

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА

ВОЛХОВСКИЙ ФИЛИАЛ

Кафедра гуманитарного образования и педагогических технологий

# СОЦИУМ. СОЗНАНИЕ. ЯЗЫК

Выпуск десятый



Волхов  
2020

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

Редакционная коллегия:

А.П. Фомин, д.филос.н., профессор (отв. редактор);

С.Г. Филиппова к.филол.н., доцент;

Л.Н. Дешеулина, к.филол.н., доцент,

Г.Н. Казаручик, к.пед. н., доцент

*Тексты статей представлены в авторской редакции*

**Социум. Сознание. Язык: Сб. научных трудов. Выпуск десятый.** Санкт-Петербург: Культ-Информ-Пресс. 2020г. -127с.

ISBN 978-5-8392-0853-7

Сборник включает в себя материалы девятнадцатого заседания Всероссийского междисциплинарного научно-теоретического семинара «СОЦИУМ. СОЗНАНИЕ. ЯЗЫК» на тему **«Прагматика в поле гуманитарных исследований»**, а также материалы пятого заседания Всероссийского междисциплинарного научно-практического семинара с международным участием «СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ» на тему **«Современное образование: от целей к результатам»** и пятого, совместного с кафедрой философии и методологии экономики экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, научно-теоретического семинара **«ЭКОНОМИКА И ОБРАЗОВАНИЕ»** на тему **«Духовное производство в информационном обществе»**.

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

ISBN 978-5-8392-0853-7

© Коллектив авторов, 2020

© Культ-Информ-Пресс. 2020г

© Оригинальный логотип: Soum Decore

## СОДЕРЖАНИЕ

### СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ ЦЕЛЕЙ К РЕЗУЛЬТАТАМ

Пятое (заочное) заседание Всероссийского междисциплинарного научно-практического семинара с международным участием  
«СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ»

г. Волхов. 6 июня 2020 г.

<b>Лезгина М.Л. (С-Пб)</b> «Знание» как категория философии	6
<b>Фомин А.П.</b> Расхождение результата и цели как объективная проблема педагогики.	11
<b>Рогожникова В.Н. (Москва)</b> Творческая личность как цель и результат образовательного процесса	17
<b>Назаров А.Н.</b> Итоги и перспективы реформ в образовании: взгляд историка.	25
<b>Казаручик Г.Н. (Брест, Беларусь)</b> Развитие интонационной выразительности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе игр-драматизаций.	31
<b>Муртазаева М.М.</b> Профессиональная задача как компонент ГИА у студентов профиля «Образование в области иностранного языка»	38
<b>Муртазаева М.М., Эльдарова Н.М. (Махачкала).</b> Пути использования краеведения в процессе обучения школьников языкам.	41
<b>Эльдарова Н.М. (Махачкала), Муртазаева М.М.</b> Прагматическая компетенция как компонент коммуникативной компетенции	45
<b>Гапанович С.О. (С-Пб)</b> Экология и образование: системные проблемы	49
<b>Белоусова Н.П.</b> Как привить интерес к чтению современному ученику?	52
<b>Омарова Б.И. (С-Пб)</b> Психолого-педагогические условия адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению.	54
<b>Парфененкова В.Ю. (С-Пб)</b> Роль невербального компонента политической Интернет-рекламы как способа повышения избирательного потенциала (на материале баннерной рекламы США)	57
<b>Wilson M. (Auburn, Alabama, USA)</b> Kingian Nonviolence Reconciliation as part of Introduction to Community and Civic Engagement Course (Теория примирения и отказа от насилия М.Л. Кинга во введении к курсу «Деятельность гражданского общества»).	60

## **ДУХОВНОЕ ПРОИЗВОДСТВО В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ**

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

**ZOOM, 24 сентября 2020 г.**

- Вступительное слово д.ф.н., профессора, заведующего кафедрой философии и методологии экономики экономического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова **Л.А. Тутова.** 63
- Вступительное слово к. филол. н., заведующей кафедрой гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ имени А.И. Герцена **С.Г. Филипповой.** 64
- Фомин А.П.** «Информационное общество» как продукт духовного производства. 65
- Назаров А.Н.** Знания и квазизнания в информационном обществе. 70
- Филимонов И.В. (Москва)** Цифровые экосистемы как форма объединения духовного и материального в экономике. 75

## **ПРАГМАТИКА В ПОЛЕ ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Семнадцатое заседание Всероссийского междисциплинарного научно-теоретического семинара «СОЦИУМ. СОЗНАНИЕ. ЯЗЫК»

**ZOOM. 28 октября 2020 г.**

- О предмете социальной прагматики.** Вступительное слово д.филос. н., проф. кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им. А. И. Герцена **А.П. Фомина** 79
- ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ**
- Филиппова С.Г.** Прагматический потенциал заглавия в современном англоязычном художественном тексте. 80
- Егоров Е.В. (Москва).** Особенности развития образования в России в условиях эпидемии коронавируса 87
- Рогожникова В.Н. (Москва)** Возможен ли общий язык в экономической науке? 91
- Фомин А.П.** О влиянии политической идеологии на современную педагогику. 97

## ДИСКУССИЯ

Вопросы к С.Г.Филипповой, Е.В. Егорову, В.Н. Рогожниковой. 105

## ЗАОЧНЫЕ УЧАСТНИКИ

**Лезгина М.Л. (С-Пб).** Проблема формирования нового знания 107

**Пристенский В.Н. (Воронеж)** Гуманитарная прагматика права  
(философский онто-гносеологический анализ) 113

**Груздева М.В. (С-Пб)** Значение личного дневника подростка как  
средства аутопсихотерапии и самопрофилактики суицидального  
поведения в трудной жизненной ситуации. 119

АВТОРЫ 127

# СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

Пятое (заочное) заседание Всероссийского междисциплинарного научно-практического семинара с международным участием на тему:  
**СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ ЦЕЛЕЙ К РЕЗУЛЬТАТАМ**  
г. Волхов. 6 июня 2020 г.

---

Лезгина М.Л. (Санкт-Петербург)

## «ЗНАНИЕ» КАК КАТЕГОРИЯ ФИЛОСОФИИ

Общезвестно, что всякое знание системно. Любое понятие осмысливается через соотнесение его с множеством других понятий, каждое из которых в свою очередь осмысливается через ряд других понятий. Будучи по содержанию носителем отражения свойств и качеств реальности, по форме знание должно быть коммуникативным, т. е. способным при передаче сохранять свое отражательное содержание. Соотнесенность всякого понятия с другими понятиями и обеспечивает эту его функцию. Подобная системность знания обеспечивается тройным образом. Во-первых, всякое знание обычно выражается с помощью не единичного понятия, а системы понятий, способных образовывать ряд определений. Отдельное понятие является знанием постольку, поскольку за ним стоит содержание, описание которого предполагает систему понятий, в своей совокупности охватывающих это содержание. Во-вторых, всякое конкретное знание является лишь частью более общего знания, лишь одним из фрагментов всей системы общечеловеческих знаний. Оно основывается на каких-то других знаниях, подкрепляется и уточняется ими. В-третьих, всякий элемент общечеловеческого знания первоначально возникает в системе знаний индивида, соотнесен с ними. Так как каждое индивидуальное сознание обладает относительной самостоятельностью и в то же время ограниченностью по отношению к общественному сознанию, к сознанию всего человечества, это новое знание для того, чтобы стать элементом общечеловеческих знаний, должно войти в их систему, быть соотнесено с множеством других знаний и таким образом преодолеть свою исходную ограниченность. В то же время приобщение индивида к знаниям, накопленным человечеством, предполагает их вхождение в его систему представлений и осмысление с ее помощью. Для этого человека подобное осваиваемое им знание является новым (обладает субъективной новизной), в силу чего акт обучения приобретает для него черты познания.

Системность знания предполагает, что всякое приобретение нового знания включает в себя узнавание в том, что осваивается, общего с уже известным. Знание одновременно обобщается и систематизируется, соотносится с другими знаниями. Вместе с тем уясняется его особенность, происходит обнаружение каких-то специфических отличий, делающих его иным по отношению к уже

имеющимся знаниям. Любой акт познания включает в себя и узнавание, и обнаружение, сходство и различие. Описание австралийского кенгуру впервые увидевшими его европейцами как «животного из породы кошачьих» весьма наглядно демонстрирует эти особенности познания, ищущего в новом и необычном сходство с уже известным. Такое состояние познания, когда образ складывается из элементов узнавания и обнаружения в порядке их феноменального проявления, представляет собою лишь исходную форму знания. Независимо от того, какими будут «рисующие» его понятия – обыденными или научными, эмпирическими или теоретическими – подобный образ остается по преимуществу описательным. Его феноменальность способна, в частности, проявляться и таким образом, что он может оказаться парадоксальным [Брянский, 1973, с. 38-41]. Парадоксальность коренится уже в том, что отличное от известного, новое, в целях коммуникативности должно быть выражено как уподобляемое чему-то старому. В силу этого сам образ в описательном отношении становится достаточно полным и надежным и в то же время «кентавроподобным», сочетающим в себе совершенно разнородные и даже несовместимые черты. Переход от первоначального неадекватного феноменального образа-описания к адекватному образу-пониманию выступает как открытие независимое от того, является он итогом внезапного озарения или плодом долгого и трудного освоения. Открытие обращает новое, обнаруженное в такое известное, в образах которого можно описывать результаты дальнейших распознаваний и обнаружений. Если раньше образ этого нового полностью зависел от образов старого, то теперь он приобретает относительную независимость, представляется самостоятельным, становится знанием в подлинном смысле этого слова.

Вот почему, говоря о познании, следует различать знание и сведения, на основе которых формируется это знание. Хотя какой-либо четкой границы между ними нет и сведения так же содержательны в информационном отношении, как и созданные на их основе образы, они выполняют в познании различные функции. Знание аккумулирует в себе сведения об изучаемом предмете и позволяет достичь адекватного понимания последнего. Сведения обеспечивают те необходимые узнавания и обнаружения, без которых не может возникать и развиваться знание.

Открытие как важнейшая составляющая процесса формирования знания неоднородно по своему характеру. Можно выделить ряд его аспектов или открытий в узком смысле слова, каждое из которых соответствует какой-то одной из множества задач, решаемых в познании. Некоторые исследователи уже обращали на это внимание. Так, Блэквелл предлагает различать «открытие-нечто» (выявление каких-то новых явлений, свойств и качеств) и «открытие-почему» (получение адекватных объяснений) [Blackwell, 1969, p. 35]. Такое предложение не лишено основания, хотя и представляется нам недостаточным, поскольку оно сводит все задачи познания к описанию (открытию первого рода) и объяснению (открытию второго рода). При этом упускается из виду социально-практическая, эмоциональная и другие стороны человеческого познания. Можно выделить по крайней мере пять важнейших аспектов

открытия: выявление новых фрагментов, свойств и связей; обобщение; раскрытие внутренней структуры, в том числе причинно-следственной; объяснение через систему законов; выявление реальной или потенциальной практической значимости (вплоть до изобретения способа использования открытого в практических нуждах человечества). То, что эти аспекты представлены в обыденном, научном и техническом познании неодинаково, для нас в данном случае существенного значения не имеет.

