление. Таким образом, происходил синтез, слияние в один образ природного явления, хозяйственно-трудового процесса и отношения к нему человека. Природные явления, таким образом, «социализируются», соединяются с миром человеческих интересов и эмоций. Природа начинает анимизироваться, и остается сделать лишь один шаг до ее антропоморфизации, до олицетворения сил природы.

С этого момента мировоззрение, существовавшее как совокупность практических поведенческих установок, неотделимых от самого поведения человека или запретов (табу), регулирующих жизнь сообщества [История первобытного общества, 1983, с. 243-247.], начинает приобретать все более самостоятельное значение, проявлять способность значительного обратного влияния на поведение. В то же время мировоззрение приобретает внутренне противоречивый характер, отражающий сложность и противоречивость жизни общественного организма, тенденций его развития. Усиление отделения человека от природы, с одной стороны, ведет к усилению его зависимости от нее, с другой - укрепление общественной организации как способа разрешения первого противоречия сопровождается возрастанием зависимости каждого отдельного человека от ситуации, складывающейся в обществе, особенно в связи с формированием имущественного неравенства и образованием родоплеменной знати. Возникает мифология как форма выражения мировоззрения уже не в личном выражении, а как фактор общественного сознания. При этом осуществляется двоякого рода мыслительная операция: все условия существования человека подразделяются на такие, которые зависят от человеческой деятельности и подконтрольны ей, и на такие, которые независимы от нее. По аналогии с поведением человека случайности во второй группе условий отождествляются с произволом, капризом каких-то «высших» сил. В итоге вторая группа условий существования начинает рассматриваться как арена действия этих сил, благоприятных или враждебных человеку, вне

зависимости от его стараний в области первой группы условий.

Сам факт возникновения такой аналогии свидетельствует о весьма высоком развитии отношений между людьми в обществе, достигнутом к этому времени: она обобщает возможность волюнтаристических решений и субъективного произвола в решениях управляющего по отношению к управляемому и в то же время фиксирует бесправие управляемого. Зарождающееся социальное неравенство и бессилие человека перед природой сливаются. Вместе с тем, и миф как исходная форма выражения складывающегося общественного (а не стадного) сознания выступает как выражение неразвитого мировоззренческого отношения «человек-природа», соединяющего в себе зачатки обобщенных в форме чувственных образов знаний, наивный реализм и элементы мистики. Мифологическая (основанная на выражении обобщений и догадок в чувственно-образной форме) картина мира (и связей человека с миром) соответствовала незрелой способности к абстрактному мышлению, но ограничивала при этом возможности эффективного наращивания знаний. С выделением жречества мифология все более подчиняется религиозным целям и задачам, в то же время поднимается до более высоких уровней абстракции, чем допускала первобытная мифология.

Религиозно-мистическая форма мировоззрения, в отличие от наивного реализма, опирается не на знания, приобретенные индивидом в ходе его личного опыта, а на мистическую веру и религиозную интуицию, т.е. представляет собою особый вид убеждения, не основанного на знании. Это убеждение в существовании сверхъестественных сил, с которыми всякий человек находится в особых сверхъестественных, магических, колдовских отношениях, воплощенных в обрядовой стороне того или иного культа (молитвы, заговоры, заклинания и т.п.).

Для религиозного мировоззрения характерно соединение двух начал – мистического и мифологического, и, соответственно, чувственно-эмоционального допонятийного и чувственно-образного, облаченного в абстракции низшего порядка. Мистическое начало религиозного мировоззрения основано на признании совокупности «явлений и действий, особым образом связывающих человека с тайным существом и силами мира, независимо от условий пространства, времени и физической причинности» [Философский словарь, 2000, с. 287]. Миф дополняет мистику как «повествование, о котором известно, что оно ложно, но которому мы верим, как если бы оно было истинным... Существенной чертой религии является разговор о предметах, выходящих за пределы возможностей обыденного языка, т.е. о Боге, и поэтому любая религия использует и должна использовать мифы в их символическом значении. Религия без мифов подобна квадратному кругу или красной зелени, представляет собою противоречие в терминах» [Бохеньский, 1993, с. 98, 99]. Это мнение католического теоретика поддерживают и православные авторитеты. Откровение повествует о том, что находится вне возможностей человеческого восприятия и понимания, поскольку излагаемое таково, что для его называния «нет в языке человека слов» [Творение мира и человека, 1908, с. 22]; изложение дается «при помощи самого элементарного языка, словарь

которого состоял из нескольких сотен слов и был лишен отвлеченных понятий, нужных для выражения истин религиозных» [Поназанский, 1993, с. 60].

Религиозное мировоззрение, в отличие от мифологического, поднимается до уровня абстракций высшего порядка – «Бог», «душа», «мировая гармония», «добро», «зло», «первородный грех» и т.д., каковые находят свою систематизацию и свое своеобразное обоснование в догматическом богословии, в теологии. В то же время это мировоззрение сохраняет многие родовые корни с обыденным мировоззрением. Из всего многообразия видов абстрагирования религиозное мировоззрение основывается на формальной и тотальной абстракции, позволяющей непосредственно (воспарять) мыслью от частного события к утверждению, имеющему всеобщий универсальный смысл, типа «На все воля Божья!», «Кысмет!», «Карма!», «Рок!», и т.д. Исходным базисом абстракций высшего порядка выступает индивидуальный чувственно-эмоциональный религиозный опыт, чувство «экстаза» и «приобщения», способное охватить верующего в транс, порожденном сосредоточием в молитве. Обоснование принятого истолкования догм и обрядов ищется лишь в «Откровении» «Священного писания» и мнениях авторитетов («отцов церкви», «пророков», гуру, «живых святых» и т.д.) Большую роль в религиозном мировоззрении играет «адат» – традиция, идущая из глубин прошлого. В целом религиозно-мистическое мировоззрение утверждает наличие сверхъестественного, «сакрального», первичного по отношению к естественному, «профанному», зависимость естественного от сверхъестественного, а также особый, внегносеологический характер отношения человека к сверхъестественному.

В настоящее время традиции религии уступают место своему ослабленному варианту – «гражданской религии», т.е. причислению себя к определенной конфессии, а иногда и к приходу, поддержанию минимальной связи с приходом, выполнению некоторых обрядов (типа крещения, венчания, панихиды по покойному), следованию некоторым конфессиональным традициям (типа «адата»). Поэтому одним из основных видов обыденного мировоззрения становится массовое сознание, обретающее форму менталитета. Менталитет – это понятие, сложившееся в социальной психологии, которое означает мировосприятие, настрой, склад ума и стиль мышления человека или социальной группы на определенном этапе существования общества, исторической эпохи. В этносоциальном аспекте понятие менталитета соотносимо с понятием психологического склада конкретного этноса как индивидуализирующая характеристика. Но если психологический склад есть идеализация и как всякая идеализация имеет постоянный характер, то менталитет есть величина переменная, зависящая от социальных, экономических, идеологических и политических процессов в обществе. Менталитет, как и мировоззрение, является продуктом общественного сознания и складывается стихийно. В контексте этнической проблематики необходимо учитывать, что, наряду с менталитетом нации, доминирующей в конкретном государстве, всегда формируются этнические группы («землячества»), нацменьшинств со своими собственными менталитетами, находящимися в

сложных отношениях культурного взаимодействия с доминирующим менталитетом. В современном мире с мощными потоками миграции, где совершенно исчезли мононациональные страны и государства, учет состояния менталитета общества на макро- и микроуровне должен являться постоянной заботой и властью, и общественности.

Важнейшей особенностью данной формы проявления обыденного мировоззрения является то, что его социальным носителем является неорганизованная атомизированная масса населения, в которой «каждый, живя обособленно, равнодушен к судьбе остальных». Как таковое, понятие массы противоположно понятию «хomo политикус» (человек политизированный) Аристотеля. В отличие от античного демоса, таков был городской плебс в эпоху средневековья. В XX столетии, и особенно во второй половине его - начале XXI века, процесс плебсизации охватил города Западного мира, что нашло свое проявление в росте числа уклоняющихся от выборов либо голосующих за обладателей симпатичных, привлекательных имиджей на основе чисто внешних признаков. Плебсизация выступает как спутница глобализации, вестернизации, экономического либерализма, роста средств массовой коммуникации, вытеснения классической, «элитарной» культуры культурой стандартизированной, обращенной в товар, способной удовлетворять низшие, неразвитые потребности плебса. В условиях плебсизации индивидуумы обособляются не только друг от друга, но и от своих предыдущих социальных групп и группировок, оказываются социально манипулируемыми со стороны господствующих элитарных групп и кланов. В целом в массовом плебсизированном обществе «во-первых, гораздо меньше людей выражают мнения, чем получают их; во-вторых, каналы мнения сосредоточиваются в немногих руках и становятся проводниками управляющих ими центров; в-третьих, автономия социальных факторов, которыми они некогда обладали в формировании мнения, все более утрачивается» [Большой толковый социологический словарь, 2001, с. 401]. Происходит падение социальных ценностей и духа общности, солидарности, коллективизма; распадается нравственное ядро общества, возрастают уровни социального отчуждения. Поскольку отношения между людьми ослабевают и вырождаются в симулякры связности на базе исторически себя дискредитирующих псевдообщностей, люди становятся более чувствительными к манипулирующим силам, к предложению упрощенных проектов решения социальных проблем, к скатыванию на позиции некритической, неспособной видеть явные противоречия политической индифферентности, конформизма, изгойства или их неизбежного спутника – эскапизма.

С появлением и развитием науки, с превращением ее в ведущую отрасль общественного сознания, формируется научное, по своей природе рационалистическое концептуально-понятийное мировоззрение. По определению В.И. Вернадского, «именем научного мировоззрения мы называем представление о явлениях, доступных научному изучению, которое дается наукой; под этим именем мы подразумеваем определенное отношение к

окружающему нас миру явлений, при котором каждое явление входит в рамки научного изучения и находит объяснение, не противоречащее основным принципам научного искания. Отдельные частные явления соединяются вместе как части одного целого, и, в конце концов, получается одна картина Вселенной, Космоса, в которую входят и движения небесных светил, и строение мельчайших организмов, превращения человеческих обществ, исторические явления, логические законы мышления или бесконечные законы, формы и числа, даваемые математикой. Из бесчисленного множества относящихся сюда фактов и явлений научное мировоззрение обуславливается только немногими основными чертами Космоса. В него входят также теории и явления, вызванные борьбой или воздействием других мировоззрений, одновременно живых в человечестве. Наконец, безусловно, всегда оно проникнуто сознательным волевым стремлением человеческой личности расширить пределы знания, охватить мыслью все окружающее.

В общем, основные черты такого мировоззрения будут неизменны, какую бы область наук мы ни взяли за исходную – будут ли то науки исторические, естественноисторические или социальные, или науки абстрактные, опытные, наблюдательные, или описательные. Все они приведут к одному научному мировоззрению, подчеркивая и развивая некоторые его части. В основе этого мировоззрения лежит метод научной работы, известное определенное отношение человека к подлежащим научному изучению явлениям» [Вернадский, 1991, с. 202].

В этом процессе наука выступает как высшая форма интеллектуализации человечества и в то же время как определитель магистрального пути самой интеллектуализации. По словам Дж. Фрэзера, «после тысячелетних блужданий в темноте в лице науки человеку, наконец, удалось найти золотой ключик, с помощью которого можно отворить множество дверей в сокровищнице природы. Не будет, видимо, преувеличением сказать, что в дальнейшем перспективы прогресса в нравственном, интеллектуальном и материальном плане будут неразрывно связаны с состоянием научных исследований, и любое препятствие на пути научных открытий будет способно только причинить человечеству вред» [Фрэзер, 1986.]. Аналогичную оценку научному опыту человечества мы находим и у М. Хайдеггера. Наука, по его мнению, «не есть просто культурное занятие человечества. Наука – это способ, и притом решающий, каким для нас предстает все, что есть действительность, внутри которой движется и пытается оставаться современный человек, все больше определяет тем, что называется западноевропейской наукой... Наука есть теория действительности» [Хайдеггер, 1993, с. 239].

Все вышесказанное позволяет определить то, что в литературе XX – начала XXI века получило наименование «кредо» (лат. *credo* – верую). Понятие кредо характеризует мировоззренческое лицо индивида, его взгляды, убеждения, мироощущение, ценности и идеалы ему присущие. Кредо могло бы быть определено как чистая индивидуализация менталитета, но это не было бы точным определением: менталитет принадлежит к сфере Обыденного сознания и социальной психологии. Кредо включает в себя конгломерат представлений и

оценок различного уровня – от обыденности и мифологии до элементов научного мировоззрения, причем конгломерат присущий именно индивиду и потому лежащий в сути развития сознания области когнитивной психологии.

В своем высшем выражении кредо может подниматься до уровня научного мировоззрения. Рациональный тип научного мировоззрения в самом общем и законченном виде (а складывался он постепенно) имеет следующие особенности (См. [Миронов, 1986, с. 134]):

1. Сознание осуществляет отражение внешнего мира целенаправленно и обобщенно – преимущественно в системе абстрактных понятий и категорий. Благодаря этому человек способен делать выводы, не только полагаясь на практический опыт свой и своих предков, но и опираясь на логические рассуждения, что позволяет ему выходить далеко за границы непосредственного опыта, за пределы той информации, которую ему сообщают органы чувств (печать, телевидение и т.д.). Человек научного склада принимает лишь логическое убеждение и имеет иммунитет к внушению.

2. Человек с рациональным типом сознания полностью выделяет себя из окружающей среды – как из природы, так и из социальной группы или общества – и противопоставляет себя природе или обществу как субъект объекту. PR для него не источник информации, а «знак внушения».

3. Чувствуя себя субъектом своих действий и воспринимая окружающую среду как объект воздействия, человек стремится преобразовать окружающий мир в соответствии со своими потребностями, целями, идеалами, в полной мере осуществляет целеполагающую деятельность. Он работает на будущие поколения, а не эгоистично на себя.

4. Личность с рациональным сознанием способна к самосознанию и самоанализу, к оценке своего знания, нравственного облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, к целостной оценке себя как деятеля, как чувствующего и мыслящего существа. При этом самосознание свойственно не только отдельным личностям, но и обществу, социальным группам, поскольку действующие в обществе люди осознают свою принадлежность к тому или иному классу, этносу, группе, поднимаются до понимания своего положения в системе производственных, социальных и культурных отношений, своих общих интересов и идеалов.

Этот высший (к настоящему времени) тип сознания вырабатывался в ходе постепенного, диалектического по своей сути, развития сознания. «Научный склад разума не является ни скептическим, ни догматическим. Скептик утверждает, что истина недостижима, в то время как догматик доказывает, что истина уже открыта. Человек науки считает, что истина достижима, но еще не открыта... Отсутствие завершенности составляет сущность научного духа». Он обеспечивает научную достоверность мировоззренческих выводов, под которой понимается обыкновение основывать свои убеждения на положениях науки, «настолько беспристрастных и настолько лишенных национальных и психологических предубеждений, насколько это возможно для человеческого существа» [Рассел, 1996, с. 164, 165.].

В отличие от обыденного мировоззрения, стихийно угадывающегося в

процессе формирования личности на базе накопления индивидуального опыта, научное мировоззрение, которое своим базисом имеет науку как форму общественного сознания и общественную практику, не вырабатывается индивидом спонтанно, а является результатом освоения высших достижений науки, культуры, социальной мысли.

Процесс же формирования индивидуального мировоззрения опережает такое познание, начинаясь в возрасте, когда юноша или девушка еще только осваивают «азы школьной премудрости», знакомятся с самыми простейшими достижениями научного мышления. В силу этого такой процесс в значительно большей мере опирается все же на собственный опыт молодого человека по выработке целесообразного поведения в определенных социальных условиях, в определенном окружении – семьи, двора, школы и т.д. Молодой человек как бы стучится во все двери, все время проверяет себя в разных ситуациях, определяя пределы дозволенного ему и посильного для него. При этом он далеко не всегда находит действительно нужные двери, и, к сожалению, не всегда перед ним раскрываются именно те двери, стучаться в которые ему стоило. Опыт личной жизни со всеми ее случайностями ведет к выработке множества стандартов кажущегося целесообразным поведения, приспособленного к конкретным условиям, которые всегда далеки от идеальных.

Конечно, формирование индивидуального мировоззрения регулируется семьей, школой, трудовым коллективом, что позволяет молодому человеку сочетать личный опыт с общественным, расширяет его кругозор, обогащает знаниями не только общеобразовательного, но и социально-этического характера. Но мировоззрение становится действующим только в той мере, в какой оно стало основой жизненной позиции человека, сделалось убеждением, превратилось в регулятор личного поведения. Формирование же жизненной позиции опережает накопление научных знаний, происходит под влиянием, прежде всего, личного опыта, недостаточно связанного со всей системой общественной практики, зависит от уровня развития личности, от совпадения множества условий, которые могут как помочь раскрыть способности человека, так и дать извращенный выход его потребностям. В результате индивидуальное мировоззрение приобретает внутреннюю неоднородность, его познавательный уровень как бы отслаивается от практического. На познавательном уровне мировоззрение оказывается шире, богаче, глубже, чем на практическом, и в силу этого выражаемые человеком взгляды приходят в известное несоответствие с его реальным поведением, слово начинает расходиться с делом, нарождается скептицизм и нигилизм.