Из всего вышесказанного следует, что формирование нового знания есть сложный, многоступенчатый процесс. Исследование его – это не просто обоснование того, что оно отражает объективный мир, и не только доказательство того, как труден и противоречив путь достижения истины – и то, и другое тривиально с точки зрения диалектического материализма. Требуется раскрыть внутрисистемную обусловленность этого процесса, его двойную детерминацию – взаимодействием с объективной реальностью как последним источником всех сведений человека и нормирующим влиянием существующей системы знаний и представлений (от обыденных до предельно общих, мировоззренческих). И в том, и в другом отношении процесс формирования знания должен быть раскрыт в свете определяющей роли практики, ее целей, проблем, социальных условий и достигнутого уровня развитости материальных средств познания.

Системность знания предполагает еще следующее. Если бы система накопленных знаний обладала абсолютной стабильностью, процесс формирования нового знания имел бы простейший конечный результат: всякое новое знание прибавлялось бы к уже имеющемуся. Возникновение новых элементов в системе умножало бы ее внутренние связи, не преобразуя самой этой системы. Разумеется, формирование нового знания всегда преследует цель накопления знаний. Однако даже если сводить все функции познания только к этой, необходимо учитывать преобразование по крайней мере в том, что открытие как переход к более адекватному образу трансформирует исходный описательный образ. Однако объекты отражения обладают различной степенью доступности для познания, а сами образы – различной степенью общности и абстрактности. В силу взаимообусловленности знаний, и в то же время неравноценности их по степени зрелости, а также ввиду общей неполноты знаний в каждую данную эпоху возникает известная нестабильность всей системы. Преобразование одного образа изменяет условия и средства узнавания и обнаружения для множества других образов. Чем более существенным является преобразуемое знание, тем в большей степени его преобразование способно вызвать цепную реакцию изменений в других знаниях. Изменяется не только состав отдельных знаний, но и структура их взаимосвязей. Так, если обнаружение секвойи, древесина которой тяжелее воды, расширив наши знания о древесной растительности, почти не затронуло обыденных представлений о дереве, то открытие шарообразности Земли или обоснование бесконечности Вселенной потрясло всю прежнюю систему взглядов и представлений о мире. Всякое новое знание, таким образом, может оцениваться с двух точек зрения: как акт накопления знаний и как причина их преобразований. В то же время



нестабильность всей системы, ее подверженность периодическим более или менее глубоким изменениям весьма остро в методологическом отношении выдвигает проблему накопления знаний. Если то, что выглядело знанием во мнении одной эпохи, становится заблуждением в другую эпоху, то в какой мере познание в общечеловеческих масштабах может оцениваться с точки зрения накопления?

Появление нового знания всегда вносит дополнительное разнообразие в исходную систему знания, усиливает ее внутреннюю дифференциацию, в каких-то отношениях дополняет. Эта система на входе связана с потоком непрерывно поступающих сведений, преобразуемых в знание, выполняет роль своеобразного аккумулятора, накапливающего знания. Одновременно она фиксирует их в такой форме, которая обеспечивает возможности углубления и совершенствования, повышения уровня их адекватности и коммуникативности. Преобразования в ней происходят таким образом, что они всякий раз интегрируют разнородные знания в единое целое, более емкое по содержанию, чем сумма исходных сведений. Знание обобщается так, что оно может быть экстраполировано на более широкий круг явлений, чем те, сведения о которых были аккумулированы в этой системе. Формирование нового знания оказывается в конечном счете неразрывно связанным с этими двумя тенденциями – дифференциацией и интеграцией.

Все это позволяет расширить типологию открытия на иной основе, чем та, что была предложена выше. Прежде всего открытие может быть таким, что оно или дополняет, или преобразует систему существующих знаний. Хотя фактически в каждом конкретном случае имеет место и тот, и другой эффект, все же определяющая роль одного из них всегда очевидна. Так, открытие Ж. Леверье Нептуна в 1846 г., хотя в известном смысле и «преобразовывало» наши представления о солнечной системе, было по преимуществу дополняющим. С другой стороны, открытие М. Планком в 1900 г. кванта действия не только дополняло наши знания об электромагнитных процессах, но и способствовало существенному преобразованию знаний о них. Равным образом можно выделить открытия, усиливающие дифференциацию знаний или изменяющие уровень их интеграции. В некоторых случаях такая типология совпадает с предыдущей. Открытие Нептуна повышало разнообразие знаний, тогда как открытие кванта вело к новой форме их интеграции, позволившей объединить оптику, электромагнетизм и термодинамику в единое целое. Однако подобное совпадение имеет место не всегда. Обнаружение единства корпускулярных и волновых свойств у электрона дополняло наше знание, усиливая их интеграцию, а не дифференциацию. В то же время замена системы Птолемея системой Коперника явным образом, по крайней мере для ближайших десятилетий, преобразовывала знания, но не изменяла степени их интеграции, хотя и создавала основу для этого в дальнейшем.

Все это выдвигает ряд дополнительных вопросов. Если система знаний обладает свойством динамичности, способна к существенным трансформациям, в ходе которых отдельные представления, осмысленные в пределах старых состояний этой системы, устаревают и отвергаются новыми состояниями, то

что же является носителем преемственности знаний в ней? Вопрос может быть сформулирован и по-другому: какие по своему типу знания старой системы подлежат интеграции в ходе ее преобразования в новую систему знаний? Существуют ли такие критерии, которые позволяют разграничить имеющиеся знания на две категории – на интегративно входящие в любую последующую систему и на имеющие ценность знаний лишь в рамках старой системы, т. е. на непреходящие и преходящие. В какой мере преходящее знание может квалифицироваться как знание? Не следует ли вообще под знанием понимать систему взглядов и представлений о некотором познаваемом предмете (уровне объективной реальности), характеризуя ее фрагменты лишь как частичные знания или детализирующие утверждения? Во всяком случае распространенная формула, гласящая, что в процессе познания содержание наших знаний сохраняется, развивается и накапливается, а форма их выражения преобразуется, сама по себе не дает ясного ответа на эти вопросы.

Знание как объект исследования представляет интерес еще в одном отношении — в плане своей истинности. Если признак адекватности входит в определение и знания, и истинности, то эти понятия в известном смысле оказываются однопорядковыми, и тогда не только проблемы диалектики абсолютной и относительной истины совпадают с проблемами познания, но и те вопросы, которые касаются определения знания, относятся и к истине.

Дело, однако, не только в этом. Истинность как гносеологическая характеристика познания выражает свойство человеческой мысли соответствовать объективной реальности, а заблуждение, обусловленное относительной самостоятельностью сознания, – не соответствовать ей. Оба эти свойства всегда присутствуют в процессе познания, хотя в силу практической направленности последнего его определяющей характеристикой является именно истинность. В основе этого лежит двойная детерминированность – объективной реальностью, с которой человек постоянно связан и мастью которой он сам является, с одной стороны, и корректирующим влиянием установившихся и проверенных знаний – с другой. Но исходные сведения о познаваемом всегда в какой-то степени односторонни, неполны, феноменальны, и требуется весьма долгий и трудный путь познания, чтобы сквозь эту «пену сверху» увидеть «глубокие течения внизу», хотя и «пена есть выражение сущности» [Ленин, 1969, с. 116]. То же самое можно сказать и о большинстве накопленных знаний, коррелирующих формирование новых образов объективной реальности. В результате этого известная доля несоответствия итогов познания тому, что познается, не концентрируется в отдельных знаниях, а как бы растекается по всей их системе. Повышение соответствия одного из представлений тому, что отражается в нем, тем самым вносит определенные несоответствия его другим представлениям и основанным на них догадкам, предположениям. Так, раскрытие функциональной роли ДНК и РНК в организме вынуждает переосмысливать важнейшие вопросы теории жизни и т. п. Если бы речь шла о простом накоплении знаний, такой учет достижений в одной области состоял бы лишь в корректировке накопленных знаний. На деле, однако, преобразование, ведущее к повышению уровня интеграции знаний,

обнаруживая относительность истины одних установившихся взглядов, одновременно требует исключения каких-то других как ошибочных. Сюда в первую очередь относятся те представления и обоснования, которые обеспечивали старую форму интеграции знаний. Это верно в любом случае, независимо от того, идет ли речь о новых знаниях частного или чрезвычайно общего и фундаментального характера. Обнаружение, что «гиперборейцы» вовсе не похожи на сказочных чудовищ, доказательство, что кенгуру не состоит ни в каком родстве с кошками, или обоснование корпускулярно-волнового дуализма ведут не только к преобразованию тех или иных образов, но и к переоценке всего того, что обосновывало старые, неадекватные образы. Пересматриваются при этом также и все выводы, посылками для которых служили старые знания. Таким образом, развитие познания предполагает периодическую переоценку накопленных сведений о мире, что указывает на процессуальный характер категории «знание».

#### Литература

1. Брянский В. П. Философские основания проблемы синтеза релятивистских и квантовых принципов. JL, 1973.
2. Ленин В. И. Конспект книги Гегеля «Наука логики» // Ленин В.И. Полн. собр. соч.. Т. 29, М., 1969.
3. Blackwell R. J. Discovery in the physical sciences. Norte-Dame (Ind.), 1969.

**Фомин А.П.**

### РАСХОЖДЕНИЕ ЦЕЛЕЙ И РЕЗУЛЬТАТОВ КАК ОБЪЕКТИВНАЯ ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИКИ

Цель есть идеальный, то есть не материальный, в сознании, образ результата человеческой деятельности. В цели будущий результат как бы предвосхищается сознанием. Человеческая деятельность вообще отличается от простой животной активности наличием цели. И среди студентов всегда находятся те, кто искренне удивляются утверждениям, что у ласточки нет цели построить гнездо, а у кошки нет цели поймать мышку. Механизм естественного отбора совсем иной: экземпляры, не строящие гнезд и не ловящие мышей, просто вымирали, а выживали только те, у кого были заложены соответствующие инстинкты. Исторический прогресс и культурная эволюция как раз и возможны стали благодаря этой особенности человеческой деятельности – ее целесообразности.

Очевидно стремление людей к тому, чтобы, во-первых, ставить реальные цели, а во-вторых, достигать результата, максимально близкого к цели. Этому способствовал весь процесс человеческого познания. Вершиной этого процесса стала современная наука с ее пониманием и объяснением объективных законов природы. Рождение современной техники, основанной на научных знаниях, существенно сблизило результат и цель, а в понятии «технология» отразилась

способность человека уже гарантированно достигать заранее планируемого результата, то есть цели.

Перенос такого естественно-научного подхода в гуманитарную сферу теоретически был сделан впервые А. Сен-Симоном и его учеником О. Контом. Учитель в своей работе «Катехизис промышленников» (во французском издании «Catéchisme des industriels», 1822) предложил капиталу ставить цели не только коммерческие, но и общесоциальные. В вере у высоко нравственного капиталиста была суть утопического социализма. Ученик же во второй части катехизиса, названной амбициозно «Перспектив научных работ, необходимых для реорганизации общества», дает классификацию наук, на вершине которой – новая наука «социальная физика», названная впоследствии социологией. Цель более чем амбициозная – реорганизация общества ради социального прогресса.