В обычных условиях противоречие между словом и делом, между приобщением в той или иной мере к научному мировоззрению и обусловленными им идеалами, с одной стороны, и собственным поведением, с другой, регулируется стандартами, привычками, сложившимися вместе с личным практическим опытом, может иметь различные последствия.

Условия разрешения противоречия между словом и делом редко бывают идеальными, а человек испытывает на себе влияние множества причин и факторов, в том числе таких, которые тормозят его мировоззренческое

развитие. Несоответствие идеалов и ценностей высшего порядка и реальных условий жизни в обществе разрушающе действуют на личность и ее мировоззрение. Это отрицательное воздействие усиливают паттерны отрицательного поведения, социальные пороки – пьянство, культ необузданной силы, преступность и т.д., причем всякое попустительство, снисходительное отношение со стороны социума воспринимается как поощрительное, оправдывающее асоциальное поведение.

Возможность подобного рода отклонений в развитии личности требует более внимательного рассмотрения структуры индивидуального мировоззрения и законов ее формирования. Индивидуальное мировоззрение как бы распадается на две взаимосвязанные составляющие: интеллектуальное освоение мировоззренческих знаний, преобразование их в собственные убеждения (т.е. то, что Бехтерев называл *логическим убеждением*), а также персональную установку. Установка – это «возникающая на основе прошлого опыта готовность субъекта к определенной деятельности в соответствии с конкретными условиями, потребностью и ситуацией» [Коршунов, 1971, с. 208], своеобразная стереотипность форм поведения, выбора средств и целей в ходе решения множества ситуативно возникающих проблем. Она выступает как внутренний механизм, регулирующий выбор форм поведения, в котором закрепляется и через который проявляется и реализуется личное мировоззрение человека. Именно она обращает мировоззрение в действующее и предопределяет меру, в какой оно регулирует поведение, обуславливает последовательность поступков человека, силу его характера и решительность в критических ситуациях. В меру того, насколько мировоззрение вошло в поведенческую установку, закрепилось в ней, оно приобретает принудительную силу. Человек не задумываясь, бросается в реку, спасая тонущего, кидается в огонь, узнав, что в горящем доме остался ребенок, ложится грудью на амбразуру вражеского дзота, прикрывая товарищей. В равной мере постоянная трусость, подлость, наглость, эгоизм – это тоже проявления определенной установки, выражающей личное мировоззрение человека.

Поскольку мировоззрение есть важнейшая составная часть, ядро самосознания индивида, весьма важно понимание сути формирования самосознания. Формирование же самосознания представляет собой длительный многоэтапный процесс, базирующийся на познании, но не сводящийся к нему. Поведенческая установка, лежащая в основе жизненной позиции человека, в свою очередь, обусловлена уровнем развитости самосознания индивида и зависит не только от материальных условий его жизни, но и от воспитания, составной частью которого является усвоение мировоззрения воспитателей (кто бы это ни был – семья, школа или дворовая компания). Как материальные, так и духовные условия воспитания включают в себя и необходимое, и случайное, зависящее от неоднородности обстоятельств жизни у различных людей, от соотношения объективно-закономерных и субъективно-произвольных факторов в их судьбе, от социальной зрелости коллективов, в которых они воспитываются и т.д. Поэтому у разных людей, даже обладающих одним и тем

же типом мировоззрения, поведенческие установки весьма индивидуальны и разнообразны. Эффективность же воспитания зависит от гибкости применяемых приемов и методов, от индивидуального подхода к каждому.

Но мировоззренческие знания становятся основой практического поведения человека только тогда, когда, став его личными убеждениями, они вошли в установку, слились с ней, приобрели для индивида силу незыблемых норм. Само по себе усвоение знаний путем обучения этого не гарантирует, поскольку предполагает ряд градаций: первичного ознакомления, уяснения, знакомства, запоминания, понимания, принятия в качестве собственных убеждений. При этом часть усвоенного, достигнув стадии чисто интеллектуальной убежденности, может не войти в установку. Факты такого рода достаточно известны. Как вор, так и честный человек в равной мере знают, что красть нехорошо, но вор, тем не менее, крадет. В этом случае возникает разрыв слова и дела, когда человек способен с полнейшей убежденностью отстаивать идеи, которым сам в своей жизни не следует. Для того чтобы научно-мировоззренческое знание вошло в поведенческую установку индивида, оно должно пройти через горнило личного опыта, преломиться и материализоваться в нем. Само по себе интеллектуальное освоение научного мировоззрения лишь промежуточное звено в мировоззренческом развитии личности.

К сложностям, сопряженным с мировоззренческим воспитанием личности, связан и ряд причин, обусловленных современными темпами научно-технического прогресса, как бы обгоняющего процессы развития личности. К ним относятся, например, такие, как расширение возможностей для общения людей и снижение до минимума контактов между ними; развертывание средств массовой коммуникации (например, телевидение, Интернет, сотовая связь, иные коммуникативные приспособления и устройства) за счет свертывания непосредственных отношений между людьми; лавинообразный рост объема информации, не оставляющий времени для ее осмысления; ослабление связей человека с природой в недосуговой или сугубо технологической сфере; быстрое изменение бытовых условий и в силу этого снижение значимости наследуемого опыта; различия в темпах роста вещного окружения, материальных возможностей человека и его духовной культуры, в темпах развития материальных и духовных потребностей, в темпах расширения свободного времени и развития духовной культуры, в структуре заполнения свободного времени и пр.

Итоговой характеристикой «кредо» выступает «жизненная позиция личности», выражающая отношение индивида к социальному идеалу. Социальный идеал – это представление о совершенном общественном устройстве, которое способно обеспечить подлинное человеческое счастье, это такое представление о справедливом общественном устройстве, за достижение которого надо бороться. Именно через посредство такого идеала индивид осознает те социальные процессы, которые переживает его страна, а также интересы и чаяния той социальной группы, выразителем взглядов которой он является. Через идеал его личное отношение к действительности приобретает социально-этический характер. «Нравственной оценке подвергаются не только

существующие нравственные отношения, но и все прочие стороны общественной жизни. Все они оцениваются с точки зрения нравственных интересов и нравственных представлений» [Яценко, 1977, с. 156.] (справедливости или несправедливости, добра или зла, гуманности или жестокости, ненасилия или насилия).

Отношение к социальному идеалу обуславливает тройкого рода позиции. Скептический подход базируется на утрате такого идеала (мнимой или подлинной, временной или затяжной, а иногда и постоянной). Так или иначе, скептицизм состоит в отрицании социального идеала. Потребительский же подход означает замещение общественного идеала сугубо личными эгоистическими устремлениями и «идеалами». Он может полностью отрицать социальный идеал или в принципе признавать его более или менее искренне, но и в том, и в другом случае научный интерес противопоставляется общественному идеалу, заслоняет его, лишает действенной силы, социальный идеал не составляет смысла жизни для индивида. В отличие от этого активная жизненная позиция как раз и состоит в сознательном служении общественному идеалу, основанном на глубокой убежденности в правоте этого идеала, в умении и желании подчинить личные интересы служению этому идеалу. Исходя из принятого общественного идеала, представления об окружающем мире и своем месте в нем, человек оценивает господствующие в данном обществе нравственные принципы, нормы, предписания, моральные и деловые качества других людей (честность или мошенничество, благородство или низость, мужество или трусость, ответственность или безответственность, ум, способности и т.п.), их поступки, а также общественные учреждения и мероприятия (например, подлинная или мнимая борьба за мир), оценивает и социальные последствия собственных действий в тех или иных проблемных ситуациях. На основе такой оценки он принимает решение, как вести себя в конкретной ситуации, какие принимать меры и использовать средства. Активная жизненная позиция – это постоянная ориентация индивида во всех поступках на *общественный* идеал, оценка событий с точки зрения того, приближают они или отдаляют осуществление этого идеала, стремление везде и всегда действовать во имя идеала.

Литература

1. Алексеев В.П. Становление человека: У истоков разума // Знание-сила. 1983. № 10.
2. Бехтерев В.М. Коллективная рефлексология // Избранные работы по социальной психологии. М.: Наука, 1994. – 400 с. Стр. 18-352.
3. Большой толковый социологический словарь. М. 2001.
4. Бохеньский Ю. Сто суеверий. М. 1993.
5. Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление. М. 1991.
6. История первобытного общества. Общие вопросы. Проблемы антропосоциогенеза. М.,1983.
7. Коршунов Л.М. Теория отражения и творчество. М.: 1971.
8. Энгельс Ф. Диалектика природы // Маркс К., Энгельс Ф. Соч., изд.