Для нас интересен тот факт, что Сен-Симон критиковал своего ученика за излишний формализм в подходе к обществу и человеку, а сам Конт, автор «Позитивной философии» и признанный родоначальник позитивизма, позже, в конце своей жизни, фактически признал правоту своего учителя. То есть, какие бы научно обоснованные цели не ставил человек в социальной сфере, результат будет отличаться от цели.

Достоин внимания, если не удивления, тот исторический факт, что в образовании технология как путь обеспечения единства результата и цели рождается еще в XVI веке – в форме классно-урочной системы обучения в немецких протестантских гимназиях. Уже позже, в XVII веке, эта технология была детально обоснована теоретически и расписана практически, почти в форме инструкции, чешским протестантом Я.А. Коменским в «Великой дидактике». Технология классно-урочной системы организации учебного процесса стала вплоть до сегодняшнего дня основной формой организации общего образования во всех странах. Об общем стремлении образования к технологичности своего процесса говорит широкое распространение сегодня понятий «педагогические технологии».

Применение технологий в образовании, однако, всегда вызывало ряд законных вопросов. И, видимо, никто в здравом уме не будет требовать от образования полного соответствия результата заявленной цели, как это принято в технике. Во-первых, потому, что достижение результата в образовании в полном объеме принципиально не проверяемо формальными, технологическими средствами, какие бы ни использовались при этом тесты, процедуры, мониторинги и т.д. Проверить мы можем лишь степень обученности, чему служит практика оценивания в различных ее формах. Что же касается «измерения» двух других задач образования – воспитанности и развития, то тут педагогика почти бессильна и судит о собственных результатах весьма приблизительно и относительно. А во-вторых, нереально требовать полного совпадения результата и цели в педагогике потому, что истинный, не фальсифицированный результат воспитания и развития, да и обучения тоже, всегда существенно отсрочен во времени. И первое, и второе вытекает из специфики педагогического процесса, отличающегося от процесса

производственного тем, что и объект, и предмет, и методы в нем не являются константными и не разложимы «по полочкам». Они не формализуются.

Но и в практике образования сама классно-урочная система как форма организации учебного процесса переживала разные периоды, в том числе и кризисные. Она, как и сама образовательная практика в целом, всегда была полна противоречий, которые периодически обостряются и периодически же разрешаются. В частности, педагого-центристская классно-урочная система всегда носила в себе опасность авторитаризма. На наш взгляд, это именно опасность, но не суть классно-урочной системы, как это пытаются сегодня представить ревнители «субъект-субъектной» (а по сути – педоцентристской) педагогики, объявившие настоящую войну «знанию парадигме» и классно-урочной системе и призывающие ныне выбросить в мусорный ящик Яна Амоса Каменского, а заодно и весь педагогический опыт, накопленный к XXI веку Европой, Россией и США. Эта опасность авторитаризма классно-урочной системы проявилась уже в XVII веке в излишке дисциплинарных форм в учебных заведениях как у протестантов, так и (особенно) у иезуитов-католиков. Второй кризис классно-урочной системы – на рубеже XIX и XX веков – привел к появлению течения прогрессивизма в педагогике, что затем оформилось в прагматизм и педоцентризм, с одной стороны, и эссенциализм – с другой. Первым путем, фактически, пошли в США; второй, после увлечения заграничными «инновациями» в духе педоцентризма в 20-е годы, был реализован в СССР с 30-х годов в форме единой трудовой политехнической школы. В противоположности двух парадигм – прагматизма и эссенциализма – ясно проявляется проблема цели и результата в педагогике.

Проблема, собственно, заключается в том, что педагогика, которая не ставит перед собой цели относительно своего объекта (ребенка) вообще, теряет смысл и перестает выполнять важнейший социальный заказ – социализации. Это понимали педагоги всех времен и народов. Г.В.Ф. Гегель «совершенным извращением дела» считал «играющую педагогику», которая «серьезное хотела бы преподнести детям под видом игры» [Гегель, 1977, с.86] и которую, по мнению Гегеля, сами дети не принимают всерьез, поскольку «данная педагогика нарушает и оскверняет их собственную, истинную, лучшую потребность и порождает частью безучастность и невосприимчивость к субстанциальным отношениям духовного мира, частью презрение к людям, которые представляли им в детстве этот мир ребяческим и презренным, а затем наслаждающимся собственным превосходством, тщеславием и самомнением» [Гегель, 1990, с.221]. Собственная, истинная и лучшая потребность детей – это их собственное желание стать взрослыми, то есть их собственное стремление к воспитанию, которое является имманентным моментом всякого воспитания вообще [Гегель, 1977, с.85]. В этой, действительной, логике настоящей педагогики «сделать детство ребенка счастливым» - не ее цель. Как бы «не гуманно» на первый взгляд ни звучало это утверждение. В этой же, действительной, логике педагогика невозможна без насилия, поскольку, например, работа в зоне ближайшего развития, по Л.С. Выготскому, – это уже в какой-то мере насилие: ребенку всегда «комфортнее» находиться в зоне

актуального развития и получать одни похвалы от взрослых. Но на то мы и педагоги, чтобы понимать, что истинное счастье ребенка не в сиюминутном комфорте, а в том, чтобы стать взрослым.

Но поскольку ребенок – это живое существо, а не инертный материал для обработки, в педагогической практике всегда существовала эта проблема – несоответствия результата и цели и отношения педагога к этому несоответствию. Разумеется, каждый педагог в отдельности решал эту проблему самостоятельно как мог и как ему позволяли личное образование, социальное происхождение, индивидуально-личностные и возрастные особенности и т.д. В педагогической психологии это «стиль педагогической деятельности» как *устойчивая система способов, приемов, форм, проявляющаяся в разных условиях у конкретного педагога в его профессиональной деятельности*. У В.Б. Ежеленко это называется «*индивидуальный метод*», то есть индивидуальный путь, которым каждый педагог идет к своей цели. Стиль педагогической деятельности индивидуален, но диапазон индивидуальности может быть разным. Узкий диапазон приводит к тому, что стиль этот у конкретного педагога жестко фиксирован и однотипен в разных педагогических ситуациях. Широкий диапазон личностных возможностей, напротив, делает стиль педагогической деятельности широким и подвижным в зависимости от педагогической ситуации. Неверно, на наш взгляд, путать стиль педагогической деятельности со стилем руководства, обозначенным в 40-е годы К. Левиным и некорректно пущенным в ход в педагогике. Классические по К. Левину *авторитарный, демократический и либеральный* (попустительский) стили – это стили руководства, которые являются лишь одним из компонентов стиля педагогической деятельности. Идеологически ангажированная наша педагогика и тут неверно, на наш взгляд, трактовала К. Левина, провозглашая самым продуктивным и гуманным демократический стиль руководства и считая ущербными два остальных. Современная психология рекомендует педагогу владеть всеми тремя, хотя это редко встречается. В этом случае расширяется тот самый личностный диапазон стилей педагогической деятельности. Это – в педагогической практике.

В педагогической же теории проблема несовпадения результата и цели нашла отражение в разной трактовке ролей учителя и ученика в разных концепциях и теориях. Так, существует, с одной стороны, школа бихевиоризма, вытекающая из старой идеологемы Джона Локка под названием «*tabula rasa*»: ученик – чистая доска; что напишем – то и будет. А с другой стороны – педоцентризм в разных его изданиях, вытекающий из идеи Ж.-Ж. Руссо о «свободном воспитании», идеи, требующей полной свободы выбора и творчества для ребенка. Собственно, историю педагогики можно рассматривать, как постоянную борьбу этих двух противоположностей, начиная с эпохи Возрождения. Благодаря этой дихотомии и борьбе развивалась педагогика как наука и как практика. Наличие дихотомии – нормальное состояние в педагогике, что история образования показывала не однажды.

Это внутреннее стремление педагогики (как теории, так и практики) найти золотую середину было блестяще выражено М.Л. Лезгиной [См., напр.: Иванов,

Лезгина, 2017] в формулировке максим «педагогической идеи». Максимумы эти таковы: 1) личностью ребенок становится постепенно на протяжении всего процесса воспитания; 2) этот процесс частично и в определенной мере управляем; 3) такое управление крайне желательно, отсутствие же его крайне нежелательно и даже вредно для самого ребенка. Однако на практике эта золотая середина редко достигается, а если достигается, то скорее в порядке исключения, чем как правило.

В действительности мы встречаем как в теории, так и в практике крайности, в рамках которых педагогика оказывается не способна воспринимать расхождение результата и цели как объективное диалектическое противоречие, которое невозможно разрешить раз и навсегда. Эта неспособность приводила либо к фальсификации результата, который подгонялся под цель, либо к занижению и даже полному отказу от цели настолько, что достичь ее можно было, не напрягаясь, с любимыми детьми. Для первого способа достаточно ввести, например, оценку эффективности деятельности педагога (а значит и величину его зарплаты) от достижений ученика, что невольно заставляет педагога заниматься фальсификацией. Для второго же способа создают такую систему образования, в которой «каждый ученик – успешен», а учеба – не труд, а радость и праздник, и соответствующую технологию проверки такой успешности (тесты, мониторинг, психологический комфорт учащихся и т.д.). Цель «счастливое детство» вполне достигается в «играющей педагогике» (мы не имеем в виду, конечно, дошкольный возраст, где игра – ведущий вид деятельности).

Педагогика, обслуживающая такое образование, всю штампует учебники и книги, далекие от действительной школы, в которых рисует идеального (то есть выдуманного) учителя и идеального же ученика. Сколько диссертаций написано на тему «Каким должен быть современный учитель!» Но если пять, десять лет назад об этих нехороших тенденциях завышать результаты или снижать цели мы говорил, как об индивидуальной практике некоторых «не очень честных» учителей, то сегодня в новых ФГОСах это утверждено уже официально и документально. То есть оба этих неправильных решения объективного противоречия – неадекватная постановка целей и подгонка результатов – прямо прописаны в тексте стандарта, нацеленного не на эффективную передачу культурного содержания от старшего поколения к младшему, а на успех и самореализацию каждого учащегося через «компетентностный подход».

Этому весьма способствует, например, идея «индивидуализации», пущенная в конце 90-х годов в психологию, а затем и в педагогику. По мысли коллег, пустивших в оборот эту идею, интеграция индивида в социум (то, что мы раньше называли социализацией) имеет две стороны: социализацию и индивидуализацию. На этой «научной» базе была построена уже в нашей педагогике тенденция видеть в индивидуализации одну из главных, а затем и главную цель образования.