второе. Т. 20. М., Государственное издательство политической литературы, 1961.

9. Миронов Б.Н. Историческая психология и историческое знание // «Общественные науки», 1986, №1.

10. Поназанский М. Православное догматическое богословие. Новосибирск. 1993.

11. Рассел Б. Словарь разума, материи, морали. Киев. 1996.

12. Творение мира и человека. Московская синодальная типография. 1908.

13. Философский словарь Вл. Соловьева. Ростов-на-Дону, 2000.

14. Фрэйзер Дж. Золотая ветвь. М. 1986.

15. Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления. М.1993.

16. Яценко А.И. Целеполагание и идеалы. Киев, 1977.

Подчасов А.С. (Москва)

**КЛЮЧЕВЫЕ ПОНЯТИЯ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В
ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
(об использовании художественных фильмов в практике
преподавания на материале фильма «Dead Poets Society»)**

Важность использования аутентичных художественных фильмов в практике преподавания хорошо известна. Они позволяют обучать всем видам речевой деятельности, дают богатый материал не только для языковой, но также для страноведческой и культурологической подготовки студентов [Абрамова, 2018, с.112]. Работа с фильмами дает возможность привлечь внимание студентов к ключевым словам культуры, в которых особенно ярко отражается менталитет носителей языка, особенность их мировосприятия.

Одним из фильмов, который можно и, с нашей точки зрения, нужно рекомендовать для просмотра и работы со студентами является «Dead Poets Society». Если вы решите посмотреть и обсуждать его со своими студентами, то речь обязательно пойдет о важнейших понятиях не только современной американской, но и мировой культуры. Необходимым условием плодотворной работы с этим фильмом является тщательная подготовка к такой работе.

Прежде всего, этот фильм дает возможность поговорить о смысле понятия «воспитание». На первый взгляд может показаться, что ничего сложного в этом понятии нет и объяснять его не нужно [Степанов, 2017]. Однако давайте задумаемся, так ли это. Что значит «воспитание»? О.С.Газман определяет его как «сотрудничество поколений, совместную выработку ценностей, норм, задач, социальной деятельности, т. е. духовное творчество старших и младших, продуктом которого является жизненная позиция» [Газман, 2002, с.51]. Д.В. Григорьев понимает как совершаемое взрослым «духовное усилие, направленное на приобщение ребенка к миру человеческих норм и ценностей. Если ребенок откликается на это усилие, резонирует ему, выходит из натурального плана встречи со взрослым в идеальный (духовный) план, то

происходит событие воспитания (физическая встреча становится событием личностей)» [Григорьев, 2006, с. 51].

Дело в том, что понятие «*воспитание*» – феномен высококонтекстной культуры, которому в английском языке соответствуют не менее десяти слов, разбивающих его на более конкретные значения: «*upbringing*» (семейное воспитание), «*training*» (подготовка в выполнении определенной работы, задачи), «*breeding*» (воспитание принятых в обществе хороших манер), «*raising*» (уход за детьми), «*education*» (выводить в люди, наставлять, опекать), «*skills*» (умения) и другие. [Данилова, 2010, с.31]. «*Воспитание*» – это, прежде всего, процесс формирования личности, в котором «обучение», то есть передача знаний – далеко не приоритет. В школе же Уэлтон учащиеся, прежде всего, получают «*образование*», под которым понимаются три вещи: приобретение знаний, развитие умственных способностей и формирование характера [Walsh, 1990].

Главная задача школы Уэлтон – подготовить юношей к поступлению в университеты «Лиги плюща», и весь ее жесткий, консервативный распорядок посвящен именно этому. Когда главный персонаж, мистер Китинг, сказал мистеру Нолану, директору школы, что «смысл образования – научить думать самостоятельно», тот воскликнул: «В этом возрасте? Ни в коем случае! Подготовьте их к колледжу, а дальше все пойдет естественным образом».

Родители Нила Перри – небогатые люди, и они идут на большие материальные жертвы ради того, чтобы подготовить его к поступлению в университет. Все, что не связано с осуществлением этого плана, воспринимается как помеха. Вот почему, когда в день торжественного открытия учебного года мистер Перри узнает от директора Нолана, что Нил запланировал много внеурочной работы, он заставляет сына отказаться от нее:

Мистер Перри: Нил, я говорил с мистером Ноланом. Мне кажется, ты набрал слишком много внеклассной работы в этот семестр... ..я решил, что ты не будешь заниматься школьным ежегодником.

Нил: Но в этом году я замредактора.

Мистер Перри: Ничего не поделаешь, Нил.

Нил: Отец, я не могу - это будет нечестно.

<.... >

Мистер Перри: Когда закончишь медвуз и станешь самостоятельным... ..будешь делать все, что взбредет в голову, а пока что слушайся меня. - Ясно?

Нил: Да, сэр. Прошу прощения.

Мистер Перри: Ты ведь знаешь, что это значит для твоей матери, правда?

Нил: Да, сэр. Вы же меня знаете, я слишком много на себя беру.

Мистер Перри: Вот это другое дело. Будешь в чем-то нуждаться, дашь нам знать, да?

Да, сэр.

То, что происходит впоследствии между Нилом и его отцом, самоубийство Нила, позволяет нам глубже проникнуть в смысл понятия «*воспитание*». Зададим себе вопрос, почему в начале фильма Нил смиряется с требованием

отца? Только ли потому, что у него нет выбора, что другие поступают также? Так действительно может показаться на первый взгляд:

Чарли Далтон (друг Нила): Почему он не разрешает тебе делать то, что хочешь?

Нокс Оверстрит (друг Нила): Да, Нил. Отшей его. Хуже уже не будет.

Нил: Что за чушь! Типа вы отшиваете своих родителей? Мистер Будущий Юрист и мистер Будущий Банкир. Не учите меня разговаривать с отцом. Вы такие же.

На самом же деле Нил понимает логику отца, он сочувствует и доверяет ему.

В конце фильма между отцом и сыном происходит еще один разговор при очень похожих обстоятельствах, но на этот раз Нил не только не соглашается с отцом, но борется за право принимать самостоятельные решения. Мистер Перри случайно узнает, что Нил от его имени написал директору письмо с тем, чтобы иметь возможность играть в спектакле. Нил пытается объяснить, что у него прекрасные результаты по все предметам, что у него главная роль в спектакле, который должен состояться уже на следующий день, но отец ничего не хочет слышать:

А мне плевать, даже если завтра конец света! С театром покончено раз и навсегда! Ясно, Нил? ТЕБЕ ЯСНО?

– Да, сэр.

Внешне подчинившись, Нил, однако, играет в спектакле, после чего отец забирает его из школы и сообщает, что отныне он будет учиться в военной академии. В ответ на это Нил совершает самоубийство.

Что же изменилось, чем первая ситуация отличается от второй? Ответ на этот вопрос лежит в сути понятия «*воспитание*», которая была известна уже в глубокой древности. Обратимся к Книге Притчей Соломоновых, а именно, к тому совету о воспитании, который до сих пор вызывает большие споры:

«Наказывай сына своего, доколе есть надежда, и не возмущайся криком его» (Прит. 19:18).

В буквальном переводе, выполненным А.С.Десницким, эта притча звучит так:

“Вразумляй сына, пока не поздно, смотри, не погуби его” [Десницкий, 2013].

Такое толкование проясняет мысль премудрого Соломона, но вопросы все-таки остаются. Что значит «заниматься воспитанием имеет смысл лишь до определенного возраста»? Что значит «определенный возраст»? Разгадкой этого наказа является слово *надежда*, *tiqvah*. Заметим, что *tiqvah* было выбрано из достаточно большого ряда синонимов. Дело в том, что у слова *tiqvah* есть несколько взаимосвязанных значений, главное из которых – прочное соединение, которое сравнивается с канатом и пуповиной. Таким образом, необходимым условием эффективности *воспитания*, при котором оно может принести пользу, является наличие такой связи между ребенком и родителем. Если она существует, то ребенок с доверием воспринимает наставления и даже наказания от своих родителей, потому что понимает/чувствует, что его любят и что все, что делается, – для его же блага. Добавим, что такая же связь должна существовать между учеником и учителем, между врачом и пациентом. Если

же эта связь обрывается, то меняется и отношение к наставлениям и наказаниям. Они уже не воспринимаются как благо и могут принести только вред. Можно с уверенностью сказать, что в начале фильма между Нилом и его отцом существовала такая связь, а к концу фильма она оборвалась. Вот почему поведение Нила в двух похожих ситуациях была таким разным. И это неудивительно: в первом случае отец воспринимался им как любящий и желающий добра родитель, а во втором – как деспот.

Конечно, мы должны иметь в виду, что разрыв тесной связи между родителями и детьми, или, как говорят психологи, *сепарация* - это естественный, постепенный и неизбежный процесс, который начинается, когда ребенку примерно год, а заканчивается в возрасте 17-19-ти лет, когда вчерашний ребенок психологически отделяется от родителей и ориентируется на свои собственные представления о жизни [Петренко, Сысоева Л.В., 2016]. В случае с Нилом его естественная потребность в том, чтобы принимать самостоятельные решения о своем будущем, усилилась в результате общения с харизматичным и пассионарным мистером Китингом.

В контексте разговора о мистере Китинге важно познакомить студентов с культурно-специфичным понятием «commitment», о сложности перевода которого написано немало работ [Шалыгина, 2012]. До XX века основным значением этого слова было «передача чего-л. во власть кого-либо, заключение в тюрьму» [Joseph, 1896, с.274]). Во второй половине XX века основными значениями стали «обещание» и «обязательство», в том числе принятое добровольно. Между тем, как свидетельствует Godfrey Howard, после Второй Мировой войны *commitment* приобрело значение внутреннего посвящения себя каким-либо принципам или убеждениям [Howard, 1994, с.88]. Одним из приведенных автором словаря примеров является словосочетание *committed doctor* – человек, который не просто является профессионалом, но искренне сострадает и заботится о своих пациентах. Автор отмечает, что для такого человека его работа становится для него образом жизни, такое посвящение является образом жизни для человека.

Мистер Китинг – энтузиаст, человек, преданный своему делу (а *committed teacher*). Проиллюстрируем это на примере одного эпизода. Незадолго до спектакля, в котором Нил сыграл главную роль, он пришел в кабинет мистера Китинга за советом. Вот фрагмент их разговора:

Нил: А у вас тут не развернешься.

Китинг: Часть монашеской клятвы. Они не хотят, чтобы мирское отвлекало меня от преподавания.

Нил: Она красива.

Китинг: И еще она в Лондоне. Что усложняет ситуацию.

Нил: Как вы выдерживаете это?

Китинг: Выдерживаю что?

Нил: Вы же можете поехать куда угодно. Делать что угодно. Как вы выдерживаете здесь?

Китинг: Потому что я люблю преподавать. Мне хочется быть именно здесь.

Обратим внимание на то, что Нил искренне не понимает, почему его учитель добровольно ограничивает себя, отказываясь от свободы перемещения и соглашаясь на жизнь в столь стесненных условиях вдали от любимого человека. Этот диалог дает нам возможность обсудить еще одно ключевое слово – *свобода*. Согласно словарным определениям, *свобода* (freedom) состоит с понятием *commitment* в отношениях антонимии, потому что как только вы берете на себя обязательства, вы ограничиваете свою свободу. Принципиально важным является то, что решение о самоограничении должно быть результатом свободного волеизъявления, продиктованным удовлетворением личных потребностей в достижении своих целей, своей мечты. В противном случае случится то, что произошло с монахами из рассказа А.П.Чехова «Без названия», которые соблазнились описанием пороков и ради них оставили и монастырь и праведную жизнь, которую до тех пор вели. Очевидно, что такая жизнь не стала для них потребностью. Возможно, она не была результатом их свободного выбора. Напротив, мистер Китинг исповедует любовь к своему делу и готовность терпеть ради него всяческие ограничения. Немного отвлекаясь от фильма, приведем в пример Сергея Михайловича Сотникова, бывшего зрителя заброшенного аэродрома, который 12 лет следил за заброшенной взлетно-посадочной полосой, благодаря чему в 2010 году спасся терпящий бедствие самолет с 86 людьми на борту. Эта полоса была вычеркнута из всех реестров и не значилась ни на одной карте, а он верил в свое дело и регулярно чистил дренажи от старой травы, чтобы не произошел подмыв полосы, убирал с бетонных плит старую арматуру, регулярно вырубал и выкорчевывал кустарники и деревца, пробивавшиеся в зазорах плит. Он многократно воевал с местными жителями, которые пытались использовать полосу как место складирования дров или автостоянку. На возмущенно-недоуменное «Ну почему?!» он коротко отвечал: «Потому!». Такая жизнь была результатом его свободного выбора, его веры в свою правоту и необходимость и важность его дела.

Мистер Китинг верит, что для того, чтобы быть свободными, достаточно желания «быть хозяином своей собственной жизни» [Берлин, 2001].

Вот что он говорил студентам во время занятия в школьном дворе:

- Трудно сохранять свои убеждения в окружении других людей. В глазах некоторых я читаю: «Я бы прошел иначе». Тогда спросите себя, почему вы хлопали. Нам всем очень нужно признание. Но вы должны верить в то, что ваши убеждения уникальны, самобытны. Даже если другие считают их странными или непопулярными. Даже если стадо начнет блеять: «Это дурно». Роберт Фрост сказал: «В лесу была развилка... ..я пошел наименее проторенным путем, и в этом все и дело». Я хочу, чтобы вы нашли собственную поступь уже сейчас. Ваш собственный способ шагать, идти. В любом направлении, куда угодно. Напыщенно или глупо - неважно. Джентльмены, двор ваш. Не нужно играть, делайте это для себя.

Отметим, что свобода не всегда проявляется в действии, потому что недеяние тоже является проявлением свободы выбора поведения. Вот почему

на приглашение мистера Китинга присоединиться к ним, один из его учеников, Далтон, ответил:

- Воспользуюсь правом не шагать.

На это мистер Китинг ответил:

- Спасибо, мистер Далтон. Это подтверждает сказанное.

Важно поговорить и о смысле выражения *Carpe Diem* (наслаждайся настоящим, будь дерзок, будь смел, не обращай внимания на окружающих, высасывай из жизни «костный мозг»). Оно известно с глубокой древности, например, именно такой совет давала богиня Ситури Гильгамешу, когда тот был поражен смертью своего друга Энкиду. Конечно, девиз *Carpe Diem* входит в противоречие с протестантской этикой, подрывает основу школы Велтон, которая воспитывает будущих врачей, юристов и банкиров, которые продолжают дело своих родителей, станут успешными людьми. Вместо этого мистер Китинг предлагает им восстать против конформизма и не ограничивать себя никакими рамками, не преклоняться ни перед какими авторитетами. Будучи неправильно понятой, такая «свобода» может превратиться во «вседозволенность», что мы и видим на примере Чарли Далтона, который написал дерзкую заметку в школьную газету, а потом разыграл сценку со звонком от Бога.

Сопереживание главным героям фильма, драматизм повествования, финальная сцена, в которой ученики мистера Китинга встают на столы и выражают своему учителю поддержку – все это позволяет нам глубже проникнуть в смысл таких важных понятий, как «воспитание», «свобода», «commitment» и других. Кроме того, работа с фильмом позволяет обсудить со студентами такое социальное явление общественной жизни, как конформизм, познакомиться с национальными культурными особенностями страны языка, сопоставить их со спецификой родной нам культуры.

Литература

1. Абрамова В.С. Аутентичный художественный фильм в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку // Евразийский гуманитарный журнал 2018, №4. Пермь: Изд-во ПРНИУ. С.109-112.

2. Ариас Анна-Мария Художественный фильм как средство формирования лингвосоциокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку в вузе // Ученые записки Университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016, №8(138). С.7-13.

3. Берлин Исайя. Философия свободы. Европа. М.: Новое литературное обозрение, 2001.

4. Данилова А.С. Организация воспитания в частных школах-пансионах Великобритании. – Ульяновск: МДЦ, 2010.

5. Десницкий А.С. Соломон, его переводчики и розги // Православный журнал «Фома». 2013. URL: <https://rusk.ru/st.php?idar=61212>

6. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002.

7. Григорьев Д.В. Воспитание в сети событий // Воспитательная работа в школе, 2006. № 6. С. 49–58.