Вот, например, А.С. Запесоцкий во введении к своей монографии «Образование: философия, культурология, политика» (2002) пишет: «...целью

образовательной деятельности является формирование образа личности, максимально полно выражающего (собирающего, востребующего) потенциал человека» [Запесоцкий, 2002, с.12]. Почему цель образования – формирование не самой личности, а всего лишь «образа личности»? И что это за «образ личности»? Смеем предположить, основываясь на тексте монографии, что это – идеал, идеальная личность. Ну ладно, что же плохого в идеалах? Тем более в таких, которые «максимально полно выражают потенциал человека!» Ничего, если такой идеал есть идеал общественный, укорененный в социум и культуру. Но ведь культуролог А.С. Запесоцкий дальше обосновывает постулат индивидуализма. Он пишет, что, поскольку наличие идеала и делает человека духовным существом, «...важнейшая задача образования – развитие индивидуальности – уникальной и духовно сомоопределяющейся личности, осознающей и практически реализующей свое призвание и предназначение в различных видах и сферах социальной практики» [Запесоцкий, 2002, с.12]. Много чего можно подверстать под такую цель, а в конечном итоге любой выпускник праве («права человека») сказать, что он самостоятельно духовно определился, например, в либертарианстве как идеологии свободы, и видит свое призвание в борьбе с любым государством как институтом насилия. А не эти ли плоды мы сегодня пожинаем, судя по времени выпуска монографии?

Что бы ни говорили, а фундаментальная цель образования – эффективная социализация, которая подразумевает, во-первых, *знание и понимание* «обучающимся» природы и общества, в котором он живет (парадигма эссенциализма), а во-вторых, его успешное *самоопределение* (самоограничение, проще говоря) в этом обществе на базе этого знания и понимания. Вместо этого мы слышим декларации о «постоянно меняющемся социуме» и необходимости каждому постоянно учиться и меняться вместе с этим постоянно меняющимся социумом. Под эту политическую идеологию подверстывается «научное» обоснование. А затем на этом основании выстраивается «компетентностная» стратегия образования, призванная разрушить старую, знаниевую, которая, якобы, устарела. Все это происходит под заклинания об информационном обществе и цифровизации. Аналитика и выводы коллеги О.Н. Четвериковой [Четверикова, URL] вовсе не кажутся нам конспирологией, если внимательно вчитаться в некоторые тексты весьма солидных авторов, которые берутся за основу менее солидными и совсем не солидными нашими коллегами, а также, и главное, студентами.

#### Литература

1. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т.3. Философия духа. М.,1977.
2. Гегель Г.В.Ф. Философия права. М.,1990.
3. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. М.: Наука, 2002. -456с.
4. Иванов В. Г., Лезгина М. Л. Педагогическая идея – когнитивный императив образования // Праздник и повседневность: эвристический потенциал детства: сборник научных трудов. Санкт-Петербург, 2017. С. 90-95.



5. Четверикова О.Н. Цифровизация – финальный этап ликвидации российской школы // URL: <https://regnum.ru/news/polit/2639995.html>

**Рогожникова В.Н. (Москва)**

## ТВОРЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК ЦЕЛЬ И РЕЗУЛЬТАТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект №18-010-00686.

Цель работы – применить модели творческого человека, существующие в трех экономических теориях: (нео)марксизме, австрийской школе и неоклассической экономической теории, к образовательному процессу и сравнить эффективность этих моделей. В задачи работы входит: 1) Дать определение основным понятиям: образовательный процесс, творческая личность. 2) Выявить основные характеристики творческого поведения человека в современном марксизме и в неоклассической экономической теории. 3) Применить эти модели творческого человека к образовательному процессу и сравнить полученные результаты.

Оригинальная марксистская концепция творческого человека сформировалась в трудах К. Маркса и была развита и уточнена в работах Т. Адорно, М. Хоркхаймера, Г. Маркузе, Л. Альтюссера, а в России в работах Э.В. Ильенкова, неомарксистов А.В. Бугалина и А.И. Колганова. Что касается модели творческого человека в двух других экономических теориях, здесь мы будем опираться на работы Й. Шумпетера (представителя австрийской экономической теории), а также основателей теории человеческого капитала Т. Шульца и Г. Беккера (представителей неоклассической экономической теории).

### Введение

В центре современной экономики находятся знания и инновации, а творческие и интеллектуальные профессии приобретают все большую популярность [см. Флорида]. Поскольку экономика стала лидирующей сферой общественной жизни и общественного сознания, возникает вопрос, насколько экономическая наука способна описывать и понимать творческое поведение человека. Современные наука и образование во многом основаны на модели экономического человека, предложенной неоклассической экономической теорией, которая стремится стать универсальным языком других социальных наук, то есть предложить свой инструментарий описания, понимания, объяснения и предсказания человеческого поведения.

Образование – это сфера, в которой происходит взаимодействие между поколениями, во многом определяющее мировоззрение личности – участника образовательного процесса, под которым в данной работе мы подразумеваем учащегося, студента. Возможно ли применить существующие в экономической науке подходы к пониманию творческого поведения человека, когда мы говорим о личности как цели и результате образовательного процесса? Ответ на

этот вопрос затрудняется тем фактом, что современная экономическая наука – это комплекс сосуществующих теорий и школ, представители которых могут занимать противоположные позиции по одному и тому же вопросу. В таком случае нельзя говорить о единой модели творческого человека в экономике, но следует выяснить содержание представлений о творческом поведении человека в различных экономических теориях и сравнить их.

В нашем исследовании мы рассматриваем три экономические школы – (нео)марксизм, австрийскую школу и неоклассическую экономическую теорию. Прежде чем приступить к сравнительному анализу этих двух подходов, следует определить основные понятия, которыми мы будем оперировать в данной статье. К таким понятиям относятся творчество, креативность, личность, творческая личность и образовательный процесс. Существует множество определений данных понятий; на основании некоторых из определений мы предлагаем наше понимание этих терминов.

*Творчество* – процесс создания и/или использования оригинальных культурных феноменов (идей, ценностей, произведений, продуктов, методов и т.д.) для решения различных проблем [см. Яценко, 2010; Creativity-1, 2020; Creativity-2, 2020].

*Креативность* – мера (уровень, степень) творческих способностей человека [см. Креативность, 1998; Креативность, 2004].

*Личность* – целостный и деятельностный человек, обладающий самобытным мировоззрением, выступающий субъектом социальных отношений и собственного жизненного выбора [см. Асмолов, Леонтьев, 2010; Бандуровский, 2010].

*Творческая личность* – целостный и деятельностный человек, обладающий самобытным мировоззрением, выступающий субъектом социальных отношений и собственного жизненного выбора, способный на создание или использование оригинальных культурных феноменов (идей, произведений, продуктов, методов и т.д.) для решения различных проблем и саморазвития.

*Образовательный процесс* – системное взаимодействие педагога и учащегося, опирающееся на субъектный опыт последнего и призванное развивать учащегося как личность и социализировать его [см. Коджаспирова, 2005; Современный образовательный процесс, 2006; Акулова, 2009].

В нашей работе мы будем использовать исторический метод – для выявления основ марксистского понимания творческого поведения человека, сравнительный метод – для того, чтобы выявить преимущества и недостатки анализируемых нами подходов к пониманию творческого поведения человека, системный подход – для систематизации полученных сведений и выводов.

Достижение цели работы предполагает решение трех основных задач: во-первых, выявить основные характеристики творческого поведения человека в современном марксизме и в неоклассической экономической теории; во-вторых, понять, возможно ли эти характеристики превратить в переменные модели творческого человека; в-третьих, сравнить два подхода к пониманию творческого поведения человека; в-четвертых, определить, позволяют ли эти

подходы лучше понять, что такое творческая личность как цель и результат образовательного процесса.

### Модель творческого человека в современном марксизме

Современный марксизм – это направление, включающее в себя множество разных теорий и подходов. Ядром неомарксизма, например, является Франкфуртская школа, но неомарксизм развивался и в других странах Европы, а также в США. Отдельно говорят о советском марксизме, одним из наиболее ярких представителей которого является Э.В. Ильенков. Наконец, в современной России развивается критический марксизм, представленный, в частности, А.В. Бугалиным. Объединяет все эти теории и направления то, что они развивают идеи К. Маркса. Поэтому для того, чтобы сформулировать предпосылки модели творческого человека в современном марксизме, вначале нужно выявить оригинальные идеи К. Маркса о творческом поведении человека и человеке как творце.

Эти идеи мы можем кратко сформулировать в следующем виде [см. Маркс, 1961; Маркс, 1974; Фромм, 1992]:

- Человек в единстве его природы (родового и индивидуального ее аспектов) является деятельным субъектом.
- С возникновением частной собственности и разделения труда человек отчуждается от самого себя и окружающего мира, реализуя только свою родовую сущность.
- Творчество есть неотчужденный, свободный труд в единстве с самим собой, природой и обществом.

Таким образом, творческий человек, по К. Марксу, – это человек, действующий во всей полноте своей природы, исходя из своего единства с самим собой, другими людьми и природой.

Неомарксисты – представители Франкфуртской школы – в основном развивали идеи К. Маркса, особый акцент делая на его концепции отчуждения. Можно говорить о следующих предпосылках модели творческого человека в неомарксизме:

- Человек есть живая личность, погруженная в актуальный социально-исторический контекст [см. Альтюссер, 2006].
- Познать себя и стать творцом человеку помогает сближение технологии и искусства, работы и игры [см. Маркузе, 2004].
- Основная ценность творческой жизни – бытие, а не обладание [см. Фромм, 1998].
- Содержанием свободы как условия самопознания является умственный труд [см. Маркузе, 2004].

В идеях неомарксистов прослеживается представление о творческом человеке как о человеке, преодолевшем противоречия современности и собственной жизни, о том, кто понимает свою свободу не как «свободу от», но как «свободу для», и живет полной жизнью – интеллектуально и эмоционально.

Интересное представление о личности и творчестве мы находим у Э.В. Ильенкова. Он пишет, что личность – это «реальная телесно-вещественная совокупность вещественно-телесных отношений, связующих данного индивида с любым другим таким же индивидом культурно-историческими, а не естественно-природными узами» [Ильенков, 1984, 331]. Культура создается творческим усилием, но творческая природа личности раскрывается во взаимодействии этой личности с другими личностями. Для того чтобы укреплять это взаимодействие, необходимо расширять сферу творческой деятельности каждого человека [см. Ильенков, 1984, 358]. В целом можно сказать, что концепция творческого человека у Ильенкова находится в русле тех представлений о творческом человеке, которые были освещены выше.

Современный российский критический марксизм в лице А.В. Бузгалина сформировал также вполне традиционное для марксизма представление о творческом человеке. Как и К. Маркс, А.В. Бузгалин считает, что творчество подразумевает единство индивидуальной и социальной свободы (два аспекта природы человека у Маркса), таким образом, творчество всегда существует как со-творчество. Важным моментом подхода А.В. Бузгалина является утверждение о том, что частью творчества является «прогресс личностных качеств человека» [Бузгалин, 2017, 51]. Российский ученый отмечает и значимое для современного общества противоречие труда: с одной стороны, труд становится все более творческим, с другой стороны, технологии способствуют «примитивизации труда» [Бузгалин, 2017, 50]. Очевидно, творческая деятельность требует определенных усилий для поддержания ее развития; мы не можем игнорировать новые формы труда, в том числе и в образовании (дистанционные образовательные технологии), но мы не должны уметь сохранять достаточно высокий уровень сложности нашего труда.