8. Мельникова Е.В. Перекресток как образ дороги и символ выбора (на материале романа Ю.Г. Слепухина «Перекресток») // Филология и литературоведение. 2016. № 1. URL: <https://philology.snauka.ru/2016/01/1824>.
9. Макаричев Ф.В. Использование фильмов на уроках английского языка для расширения лексического запаса студентов-нефилологов (слово живое и мертвое в фильме («Dead poets society»)) // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2021. Т.31, вып.3. С.514-519.
10. Новиков, М.Ю. Художественный фильм как продукт культуры страны изучаемого языка // Дидактика языков и культур : межвузовский сборник научных статей. 2006; ПГЛУ, Пятигорск, 2006. С. 81-94.
11. Петренко Т.В., Сысоева Л.В. Возрастные этапы процесса сепарации от родителей // Акмеология. 2016. №4. С.180-184.
12. Степанов П.В. Понятие «воспитание» в современных педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. 2017. №2. С. 121–128.
13. Шалыгина А.А. Понятийная составляющая и лингвокультурная специфика концепта commitment. Новосибирск. Культура и язык. 2012. №2. С. 199-207;
14. Godfrey Howard The Good English Guide, Kent 1994, p.88;
15. Joseph E. A dictionary of the English language. Worcester, Philadelphia : J.B. Lippincott, 1896, p.274;
16. Walsh K. The three dimensions of education. Paper presented at the Annual Meeting of the Pennsylvania School Boards Association. Lewisburg, PA, 1990. pp. 19–21.

ПИСАТЬ ИЛИ НЕ ПИСАТЬ? – ВОТ В ЧЕМ ВОПРОС

Стимулом для настоящего сообщения послужила статья Н. П. Белоусовой «Как привить интерес к чтению современному ученику?» [Белоусова, 2020]. Предлагаемый анализ данного текста уточняет его текстотипологическую отнесенность и актуальность.

Проведенный лингвостилистический анализ позволяет утверждать, что рассматриваемый текст формально и содержательно не является научным. Любой функциональный стиль характеризуется набором специфических языковых особенностей, с помощью которых реализуется его основная функция. Для научного стиля этой функцией является трансляция интеллектуального содержания, сам же научный текст – «вербализованное научное знание» [В. Е. Чернявская].

Рассмотрим языковые особенности статьи Н. П. Белоусовой.

1) *Эмотивность и экспрессивность*. Известно, что научному стилю противопоказана эмоциональность и излишняя экспрессия. В рассматриваемом тексте объемом в 2.5 страницы имеется 28 восклицательных предложений.

2) *Имперсональность*. Тексты научного стиля характеризуются безличностью, поскольку процесс научного познания представляется как процесс коллективного творчества. В связи с этим употребление формы 1 лица единственного числа значительно снижено: она уместна в трудах ученых, чей авторитет уже прочно установлен в научном сообществе. В тексте статьи эти формы весьма многочисленны («могу утверждать», «на мой взгляд» и пр.).

3) *Терминологичность*. Научная коммуникация ориентирована далеко не на каждого носителя языка: аудитория ограничена специалистами. Это обусловлено тем, что для научного текста, среди прочего, характерно наличие определенного понятийно-терминологического аппарата. В статье он отсутствует, в связи с чем текст не представляет какого бы то ни было интеллектуального барьера для неспециалистов.

Остановимся на содержательном аспекте рассматриваемого текста.

1) *Научная проблематика*. Приходится констатировать, что анализируемый текст не является научным и в содержательном плане. В любом научном тексте рассматривается некая научная проблема. В статье данный тип проблемы не ставится. На первый взгляд можно подумать, что научная проблема сформулирована в заглавии - «Как привить интерес к чтению современному ученику?» Однако привитие интереса не является научной проблемой. В противном случае можно говорить о научности следующих проблем:

- как привить интерес к собиранию грибов;
- как привить интерес к коллекционированию бабочек;
- как привить интерес к религии и пр.

Действительно научными проблемами являются обучение чтению в методике и эмоция интереса (по К. Э. Изарду) в психологии, а не привитие интереса к чему бы то ни было.

2) *Цитирование*. В содержательном плане научный текст характеризуется четким делением на известное знание и новое, принадлежащее автору. В связи с этим для научного текста обязателен ссылочный аппарат. В статье этого нет, поскольку все тезисы автора – общие места в педагогическом дискурсе.

Таким образом, по своей текстотипологической отнесенности данный текст является публицистическим, в котором довольно экспрессивно освещается злободневная тема – нечитающая молодежь.

Безусловно, статья Н. П. Белоусовой актуальна, весьма познавательна для молодых преподавателей, а также для родителей. Однако возникает вопрос: где публиковать подобные тексты?

В Волховском филиале РГПУ им. А. И. Герцена учителя районных школ ежегодно принимают участие в семинарах («Современные проблемы педагогики», «Приемы и методы учителя иностранного языка»), но их тексты практически никогда не публикуются. Думается, что включение данных текстов в *научное издание* «Социум. Сознание. Язык» невозможно из-за их концептуально-методологической незрелости. В связи с этим представляется разумным подумать об отдельном издании (под эгидой филиала), в котором учителя-практики выносили бы на суд общественности свои идеи, опыт и пр. Думается, что это еще один хороший способ взаимодействия школы и вуза, о котором так много говорится сегодня.

Литература

1. Белоусова Н. П. Как привить интерес к чтению современному ученику? // Социум. Сознание. Язык: Сб. науч. Трудов. Выпуск десятый. Санкт-Петербург: Культ-Информ-Пресс, 2020. С. 52-54.

Муртазаева М.М.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ У СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье Рогожниковой В.Н. [Рогожникова, 2019] предметом обсуждения является вопрос: труд является благом или ценностью? В раскрытии понимания лежат философская и экономическая трактовки. Продолжить интересную дискуссию хотелось бы размышлениями о формировании ценностного отношения к труду у современных школьников. Тема является сегодня особенно актуальной в связи с создавшимся ценностным вакуумом и духовно-нравственным кризисом в современном обществе. Об упадке социального авторитета традиционных ценностей пишут социологи, о личностной дезориентации на основе такого упадка – психологи, морально-этическую сторону кризиса обсуждают философы, проблемы повышения воспитательного потенциала – педагоги. Все перечисленные области при раскрытии понятия «ценность» обращаются к явлениям, предметам и их

свойствам, воплощающим нравственные идеалы, ориентирующие человека в его духовной и практической деятельности. Так, например, в монографическом исследовании Разбегаева Л.П. выделяет следующие составляющие ценностной картины мира: Родина, Мир, Человек–Цивилизации, Новации и Традиции. Тесно взаимодействуя, они образуют основу, на которой создается образ мира. Следует заметить, что исследователь предлагает рассматривать Человека–Цивилизации как обязательного труженика, перенимающего опыт предшествующих поколений через овладение знаниями и навыками. Его отличительными особенностями должны служить созидательный, эффективный труд, самоуважение к себе как к труженику и уважение к труду окружающих [Разбегаева, с. 65].

Ценностные ориентации выступают у Разбегаевой Л.П. как элемент сознания, формирующийся в трудовой деятельности, поэтому смена социальных общественных ценностей отражается на личном уровне. Для значения труда как ценности требуется координация целей и средств обучения, в процессе которого происходит формирование отношения к труду как к ценности.

Ориентация на труд должна стать для школьников условием другой крайне важной и приоритетной ориентации – на образование. Речь должна идти о готовности и стремлении подрастающего поколения к эффективной трудовой деятельности. В.А. Сухомлинский подчеркивал, что «трудовое воспитание достигается гармонией трех начал: надо, трудно и прекрасно» [Сухомлинский, 1982], обозначая три главные составляющие трудового воспитания. «Надо» переступить через собственные желания, преодолеть лень и заставить себя выполнять какую-либо работу; «трудно» дается продвижение в деятельности, так как всегда подразумевает нагрузку (физическую, умственную или духовную); «прекрасно» видеть результат своих усилий, осознавать новый шаг в собственном развитии. Таким образом, педагог подчеркнул необходимость трудового воспитания не только в жизни, но и в образовательной деятельности.

Отношение к труду должно формироваться в условиях семьи и школы через воспитание трудолюбия, способности выполнять полезную для общества работу, формирование умения осознавать результат собственного труда, принимать коллективные интересы как личные, развитие умений добросовестно, честно и творчески относиться к решению поставленных трудовых задач.

Ценность трудового воспитания детей детально раскрывается в трудах классиков педагогики: Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др. Они определяют роль трудового воспитания в развитии личности и нравственном становлении, отмечают влияние первого на физическое развитие, на познавательное развитие, развитие творчества и смекалки, на дружеские и товарищеские взаимоотношения, на способность к жизненному самоопределению.

Проблемы воспитания ценностного отношения к труду у подрастающего поколения видятся сегодня достаточно сложными, их решение должно поддерживаться со стороны школы и семьи, пропагандироваться в СМИ, в

художественных произведениях, фильмах и телепередачах, способствовать созданию целевых установок к сознательному отношению к труду как основной жизненной потребности.