Подводя итог данному разделу, следует сказать, что марксистская (в широком смысле слова) модель творческого человека основывается на следующих предпосылках:

Творческий человек – это человек: а) осуществляющий свободную и сознательную деятельность по изменению мира и самого себя (человек трудящийся); б) положивший в основу своей свободы ценности добра, понимания, любви и совести – социальные ценности; в) находящийся в единстве с собой, природой и социумом.

#### Модель творческого человека в современной экономической теории

Для данного раздела мы выбрали работы известных экономистов Й. Шумпетера (представителя австрийской экономической теории), Т. Шульца и Г. Беккера (представителей неоклассической экономической теории).

Йозеф Шумпетер является автором современной концепции предпринимателя, и поскольку сегодня часто образовательный процесс и его участники (учителя и ученика, в широком смысле слова) рассматривают как модель бизнес-процесса, нам представляется интересным познакомиться с этой концепцией.

С точки зрения Й. Шумпетера, предприниматель – это новатор, осуществляющий процесс «созидательного разрушения» в обществе [см. Шумпетер, 2008]. Первоначальный смысл понятия «созидательного разрушения» связывался Шумпетером с революционными изменениями в структуре экономической системы; результатом этих изменений является «абсолютное отрицание» (как сказал бы Г. Гегель) старого (технологий, методов производства или организации экономической деятельности и т.д.) и замена его новым. Существенную роль в этом процессе играют предприниматели, носители таких черт, как рискованность, самостоятельность, независимость, развитая интуиция, сила воли. Эти же черты являются признаком творческого поведения.

Интересное продолжение эта теория находит в концепции человеческого капитала Т. Шульца и Г. Беккера [см. Becker, 1994; Schultz, 1960; Schultz, 1961; Schultz, 1972]. Согласно этой теории, любого человека можно рассматривать как предпринимателя, обладающего определенным капиталом – талантами, способностями, знаниями. Креативность (способность к творчеству) также является капиталом, который можно инвестировать. Можно сказать, что, чем больше дохода может принести творчество, тем выше его потенциальная ценность; при этом если фирмы вырабатывают специальный человеческий капитал, то результатом деятельности университетов является общий человеческий капитал. Общий посыл теории человеческого капитала звучит очень правильно: инвестиции в человеческий капитал – это инвестиции в будущее государства.

Таким образом, в современной экономике творческий человек – это человек с предпринимательской жилкой, при этом он не должен быть предпринимателем по профессии, нет и каких-то специальных требований к его интеллекту. К основным чертам такой модели творческого человека можно отнести:

- Знание о своем потенциале (талантах, способностях, возможностях) и умение им рационально распорядиться.
- Включенность деятельности творческого человека в общую социальную жизнь (через новаторство и слом прежних экономических устоев – или через саморазвитие и кругооборот капитала, что в свою очередь помогает развивать общество).
- Наличие у такого человека определенных личностных качеств – упорства, настойчивости, склонности к риску, независимости суждений.

Сравнивая две модели (марксистскую и представленную в двух других теориях современной экономики), можно сказать, что творческий человек в современной экономике уже не стремится преодолеть отчуждение – он, по всей видимости, и не считает, что в чем-то ущемлен. Творчество для него – это инновационная, предпринимательская деятельность, что, конечно, сужает тот широкий смысл творческой деятельности, который представлен в концепциях марксистов (в том числе современных). В то же время есть у двух моделей и общее – человек как продукт собственного творческого поведения.

## Две модели творческого человека в образовательном процессе

Применяя две описанных нами модели творческого человека к образовательному процессу, рассмотренному с точки зрения личности как цели и результата последнего, можно прийти к следующим выводам.

В марксистской модели, на наш взгляд, больше внимания уделяется образовательному процессу, который можно рассматривать как процесс обретения человеком полноты своей природы, а также как процесс преодоления отчуждения. В этом процессе личность познает себя как цель, а не как средство, учится со-творчеству, постигает социальные нормы и ценности, воспроизводит не только самоё себя, но и общество в целом. Процесс образования в этом смысле не может не быть также творческим; в противном случае личность не преодолевает отчуждения и остается внешней сама себе, не становится ни целью, ни результатом образовательного процесса.

В предпринимательской (назовем ее так) теории творческого человека ключевых результатов образовательного процесса должно быть два: во-первых, изменение среды, а во-вторых, изменение самого человека. Однако если говорить о содержании таких изменений, то оно касается, главным образом в применении к среде, появления новых продуктов, услуг, внедрения новых методов хозяйствования и организации экономической жизни общества (при этом мы не знаем основополагающий критерий этой новизны), а в применении к человеку – не обретение им полноты своей природы и преодоление отчуждения, но повышение своей стоимости (Шульц, Беккер) или реализация новаторской функции (Шумпетер). С нашей точки зрения, в данном случае не может идти речь о том, чтобы личность в результате так организованного образовательного процесса была целью и результатом последнего. Мы создадим, возможно, успешного человека, активного участника экономической жизни, способного ее изменить, но не будем знать о нем ничего как о личности; скорее всего, и он также не будет знать действительного себя. Кроме того, мы согласимся с К. Марксом и его последователями в том, что человек не может быть творческим, если он потребительски относится к самому себе, другим людям и природе, и в марксизме заложена возможность преодоления такого отношения. В предпринимательской теории творческого человека этого нет – она основана на идее безграничных человеческих потребностей, удовлетворению которых служат общество и природа.

## Заключение

В современной экономике творчеству придается большое значение; творчество также является и краеугольным камнем образовательного процесса. Но для того, чтобы целью и результатом такого процесса стала творческая личность, необходимо определиться, какие теории мы кладем в основу нашей педагогики. Идеология, которой придерживаются чиновники от образования, имеет здесь большое значение, хотя, конечно, идеология может испортить любую, даже самую прекрасную теорию. В современной России в основе официальных документов, регулирующих образовательный процесс, лежит уже не марксистская, как в СССР, а скорее неоклассическая теория, что сказывается

и на том, какую модель творческого человека мы строим и на основе каких принципов организуем образовательный процесс. Нельзя отрицать, что марксистская теория в основе своей – теория гуманистическая, в ее центре находится проблема обретения человеком своей целостной природы, проблема единства человека и окружающего мира. Неоклассическая (предпринимательская) теория творческого человека если и содержит в себе гуманистические элементы, то они являются скорее формальными: неоклассика, в отличие от марксизма, изучает не личность, а индивида (Шумпетер, правда, писал о *личностных* качествах предпринимателя, но рассматривал последнего функционально, не как целостного человека, а с точки зрения его отдельных качеств).

Общим для марксизма и неоклассики является то, что оба подхода не дают целостной модели творческого человека. Марксизм наиболее далек от создания модели человека в принципе, он скорее стремится дать общее представление о природе человека, и в этом отношении, конечно, более философичен, чем неоклассика. Не стоит забывать о том, что важнейшей предпосылкой реализации целостной (а значит, творческой) природы человека в марксизме является смена социально-экономической системы общества.

Завершая нашу работу, отметим, что, с нашей точки зрения, построить эффективную образовательную стратегию на какой-то одной модели творческого человека нельзя. Все такого рода модели разные, какие-то более конкретны, какие-то более абстрактны, также следует учитывать и возможные идеологические искажения такой модели. Ясно одно: господствующий сегодня в образовании подход к пониманию человека как продукта и ресурса (капитала) требует замены; источником новых идей здесь может послужить гуманистическая педагогика марксизма, но и ее не следует искать в прошлом в готовом виде – она должна быть переосмыслена, должна учитывать реалии современного общества.

#### Литература

1. Акулова Е.Ф. Образовательный процесс как сложившаяся традиция социума // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. №91. С.57-64.
2. Адорно Т. Эстетическая теория. Пер. с нем. А. В. Дранова. М.: Республика, 2001.
3. Альтюссер Л. Марксизм и гуманизм // Альтюссер Л. За Маркса. Пер. с франц. А.В. Денежкина. М.: Праксис, 2006. С.311-342.
4. Асмолов А.Г., Леонтьев Д.А. Личность // Новая философская энциклопедия. 2-е изд. М.: Мысль, 2010. <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASHc2733a9b6524f7ca3ca4c2>
5. Бандуровский К.В. Личность // Новая философская энциклопедия. 2-е изд. М.: Мысль, 2010. <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASHc2733a9b6524f7ca3ca4c2>

6. Бузгалин А.В. Креативная экономика: частная интеллектуальная собственность или собственность на все? // Социологические исследования. 2017. №7. С.43-53.

7. Ильенков Э.В. Что же такое личность // Ильенков Э.В. С чего начинается личность. М.: 1984. С.319-358.

8. Коджаспирова В.М. Педагогический словарь. М.: 2005.

9. Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т.21. М.: Издательство политической литературы, 1961. С.370-371.

10. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т.42. М.: Издательство политической литературы, 1974. С.41-174. <http://psylib.org.ua/books/marxk01/index.htm>

11. Маркузе Г. Конец утопии // Логос. 2004. №6. С. 18-23. [https://scepis.net/library/id\\_2671.html](https://scepis.net/library/id_2671.html)

12. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / Авторы-составители М.Ю. Олешков и В.М. Уваров. М.: Компания Спутник+, 2006. - 191 с. [http://pedlib.ru/Books/3/0311/3\\_0311-81.shtml#book\\_page\\_top](http://pedlib.ru/Books/3/0311/3_0311-81.shtml#book_page_top)

13. Фромм Э. Иметь или быть? // Психоанализ и религия; Искусство любить; Иметь или быть? Пер. с англ. Киев: Ника-Центр, Вист-С, 1998. С. 189-389. [http://lib.ru/PSHO/FROMM/haveorbe2.txt\\_with-big-pictures.html](http://lib.ru/PSHO/FROMM/haveorbe2.txt_with-big-pictures.html)

14. Фромм Э. Марксова концепция человека // Фромм Э. Душа человека. Пер. с нем. Э.М. Телятниковой. М.: «Республика», 1992. С. 375-414. [https://scepis.net/library/id\\_642.html](https://scepis.net/library/id_642.html)

15. Шумпетер Й. Капитализм, социализм и демократия // Шумпетер Й. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия. М.: Эксмо, 2008. С.363-824.