Литература

1. Разбегаева, Л. П. Ценностные основания гуманитарного образования: монография. Волгоград: Перемена, 2001.
2. Рогожникова В.Н. Социум. Сознание. Язык. Сборник научных трудов. Выпуск 9. СПб. : Культ-Информ-Пресс, 2019. С. 191–194.
3. Сухомлинский В.А. О воспитании. М.: Политическая литература, 1982.

Муртазаева М.М.

СМЕШАННОЕ И ПЕРЕВЕРНУТОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Образование претерпевает существенные изменения, что находит отражение в деятельности преподавателей вузов, а технологичность становится основной квалификационной характеристикой ППС. В таких условиях предполагается переход на иную, более высокую ступень организации образования.

Сегодня работа вузовских преподавателей, направленная на подготовку востребованных специалистов, должна соответствовать обновленным требованиям времени и включать в себя научно-исследовательскую, организационную, инновационную, проектную, коммуникационную и экспертно-оценочную деятельность. И здесь очевидным становится вопрос корректировки учебной нагрузки в сторону увеличения объема доли внеаудиторной работы. Однако, как справедливо отмечает Дешеулина Л.Н., «возрастание роли внеаудиторной работы ведет к проблеме формирования навыков систематической самостоятельной деятельности студентов, в особенности на первом курсе» [Дешеулина, 2021]. Так, например, внеаудиторная самостоятельная работа студентов кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий (направление подготовки «педагогическое образование», профиль «образование в области иностранного языка») при изучении модуля «методический» включает в себя следующие виды работы: выполнение устных и письменных заданий, написание докладов, практическую работу по методике преподавания иностранным языкам (разработку блоков упражнений, фрагментов и технологических карт уроков, анализ деятельности учителя и обучаемых, написание курсовых и проектных работ, чтение научно-методической литературы). В связи с этим актуальными становятся такие проблемы, как перезагруженность преподавателей и студентов, трудности в осуществлении организации контроля внеаудиторной самостоятельной работы, отсутствие мотивации к деятельности в условиях, характеризующихся повышенной мобильностью и разнообразием информации. В заданных образовательных условиях возникает острая необходимость в использовании надежных подходов организации обучения, способных

обеспечить управление процессами образования на основе сочетания традиционных с инновационными?

Такое сочетание в современной системе образования появилось не так давно и носит названия: смешанный подход в обучении (blended learning) и перевернутый (inverted learning) подход в обучении, при этом последний является разновидностью первого [Гришаева, 2015].

Смешанное обучение предполагает включение в традиционное обучение цифровых технологий, но логика процесса остается той же – теория изучается аудиторно, дома выполняются практические задания.

Перевернутое обучение предполагает самостоятельную работу студентов, к примеру, по подготовленным заранее видео-лекциям они усваивают теорию, а в аудитории отрабатывают задания, т. е. обучение «переворачивается».

В настоящее время использование информационно-коммуникационных технологий становится неотъемлемой частью образовательного процесса, поэтому во всем мире стали применять платформы (Learning Management System), созданные для дистанционного управления обучением. Одной из таких является система Moodle, на базе которой организовано обучение в РГПУ им. А.И. Герцена. Такая система в качестве ведущей цели рассматривает интерактивное, коммуникативное взаимодействие преподавателей и студентов через обмен различными файлами. На основе Moodle возможно как смешанное, так и перевернутое обучение.

Смешанное обучение и перевернутое обучение стали сегодня вызовом для сложившейся на протяжении десятилетий традиционной системы. Причиной такого вызова, по мнению многих исследователей, является принципиальная недостаточность традиционной системы для успешности обучения в столь стремительно меняющемся мире – мире возросшего информационного потока и технического бума.

Несмотря на то что в нашей стране, в отличие от многих других стран, и смешанное обучение, и перевернутое обучение не получили пока широкого распространения, процесс только набирает обороты (в основном используется в высших профессиональных учебных заведениях), знакомство преподавателей нашей кафедры в ходе международной онлайн-стажировки «Начальная школа 21 века. Зарубежные практики» с опытом работы коллег из стран Европы, Америки и Азии подтверждает все более возрастающую вероятность скорого массового вхождения отечественного образования в новую систему обучения.

Литература:

1. Гришаева А.В. Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2015. 4 (157) <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-formy-smeshannogo-obucheniya-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka-studentam-neyazykovyh-spetsialnostey/viewer>
2. Дешеулина Л.Н. Социум. Сознание. Язык. Сборник научных трудов. Выпуск одиннадцатый. СПб., Культ-Информ-Пресс. 2021. С. 40 – 44.

О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧАХ В ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
И АТТЕСТАЦИИ СТУДЕНТА-ПЕДАГОГА

Актуальной проблемой сегодняшнего высшего педагогического образования, к которой нам приходится обращаться не в первый раз, является то, что в программах такого образования все меньше и меньше места уделяется предметной подготовке. Это вызывает тревогу, поскольку основная роль учителя в обществе состоит в трансляции знаний. Но знаний чего?

В своей статье «Профессиональная задача как компонент ГИА у студентов профиля «Образование в области иностранного языка»» М.М. Муртазаева анализирует понятие педагогической задачи в современной педагогике, функции профессиональной задачи, особенности разработки ее решения [Муртазаева, 2020, с. 38-41], основываясь на опыте разработки и применения таких задач, а также осмысления их теоретических оснований. Действительно, профессиональная задача как компонент практико-ориентированной подготовки педагога позволяет решить проблему комплексного подхода к формированию и проверке умений учителя, основанных на интеграции теоретических знаний и практических умений. То, о чем не упоминается в статье, но представляется важным для анализа профессиональных задач в целом, — это ориентированность профессиональной задачи на профиль подготовки, ведь в заглавии статьи фигурирует конкретный профиль (Образование в области иностранного языка). Профессиональная задача как компонент ГИА для будущих учителей иностранного языка в целом связывается в статье с одной дисциплиной – методикой обучения и воспитания в области иностранных языков [там же, с. 39], не учитывая тот факт, что подобные профессиональные задачи нацелены на проверку знаний и умений, связанных и с предметной областью профиля, т.е. самим иностранным языком.

Компетенции, перечисленные сегодня во ФГОС ВО, не связываются и не могут связываться с одной конкретной дисциплиной. Поскольку подход к итоговому оцениванию подготовки специалиста компетентностный, то средство такого оценивания должно быть междисциплинарным. В идеальном случае такая профессиональная задача должна охватывать сформированность знаний, умений и навыков по всем дисциплинам учебного плана по профилю.

Сегодня специалисты находятся в поиске новых способов и средств профессионального образования, в том числе, изучаются профессиональные задачи как такое средство. Представляется, что спецификой профессиональной задачи, отличающей ее от учебного задания, является ее междисциплинарный и актуальный характер. Так, например, преподаватели кафедры иностранных языков Казанского государственного архитектурно-строительного университета используют в процессе обучения инженеров профессиональные задачи, которые названы интегративными. В качестве примера такой задачи приводится изучение иноязычных программных продуктов и документации по многоуровневому паркингу легковых автомобилей, недавно запущенному в

Казани. Решение таких задач, как считают авторы, предполагает воспроизведение ранее изученных знаний по различным специальным дисциплинам [Ахметгареева, Гулкян, 2019].

Рассмотрим образец профессиональной задачи, включенный в программу ГИА по профилю Образование в области иностранного языка (Волховский филиал РГПУ им. А.И. Герцена):

«Задача: Домашнее задание учащимся 5 класса – подготовить монолог на тему «My daily routine». Повествование монологического высказывания должно строиться на использовании *Present Simple*.

Контекст задачи: Некоторые учащиеся на уроке допускают ошибки в употреблении видо-временной формы глагола.

Задание: Разработайте методические рекомендации для учащихся с целью снятия трудностей выполнения домашнего задания».

Как видно из задачи, ее профессиональный характер связан не только с методикой обучения, но и с освоением самого иностранного (английского) языка. Предполагается, что студент освоил грамматику английского языка, в данном случае особенности употребления видо-временных форм английского глагола; у студента сформированы умения (навыки) употребления глагольных форм; студент владеет умениями (навыками) употребления лексики на заданную тему, синтаксисом для построения высказываний. Как правило, перечисленные умения у высокопрофессионального педагога доходят до автоматизированной речи (т.е. формируются навыки). Короче говоря, как минимум, студент сам должен уметь построить монолог на эту тему, правильно употребляя видо-временные формы глагола, не испытывая при этом трудностей и сомнений. Кроме того, не разделяя принятую сегодня разработчиками образовательных стандартов точку зрения о том, что учитель школы должен владеть предметом на уровне школы, и считая эту точку зрения непрофессиональной и вредоносной, при решении этой задачи студент потенциально должен быть готов к демонстрации монолога и диалога, а также всех других возможных видов речевой деятельности на эту и другие обиходные темы с употреблением этой и всех других видо-временных форм. По нашему убеждению, учитель должен знать и уметь больше того, чему он непосредственно учит, и быть готовым к нестандартным ситуациям, связанным с его предметной областью. Для решения подобных профессиональных задач обучающимся необходимы языковые компетенции, а именно способность понимать и объяснять суть языковых (в нашем случае грамматических) явлений, различий между явлениями и т.д., социокультурные и межкультурные компетенции, т.е. способность понимать, анализировать и объяснять различия в языковых картинах мира.