16. Яценко Л.В. Творчество // Новая философская энциклопедия. 2-е изд. М.: Мысль, 2010. <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH01089445249fc349f1553108>

17. Becker G.S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. 3rd ed. University of Chicago Press, 1994. <https://www.nber.org/books/beck94-1>

18. Creativity-1 // Cambridge Dictionary. 2020. <https://dictionary.cambridge.org/ru/>

19. Creativity-2 // Oxford Dictionary. 2020. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/creativity?q=creativity>

20. Schultz Th.W. Capital Formation by Education // Journal of Political Economy, 1960, Vol.38, No.6, pp.571-583.

21. Schultz Th.W. Investment in Human Capital // The American Economic Review, Vol. 51, No. 1 (Mar., 1961), pp. 1-17.

22. Schultz Th.W. Human Capital: Policy Issues and Research Opportunities // Economic Research: Retrospect and Prospect, Volume 6, Human Resources. NBER, 1972, pp.1-84. <https://www.nber.org/chapters/c4126>



## ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕФОРМ В ОБРАЗОВАНИИ: ВЗГЛЯД ИСТОРИКА

Образование – это один из фундаментальных институтов, созданных обществом для своих нужд. Одна из наиболее важных функций этого института, по мнению российского социолога С.Г. Кордонского, – это «воспроизводство социальной структуры» [Кордонский, URL], социальных отношений. С этим утверждением, в принципе, можно согласиться, учитывая, что эта социальная структура является актуальной для конкретно-исторических условий, под коими фактически следует понимать то, что ещё в XIX в. основатели марксизма называли производительными силами. То есть система образования – это инструментарий, с помощью которого ваяются ценностные конструкты, формирующие определённые социальные отношения «по образу и подобию» экономического устройства общества. И по мере изменения этого устройства, его эволюции, неизбежно меняется и сама система образования. Она не может быть лучше или хуже (по крайней мере, сохранять это качество надолго) общего уровня социально-экономического развития конкретного общества. Наоборот, образовательная система ему соответствует.

Для подтверждения этого тезиса обратимся к анализу тех изменений, которые произошли с отечественным образованием на протяжении XX – начала XXI вв. В конце XIX – начале XX вв. Российская империя переживала период бурного экономического подъёма: отмечался рост промышленного производства, развивалась железнодорожная сеть, увеличивались иностранные инвестиции, вырос доход на душу населения.

Тем не менее, несмотря на столь впечатлительные успехи в модернизации страны, Россия продолжала отставать от ведущих мировых держав, и это отставание нарастало. Анализ причин отставания – довольно глубокая и многогранная тема, которой мы касаться не будем. Скажем лишь то, что не в последнюю очередь оно было обусловлено архаическими чертами в социально-экономической системе России. Так, социальная структура общества включала в себя такие элементы, как сословия, делившиеся в зависимости от степени привилегированности, на «податные» и «неподатные». Между этими сословиями была глубокая социальная пропасть. Представители «неподатных» социальных слоёв находились на вершине социальной пирамиды, в то время как «податные», в первую очередь крестьяне, в её основании.

В структуре отечественной экономики, можно сказать, также были определённые проблемы: ключевой отраслью было сельское хозяйство, ориентированное на экспорт (к 1913 году оно составляло 50,7% [Аллен, 2013 (б), с. 39]. Американский экономист Р.С. Аллен пишет, что в России «в этот период произошёл единовременный стремительный рост ресурсной отрасли, создавший впечатление некоего подобия индустриализации» [Аллен, 2013 (б), с. 40].

Архаичной была и политическая система: Россия даже в начале XX в. была страной с самодержавно-монархической формой правления с разветвлённым бюрократическим аппаратом. Только после начала революции 1905 г. появляется представительный орган власти. Однако влияние его на политическую жизнь страны было не велико (достаточно вспомнить, что первая и вторая Государственная Дума были распущены царём). Да и степень представительства была, мягко говоря, не столь широка. Политическая власть принадлежала, главным образом, выходцам из дворянства. Важную роль в Российской империи играла религия, которая фактически выступала в качестве государственной идеологии.

Современный российский социолог и политолог Б.Ю. Кагарлицкий охарактеризовал Россию этого периода как страну «периферийного капитализма», подчёркивая, что её периферийность выражалась в постоянном росте «зависимости от экспорта, иностранных технологий, займов, капиталовложений» [Кагарлицкий, 2009, с. 383].

Безусловно, образование не могло не испытывать такого общественно-экономического устройства, которое сложилось в России на рубеже XIX-XX вв. Упомянутый уже нами Р. Аллен приводит в качестве примера параллели между стремительным экономическим развитием США, в первую очередь, промышленным развитием и широким распространением массового школьного образования, финансируемого государством [Аллен, 2013 (а), с. 129]. Ничего подобного мы не наблюдаем в России. Во-первых, сама система образования фактически была построена не на принципе всеобщности, а на принципе сословности. На этот факт указывает и историк И.В. Пыхалов, который проанализировал соотношение количества обучающихся в высших и средних учебных заведениях и число выходцев разных сословий, из которых данные обучающиеся состояли [Пыхалов, URL]. Соотношение явно оказалось не в пользу крестьянских, мещанских и рабочих детей. В то время как представители привилегированных сословий получали образование в учебных заведениях, способствующих их дальнейшей карьере (гимназии, реальные училища, университеты, институты и т.п.), «податные» либо вообще не посещали школу, либо в большинстве своём обучались в различных школах, дающих лишь начальное образование. Во-вторых, сама система образования, в принципе, была чрезвычайно запутанна. Как писал об этой проблеме один из авторов «Энциклопедического словаря» Брокгауза и Ефрона М.Н. Лисовский, «учебные заведения России представляют собой в высшей степени сложную систему, которую весьма трудно привести в какой-нибудь один планомерный порядок» [Лисовский, 1991, с. 391].

Подобная система закрывала для большинства населения социальные лифты, маргинализовала его. Впрочем, для преимущественно экспортно-сырьевой экономики это был, наверное, закономерный результат. Примечательно и то, что закона о всеобщем образовании в Российской империи так и не было принято. Были планы, но революция помешала их осуществить. Хотя большинство европейских стран, включая Японию и США, приняли этот закон ещё в XIX столетии.

После революции 1917 г. в России, ставшей впоследствии Советским Союзом, началось строительство социализма, то есть общества, отрицающего частную собственность на средства производства и эксплуатации человека человеком. Таким образом, воспроизводство культурных эталонов социального неравенства стало неактуальным. Наоборот, новая власть всем гарантировала равные возможности. Как следствие, изменилась и образовательная политика, появились новые школы, училища, новые институты и университеты. Но это, так сказать, идеологическая сторона. Она была бы трудновыполнимой без изменения экономического баланса и связанных с этим общественных отношений.

20-е послереволюционные годы – это время НЭПа, которое российский экономист А.И. Колганов определяет как «пёструю смесь добуржуазных, раннебуржуазных, зрелых капиталистических (в том числе и государственно-капиталистических) экономических отношений, сквозь которые пытались прорасти отдельные ростки социализма» [Колганов, 2018, с. 46]. Для этого периода характерно преобладание в структуре экономики мелкого товарного производства, преимущественно в аграрном секторе. В конце 20-х гг. XX в. в СССР был взят курс на сворачивание НЭПа и индустриализацию, целью которой было превращение страны в промышленно развитую державу. Р. Аллен охарактеризовал этот процесс как «промышленную революцию» [Аллен, 2013 (6), с. 70]. Например, он уточняет, что «в 1928-1940 гг. ежегодный прирост экономики составлял 5,3 %, что является весьма внушительным показателем даже по меркам «восточноазиатского чуда». Наблюдался стремительный рост экономики городов» [Аллен, 2013 (6), с. 143].

Всех этих успехов трудно было достичь без квалифицированных рабочих кадров, вопрос о которых был поставлен остро. И, безусловно, эти кадры должны готовиться в рамках всеобщего бесплатного образования. О том, что это будет способствовать общему развитию, а следовательно, и квалификации будущих рабочих, писал известный советский экономист, заместитель председателя Госплана (органа, осуществлявшего планирование советской экономикой) С.Г. Струмилин. «Всё, что может дать рабочему школа с 7 до 16-летнего возраста, – подчёркивал он, – явится для него в дальнейшей его профессиональной деятельности чистым выигрышем» [Струмилин, 1964, с. 110]. Далее С.Г. Струмилин ставил вопрос: а выгодно ли государству столь долгое обучение юных граждан в стенах школы, не несёт ли государство от этого чрезмерные расходы? И отвечал же на него, что «выгоды от повышения продуктивности труда превышают соответствующие затраты государства на школьное обучение в 27,6 раза. При этом капитальные затраты казны окупаются с лихвой уже в первые же 1,5 года, а в течение следующих 35,5 года государство получает ежегодно чистый доход на этот «капитал» без каких-либо затрат. Рентабельнее такого помещения «капитала» было трудно что-либо придумать» [Струмилин, 1964, с. 115].

В соответствии с этими задачами выстраивалась и советская образовательная система. Как пишет З.И. Васильева, «в 20-е гг. (что соответствовало периоду НЭПа – А.Н.) школа стала экспериментальной площадкой, на которой

проверялись новые программы – «комплексные программы ГУСа (Государственного учёного совета)», определившие развитие концепции общего среднего образования... имела место переориентация методики с учителя на учащегося» [История образования..., 2006, с. 375]. Для этого периода характерно также «сближение теории и практики» и отказ от классно-урочной системы.

Индустриализация сопровождается изменением школьной политики. «Основной формой организации учебного процесса был признан урок по твёрдому расписанию с постоянным составом учащихся, по времени – 45 минут. В 1931/1932 учебном году были введены новые учебные планы и программы образовательной школы, построенные по предметному принципу с установкой на обеспечение в школе прочного и систематического усвоения учащимися основ наук», – подчёркивает З.И. Васильева [История образования..., 2006, с. 376]. Именно в этот период закладываются такие принципы отечественного образования, как бесплатность, единство и преемственность системы образования, связь обучения и воспитания с практикой, научность и т.д. Предполагалось, что учащиеся будут усваивать системные знания по разным наукам.

Конечно, советское образование тоже не стоит идеализировать. У него были свои проблемы. В частности, называют такие, как ориентация на запоминание материала, «уравниловку», то есть преподавание общих для всех предметов, вне зависимости от интересов и способностей учащихся, доминирование учителя над учеником, преобладание предметов естественнонаучного цикла и т.п. Однако советское образование решало поставленные задачи, формируя те общественные отношения, которые соответствовали социально-экономической основе общества. И, несмотря ни на что, оно всё же формировало у учащегося системное мышление.

Неудивительно, что со сменой социально-экономической траектории после 1991 г. понадобилась и новая, более актуальная времени образовательная система. Общество, строящее капитализм, не могло использовать в полной мере инструментарий враждебной для нового способа производства системы. Поэтому реформа образования была неминуемой.

Необходимо иметь в виду, что и сам капитализм не стоял на месте и к моменту вхождения в него России, он претерпел существенную эволюцию. К середине XX в. в ведущих странах мира господствовала кейнсианская экономическая модель, допускавшая не только вмешательства государства в рынок, но вмешательство, скажем так, на стороне простого потребителя, человека. В рамках кейнсианства предполагалась борьба с безработицей и стремление повысить уровень жизни обычного покупателя. Именно эта модель капитализма и выглядела притягательной.

Однако к середине 70-х гг. XX в. бурный экономический рост кейнсианской эпохи сменяется спадом. В первую очередь, речь идёт о сокращении прибылей крупнейших капиталистических корпораций. В качестве реакции на это последовало восхождение другой модели, чикагской монетаристской или неолиберальной, о которой сегодня немало написано. В частности, египетский

политолог и экономист С. Амин, описывая сущность неолиберализма, подчёркивал, что «либералы ставят знак равенства между социальной эффективностью и эффективностью экономической, которую, в свою очередь, путают с финансовой доходностью капитала» [Амин, 2007, с. 11]. Другой критик неолиберальной системы, американский социолог И. Валлерстайн, указывал, что в рамках неолиберальной экономической политики, во-первых, «правительствам (всем правительствам) следует разрешить корпорациям свободно пересекать любые границы с их товарами и капиталами. Вторым выводом стало то, что правительства (все правительства) должны отказаться от роли непосредственных владельцев этих производственных предприятий, приватизируя все, что находится в их распоряжении. И, в-третьих, правительствам, всем правительствам, следует минимизировать, если не ликвидировать, любые виды социальной поддержки, оказываемой населению» [Валлерстайн, URL].

Россия, таким образом, приступившая к строительству капитализма, стала воспроизводить именно неолиберальную экономическую модель, ознаменовавшуюся и массовой приватизацией государственной собственности, и сокращением социальных обязательств государства по отношению к гражданам, и появлением существенного социального расслоения, которое С.Г. Кордонский охарактеризовал как возникновение сословий «государства по имперскому образцу» [Кордонский, 2008, с. 73].

Основная тенденция, которую мы наблюдаем в российской экономике, – это деиндустриализация и увеличение в структуре экономики сырьевого сектора [Хайрулина, URL]. Отмечается существенное увеличение занятости в сфере торговли [Мхитарян, URL].

В этих условиях проходят реформы российского образования. При этом они сопровождаются критикой (нередко – необоснованной) советской системы образования, в которой эта система характеризуется как неэффективная, не соответствующая требованиям времени и т.д. Эффективность как раз и является одним из критериев оценки образования, внедряемых реформаторами. Причём под эффективностью понимается в том числе «удовлетворение потребителей услугами» [Железов, URL]. В данном случае, услугами образовательных учреждений.

То, что образование стало рассматриваться как отрасль экономики, а именно, как сфера услуг, есть прямое следствие магистральному пути неолиберальных реформ: государство должно нести минимальные расходы, но получать прибыль. Такой подход искажает суть образования, превращая важный социальный институт в средство удовлетворения индивидуальных капризов. На этом фоне вполне безобидными кажутся высказывания главы Сбербанка Г.О. Греф, который заявил о том, что ни школа, ни вузы не должны давать знания, но должны давать навыки [Российские вузы..., URL].

Ещё одной оценочной характеристикой стала «конкурентоспособность», понимаемая как некое состязание с образовательными системами других стран. Оценивается эта конкурентоспособность посредством мировых рейтингов, точнее, занятие в них определённых (желаемых) позиций. В общем-то, в

состязании нет ничего плохого. Состязание стимулирует развитие. Однако в рыночной системе конкурентоспособность воспринимается как самоцель, точнее, инструмент для получения прибыли. А это негативно сказывается на образовании.

Трудно обойти вниманием такой момент, как наблюдаемый сегодня процесс «цифровизации» образования. Опять-таки, внедрение новых технологий в образование – вещь необходимая. Здесь же мы можем видеть стремление «реформаторов» провести своеобразную аналогию с английским промышленным переворотом XIX в., когда там «машины вытеснили людей». В нашем же случае – дистанционные технологии должны вытеснить преподавателя. В полном соответствии с законами рынка. Конечно же, ничего хорошего образованию это не принесёт.

К чему мы пришли? Во-первых, никакой конкурентоспособности достигнуть, разумеется, не удалось. Да и не могло быть иначе. Напомним, что образование всего лишь инструмент формирования определённых общественных отношений посредством определённых культурно-ценностных ориентиров, основанный на определённой же экономической структуре. Экономическая сфера современной России существенно деградировала, архаизировалась и продолжает тот же тренд. Государство не может сформулировать чётких целей для общества. В этих условиях не может быть таковых и у образования.

Во-вторых, образование представляется обществу как сегмент сферы услуг. Рыночная экономика обуславливает и рыночный подход к образованию. В частности, сокращается количество бюджетных мест в вузах.

Однако удалось другое. Образование снова, как в Российской империи, становится инструментом социального расслоения. Этому способствует как введение ЕГЭ, так и ранжирование вузов на престижные и непрестижные. И опять-таки, такое положение образования соответствует тем конкретным социально-экономическим условиям, в которых находится современная Россия.

#### Литература

1. Аллен Р.С. Глобальная экономическая история: Краткое введение. Пер. с англ. М.: Изд-во Института Гайдара, 2013 (а). - 224 с.
2. Аллен Р.С. От фермы к фабрике: новая интерпретация советской промышленной революции. Пер. с англ. М.: РОССПЭН, 2013 (б). - 390 с.
3. Амин С. Вирус либерализма: перманентная война и американизация мира. Пер. с англ. М.: «Европа», 2007. – 168 с.
4. Валлерстайн И. Год 2008: смерть неолиберальной глобализации // URL: [https://scepsis.net/library/id\\_1786.html](https://scepsis.net/library/id_1786.html)
5. Железов Б.В., Кудюкин П.М., Шувалова О.Р. Эффективность системы образования: взгляд потребителя образовательных услуг // URL: <https://www.hse.ru/data/2010/12/31/1208183108/12.pdf>
6. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учебное пособие / Под ред. З.И. Васильевой. М.: Академия, 2006. – 432 с.
7. Кагарлицкий Б.Ю. Периферийная империя: циклы русской истории. М.: Алгоритм, Эксмо, 2009. – 576 с.

8. Колганов А.И. Путь к социализму: пройденный и непройденный. От Октябрьской революции к тупику «перестройки». М.: ЛЕНАНД, 2018. – 400 с.

9. Кордонский С.Г. Словная структура постсоветской России. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2008. – 216 с.

10. Кордонский С. Социальные функции образования // URL: <https://strana-oz.ru/2012/4/socialnye-funkcii-obrazovaniya>

11. Лисовский Н.М. Просвещение // Россия: Энциклопедический словарь. Л.: Лениздат, 1991. – 922 с.

12. Мхитарян В.С., Сарычева Т.В. Исследование структуры занятости по видам экономической деятельности в Российской Федерации // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-struktury-zanyatosti-po-vidam-ekonomicheskoy-deyatelnosti-v-rossiyskoy-federatsii>

13. Пыхалов И.В. Образование в Российской империи: факты и мифы // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-v-rossiyskoy-imperii-fakty-i-mify>

14. Российские вузы должны обучать навыкам XXI века, заявил Герман Греф // URL: <https://ria.ru/20161207/1483041883.html>

15. Струмилин С.Г. Проблемы экономики труда // Струмилин С.Г. Избранные произв. в 5 т. Т 3. М.: Наука, 1964. – 528 с.

16. Хайрулина Я.Р., Душин А.В., Ляпчев Г.А. Деиндустриализация российской экономики: проблемы и возможности // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deindustrializatsiya-rossiyskoy-ekonomiki-problemy-i-vozmozhnosti>

**Казарчук Г.Н. (Брест, Беларусь)**

## РАЗВИТИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ИГР-ДРАМАТИЗАЦИЙ

Процесс речевого развития включает в себя освоение не только содержательной, но и эмоционально-образной стороны языка, одной из важнейших составляющих которой является интонация. К сожалению, интонация была и остается одной из самых неизученных частей лингвистики. Ее трудно изучать, так как мы очень ограничено можем передать ее на письме знаками препинания и словесным описанием. С появлением звукозаписывающих устройств записывать устную речь, и соответственно, изучать интонацию стало проще.

Особенности интонационной выразительности речи в онтогенезе детей рассматривались многочисленными лингвистами, психологами, педагогами (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Гвоздев, Т.К. Макаренко, Р.В. Тонкова-Ямпольская, М.Ф. Фомичева, Е.Н. Винарская, В.Н. Всеволодский-Генгросс, Е.М. Мастюкова, В.А. Ковшиков, Н.И. Лепская, О.С. Ушакова).

Различают естественную выразительность детской речи и произвольную, осознанную выразительность при передаче текста, который был заранее обдуман

– чтение наизусть стихотворения, рассказ заранее продуманного текста, пересказ. Непроизвольная речь детей в абсолютном большинстве случаев яркая и выразительная. Это и есть ее особенность.

С.Л. Рубинштейн говорил о том, что эмоциональная чувствительность ребенка формирует предпосылки для развития у него сознательных форм речевой выразительности [Рубинштейн, 2002]. Однако, чтобы сформировать произвольную выразительность, детям необходима помощь взрослых. Уже воспитанников среднего дошкольного возраста учат сознательно передавать свои самые сильные чувства, а в старшем дошкольном возрасте дети выражают самые разнообразные чувства во всех их тонкостях. Они также уже могут оценивать интонационную выразительность речи других детей.

Дошкольный возраст наиболее благоприятен для овладения интонационными характеристиками речи, что далее будет служить основой успешного усвоения школьной программы.

О.И. Яровенко доказала, что интонации разного типа встречаются уже у детей 2,5 лет. У детей разного возраста интонационное оформление фраз осуществляется различно. Интонация в 2,5 года характеризуется яркостью и особой концентрированностью проявлений. Восприятие интонации происходит одновременно с восприятием речи, а значит, восприятие интонации, как правило, обгоняет восприятие смысла [Яровенко, 1985]. Н.Х. Швачкин выявил, что ребенок может освоить голосовую сторону выступления в следующей очередности: тон – в 4-6 месяцев, темп – в 6-12 месяцев и акустическую структуру слова – после первого года жизни [Швачкин, 2004].

Согласно О.И. Яровенко, дети дошкольного возраста довольно хорошо дифференцируют интонационные признаки начала и конца предложения. Возраст четырех лет – «рубеж в усвоении интонационной системы в плане реализации, в пять лет дети четко различают конец и начало предложения, интонационные возможности соответствуют интонации взрослого человека» [Яровенко, 1985, с. 40].

При нормативном речевом развитии интонационной выразительностью дети в основном овладевают к пяти годам. К этому возрасту дети обычно умеют изменять силу голоса (говорить тихо-громко), и темп речи (говорить быстро-медленно). К старшему дошкольному возрасту дети сознательно выражают свои эмоции при чтении, могут передавать удивление, радость, грусть. В возрасте 6 лет дети в основном пользуются умеренной громкостью голоса, но могут изменять громкость своей речи с учетом характера высказывания. При чтении и пересказе стихотворений ребенок уже может произвольно передать не только смысл текста, но и чувства героя, отношение автора к нему. Дети старшего дошкольного возраста при разговоре также могут сознательно применять различные виды интонации (повествовательную, вопросительную и восклицательную), чтобы лучше довести до собеседника свои мысли и чувства.