Представляется, что в представленном поэтапном решении профессиональной задачи [Муртазаева, с. 39] первые три этапа нацелены на реализацию не только педагогических (методических) знаний и умений, но и языковых, лингвистических и лингвокультурологических. В последнем случае речь может идти о том, что типичный рабочий день жителя российского города может отличаться от рабочего дня жителя, например, британского города в

силу национальных традиций, географических условий и т.п. (например, так называемый стандартный *lunch* в середине рабочего дня британцев и обеденный перерыв в нашей стране имеют свои отличия), что отражается в языковой картине мира.

Таким образом, на первом этапе знакомства студентов с предварительным описанием проблемной ситуации, выявлении существующих в практике противоречий и трудностей определяются в том числе языковые и речевые особенности проблемной ситуации: в данном случае семантика и морфология английского глагола как способ выражения заданного содержания, семантика и прагматика лексики по теме. На втором этапе вычленения конкретной задачи из проблемной ситуации появляется задача знаний и умений использования *Present Simple*. На третьем – генерируется модель текста (текст с возможными вариантами) на заданную тему с заданными элементами языка.

Приведем пример профессиональной задачи, включенной как образец в программу ГИА по профилю «Экономическое образование» в Волховском филиале РГПУ им. А.И. Герцена:

«Вам предстоит контроль знаний у учащихся 10 класса по теме «Силы, которые управляют рынком». В ходе контроля планируется провести терминологический диктант: вы называете термин, учащиеся записывают определение, вы зачитываете определение, учащиеся указывают термин. Предполагается затронуть такие термины, как «спрос», «величина спроса», «кривая спроса», «закон спроса», «величина предложения», «предложение», «кривая предложения», «закон предложения».

Контекст задачи: многие обучающиеся испытывают трудности в запоминании экономической терминологии.

Задание: разработайте методические приемы и опишите дидактические средства, обеспечивающие эффективное запоминание изучаемого материала на уроках».

Исходя из описания поэтапного решения представленной выше задачи, на первом этапе знакомства студентами выявляются содержательные (а не только методические) особенности проблемной ситуации, а именно, экономическая теория и практика, связанная с введением и использованием перечисленных в задаче терминов. На втором этапе вычленения конкретной задачи из проблемной ситуации выявляется способность студента понимать, анализировать и объяснять указанные понятия. На третьем – генерируются экономические контексты или ситуации (примеры, суждения и т.п.), в которых используются упомянутые термины.

Нижеследующий пример профессиональной задачи взят нами из программы ГИА по еще одному реализуемому в Волховском филиале РГПУ им. А.И. Герцена профилю - «Правовое образование»:

«Вам предстоит замещать заболевшего учителя и провести контроль знаний у обучающихся 10 класса по теме «Понятие права. Правовая норма. Источники права». Обучающиеся должны выделить структуру права, дать определение правовой нормы, выделить структуру правовой нормы. Должны быть названы

такие структурные элементы правовой нормы, как «гипотеза», «диспозиция», «санкция».

Контекст задачи: учитель, работающий с этим классом, применял в своей практике только индивидуальные формы контроля.

Задание: разработайте задания для контроля полученных знаний по теме с использованием фронтальных и групповых форм работы с обучаемыми».

В содержание проблемной ситуации, на которой основана задача, входят как знания студента по указанной теме, так и способность понимать и воспроизвести, как минимум, структуру права и структуру правовой нормы. Необходимы понимание основных понятий и способность их анализировать, знание источников права. И это немалый объем специализированных знаний по предмету.

Таким образом, к списку профессиональных компетенций, обозначенных М.М. Муртазаевой в своей статье, уровень развития которых выявляется в ходе решения профессиональной задачи на государственном экзамене, предлагаем добавить знания из области преподаваемого предмета и умения их объяснения, анализа и практического применения. При решении профессиональной задачи, нацеленной на оценку компетенций будущего педагога, актуализируются способности, полученные при изучении ряда дисциплин, в первую очередь, из предметной области профиля.

Литература

1. Ахметгареева Р.К., Гулканян М.К. Моделирование и внедрение в образовательный процесс профессионально значимых интегративных задач // Казанская наука, 2019. № 10. – С. 111-113.

2. Муртазаева М.М. Профессиональная задача как компонент ГИА у студентов профиля «Образование в области иностранного языка» // Социум. Сознание. Язык: Сб. научных трудов. Выпуск десятый. Санкт-Петербург: Культ-Информ-Пресс, 2020 - С. 38-41

АВТОРЫ

БЕЗРУКОВА Валентина Сергеевна, д.пед.н., профессор, Ульяновская обл. РФ.

ГАПАНОВИЧ Станислав Олегович, научный сотрудник Института эволюционной физиологии и биохимии им. И.М. Сеченова РАН, аспирант каф. философии ИФЧ РГПУ им. Герцена

ГРУЗДЕВА Мария Валерьевна, к. пед. н., доцент кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.

ДАВЫДОВА Лидия Анатольевна, инженер I категории кафедры философии и методологии экономики эконом. факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

ДЕШЕУЛИНА Лариса Николаевна, к.филол.н., доцент каф. гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им. А.И. Герцена

ЕГОРОВ Евгений Викторович, д.эк.н., профессор кафедры философии и методологии экономики экономич. факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

ЕРМАКОВА Ольга Даниловна, к.пед.н., учитель англ. языка, Государственное Бюджетное образовательное учреждение школа №131 г. Санкт Петербурга

ИВАНОВ Вячеслав Григорьевич, д. филос. н., профессор, Почетный работник высшей школы Российской Федерации.

КАЗАРУЧИК Галина Николаевна, к.пед.н., зав. каф. специальных педагогических дисциплин Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина (Беларусь)

КОВАЛЕНКО Владимир Викторович, к.экон.н., ведущий инженер каф. философии и методологии экономики экономич. факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

КОПЕЛЕВИЧ Фаина Ильинична, к.пед.н., доцент кафедры высшей математики Санкт-Петербургского Политехнического университета Петра Великого.

КРИВЦОВА Юлия Петровна, к. филол. н., зав. каф. гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им. А.И. Герцена

ЛЕЗГИНА Марина Львовна, д.филос. н., профессор каф. философии Института философии человека РГПУ им. А.И. Герцена, почетный профессор РГПУ им. А.И.Герцена

МАКОВЕЕВ Артем Алексеевич, аспирант кафедры философии и методологии экономики экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

МУРТАЗАЕВА Марита Максудовна, к. пед.н., доцент каф. гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им. А.И. Герцена

НАЗАРОВ Артем Николаевич, к. ист. н., зав. каф. экономического образования Волховского филиала РГПУ им. А.И. Герцена

ПАШКОВ Сергей Михайлович, к. филол. н., доцент каф. гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им. А.И. Герцена

ПОДЧАСОВ Алексей Сергеевич, к. филол. н., доцент каф. иностранных языков экономического факультета ЛГУ им. М.В. Ломоносова

ПРИСТЕНСКИЙ Владимир Николаевич, к. филос. н., доцент Воронежского института МВД РФ.

РОГОЖНИКОВА Варвара Николаевна, к. филос. н., доцент каф. философии и методологии экономики МГУ им. М.В. Ломоносова

ТАРАКАНОВА Елена Николаевна, к. культурологии, доцент каф. гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им. А.И. Герцена

ФИЛИПОВА Светлана Геннадьевна, к. филол. н., проф. кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им. А.И. Герцена.

ФОМИН Андрей Петрович, д. филос. н., профессор каф. гуманитарного образования и пед. технологий Волховского филиала РГПУ им. А.И. Герцена

Подписано в печать 29.11.2021 г.
Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 9,6. Тираж 200 экз.
Заказ № 5564.

Отпечатано с готового оригинал-макета заказчика
в ООО «Издательство «ЛЕМА»»
199004, Россия, Санкт-Петербург, 1-я линия В.О., д.28
тел.: 323-30-50, тел./факс: 323-67-74
e-mail: izd_lemma@mail.ru
<http://www.lemaprint.ru>