Однако это умение все еще несовершенно. О.С. Ушакова говорит о том, что у детей умение передавать свое эмоциональное отношение к предметам или явлениям развито на все еще недостаточном уровне [Диагностика..., 1997]. Даже у детей 6-7 лет с нормативно развивающейся речью часто фонематический слух



недостаточно сформирован, что отражается речи: звучании речи: тихое произношение, чрезмерная быстрота или замедленность речи, монотонность, невыразительность [Максаков, 2005].

Однако у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) к этому возрасту даже это все еще несовершенное умение применять интонационную выразительность не формируется. Л.А. Копачевская в своей работе упоминала, что речь таких у детей довольно-таки монотонна, невыразительна [Копачевская, 2000]. У них существуют трудности с интонационным оформлением речевых высказываний. О.Е. Грибова выявила следующие особенности интонационной выразительности у детей с речевыми нарушениями: нечеткое восприятие и воспроизведение мелодических рисунков фраз, логического ударения, ритмических структур, неправильное употребление словесного ударения, ограниченные возможности голоса, убыстрение или замедление темпо-ритмической организации речи [Грибова, 2005].

В случае нарушения интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста могут возникнуть трудности в коммуникативной деятельности, снижение эффективности речевого общения, что в дальнейшем может обусловить недостаточное формирование полноценной учебной деятельности.

Все вышесказанное и определило цель нашего исследования: изучить проблемы развития интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и определить способы их решения.

Результаты работы представляют теоретический и практический интерес, так как на данный момент не проводилось масштабное изучение восприятия и воспроизведения всей интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, сравнение с нормативным развитием. До настоящего времени проводились лишь единичные исследования интонационной стороны речи у детей с ОНР (Н.Г. Василевская, Н.С. Жукова, А.Н. Корнев, Е.М. Мاستюкова, Т.Б. Филичева).

Исследование проводилось в государственных учреждениях образования «Ясли-сад № 20 г. Бреста» и «Ясли-сад № 30 г. Бреста». В нем приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста с ОНР и 40 – с нормативным речевым развитием. Для изучения интонационной выразительности речи у воспитанников использовалась методика О.И. Лазаренко [Лазаренко, 2009].

Анализ результатов эмпирического исследования позволил установить, что у детей с ОНР и нормативным речевым развитием разные степени сформированности интонационной выразительности речи.

Исследование показало, что у 35 % воспитанников с ОНР отмечен высокий уровень умения изменять высоту голоса. 20 % детей выполнили задание после подсказки. Еще 25 % воспитанников смогли выполнить задание сопряженно с педагогом. 25 % респондентов с ОНР не дифференцировали понятия громкость и высота голоса и с трудом справились с заданием после указания на ошибку и показа примера. В то же время данное задание не вызвало особых трудностей у детей с нормативным речевым развитием. 17 % ребят изменили высоту голоса лишь после показа примера педагогом. Остальные дети справились на высоком уровне без какой-либо посторонней помощи.

Выполнение старшими дошкольниками задания по умению изменять силу голоса позволило выделить следующие особенности воспитанников с ОНР. 45 % детей не испытывали затруднений с изменением силы голоса и сразу выполнили задание. 35 % воспитанников с некоторыми трудностями (довольно неуверенно) воспроизводили изменение силы голоса после показа. Они продолжали только после поддерживающего кивка, показывающего правильность выполнения ими задания. 20 % воспитанников испытывали значительные трудности даже после оказания помощи и не владели умением управлять силой голоса, не смогли воспроизвести шепотную речь. Все дети с нормативным речевым развитием (100 %) легко изменяли высоту голоса. Дополнительная помощь не потребовалась.

Анализ выполнения старшими дошкольниками с ОНР задания на изучение сформированности умения регулировать темп речи показал следующие результаты. Все дети (100 %) без труда справились с первой частью задания (счет от 1 до 5 с различной скоростью), но вторая часть задания (воспроизведение отработанного ряда слов) все же выявила некоторые трудности. 70 % воспитанников справились со второй частью самостоятельно на высоком уровне. Эти воспитанники легко изменяли темп речи в отработанном ряду слов, не испытывали трудностей в определении нужного темпа в стихотворном тексте. 10 % дошкольников не смогли воспроизвести быстрый темп стихотворения, несмотря на то, что при чтении его педагогом верно определили нужный темп. 5 % детей дали неверные ответы на вопрос о том, каким темпом следует читать стихотворение, но при воспроизведении придерживались нужного (быстрого) темпа. 5 % воспитанников не справились с заданием, дали противоположные ответы на вопрос о темпе, которым следует читать стихотворение и соответственно этому воспроизвели его. 10 % детей не смогли воспроизвести темп стихотворения. 94% детей с нормативным речевым развитием показали высокий уровень сформированности умения изменять темп речи. 6 % выполнили задание по образцу.

Исследование показало, что все дети с ОНР (100 %) смогли узнать ритмоинтонационный рисунок фразы, и 90 % ребят узнали ритмоинтонационный рисунок стихотворений. 10 % воспитанников отказались дать ответ на вопрос по узнаванию ритмического рисунка фраз и стихотворений. Но в тоже время все дети с ОНР (100 %) выполнили задание, в котором требовалось завершить стихотворение с помощью подходящих слов. Высокий уровень сформированности умения определять ритм речи показали 89 % детей с нормативным речевым развитием. 11% дошкольников не смогли узнать ритмоинтонационный рисунок стихотворных текстов.

Значительные трудности у детей с ОНР вызвало задание на выделение ударного слога в слове. Так, только 10 % детей этой группы справились с заданием без особых проблем, выделяли ударный слог, подбирали слова к схемам. 45 % воспитанников допускали ошибки, особенно в трехсловых словах отхлопывали слова после нескольких попыток, затруднялись в выполнении графических изображений. 30 % респондентов находили ударный

слог с помощью подсказки, не могли подбирать слова к схеме. 15 % испытуемых вообще не смогли выполнить задание.

У детей с нормативным речевым развитием также возникли сложности с выполнением данного задания. Только 62 % дошкольника справились с заданием правильно. 33 % воспитанников смогли найти требуемый ударный слог с помощью подсказки педагога, однако не могли подбирать слова к схеме. 5 % детей категорически отказались выполнять задание.

Ни один ребенок с ОНР не справился с заданием по использованию логического ударения без подсказок. 40 % детей выполнили данное задание с дополнительной помощью педагога. Остальные дети (60 % воспитанников) с легкостью понимали смысл читаемого им текста, но, несмотря на это, им не удалось выделить голосом нужное слово даже после нескольких подсказок педагога. У детей с нормативным речевым развитием это задание трудностей не вызвало.

Все дети (как с ОНР, так и с нормативным речевым развитием) легко определили интонацию в стихотворении после прочтения. Однако с воспроизведением нужной интонации у воспитанников с ОНР возникли значительные трудности. Лишь 15 % детей справились с обеими частями задания (по произношению фраз с разной интонацией и воспроизведению нужной интонации в стихотворениях) самостоятельно. Также 15 % ребят смогли выполнить самостоятельно только вторую часть задания. 45 % детей с ОНР с некоторыми трудностями смогли повторить нужную интонацию вслед за педагогом. 35 % воспитанников с ОНР не воспроизвели нужную интонацию в стихотворении вообще.

У большинства детей с ОНР возникли значительные трудности с воспроизведением фразы с вопросительной интонацией. Самостоятельно использовали вопросительную интонацию после первоначальной инструкции только 15 % воспитанников. 35 % детей смогли воспроизвести ее после нескольких подсказок. 45 % респондентов с ОНР не смогли принять помощь и не использовали вопросительную интонацию.

Совсем иная картина наблюдалась среди детей с нормативным речевым развитием. Лишь 11 % дошкольников затруднялись в ответах на первую часть задания по произношению фраз и смогли выполнить задание лишь с поддержкой педагога. 89 % воспитанников справились на высоком уровне, какая-либо помощь педагога не потребовалась. Эти респонденты без малейших затруднений определяли повествовательную, восклицательную, вопросительную интонации, использовали эмоциональную окраску при чтении стихов. Также после окончания данного задания они изъявляли желание выполнить еще одно задание, подобное предыдущему.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало, что существуют довольно существенные различия между воспитанниками с ОНР и нормативным речевым развитием в степени сформированности интонационной стороны речи. Наиболее несформированным компонентом интонационной стороны речи у воспитанников с ОНР является высота голоса, а наиболее приближенным к норме – темп речи.

Исходя из исследования, можно сделать вывод, что воспитанники обеих групп нуждаются в обучении по формированию интонационной выразительности речи. Однако в силу того, что у детей с ОНР интонационная выразительность речи развита хуже, им нужно уделять больше внимания и подбирать более эффективные способы проведения данной работы. В качестве такого средства в нашей работе использовалась игра-драматизация.

Коррекционные возможности игр-драматизаций достаточно давно известны, однако все еще недостаточно часто используются. Л.Н. Жога [Жога, 2007] говорил о том, что драматизация, обеспечивает активность детей, поддерживает их внимание, а также способствует сознательному усвоению материала.

Игры-драматизации состоят из нескольких последовательных этапов:

1-й этап. Знакомство с литературным произведением (его чтение, беседы по сюжету, просмотр видеозаписей, фильмов по теме; рассматривание иллюстраций, помогающих лучше представить сюжет произведения). Первое прочтение осуществляется логопедом, так как необходимо показать детям образец правильной выразительной речи, способствовать проявлению интереса к предстоящей им деятельности.

2-й этап. Обратная эмоциональная связь с произведением (его пересказ, подвижные игры, связанные с сюжетом).

3-й этап. Отражение эмоций ребенка в художественной деятельности (например, рисование на тему сказки)

4-й этап. Подготовка к самостоятельному разыгрыванию произведения, выбор подходящей ребенку роли (у ребенка решающее право голоса при ее выборе). Создание необходимой среды для разыгрывания сюжета сказки, индивидуальная работа каждым ребенком над ролью.

5-й этап. Премьера-показ сказки. Детям важно наличие зрителей во время инсценировки, это вызывает у них желание постараться лучше сыграть свою роль, «показать себя». Поэтому будет эффективно разделить детей на две подгруппы, каждая из которых будет поочередно актерами или зрителями. Это также поможет детям критично посмотреть на чужую речь, сравнить со своей, оценить ее достоинства и недостатки.

С детьми старшего дошкольного возраста с ОНР могут использоваться следующие игры-драматизации:

– игра-импровизация по текстам коротких сказок, рассказов, которые знакомы детям («Как собака друга искала» (русская народная сказка), «Васька» (К.Д. Ушинский), «Под грибом», «Палочка-выручалочка» (В.Г. Сутеев));

– ролевой диалог персонажей сказок («Рукавичка», «Зяц и Лиса», «Три медведя», «Колобок» (русские народные сказки)), Лис и Мышонок (В.В. Бианки);

– инсценирование фрагмента сказки о животных («Теремок», «Кот, петух и лиса» (русские народные сказки), «Три поросенка» (английская народная сказка), «Одинокий ослик» (Г.М. Цыферов));

– игра-драматизация с несколькими персонажами по народным сказкам («Репка», «Коза-дереза», «Барин и мужик» (русские народные сказки) и

авторским текстам («Цыпленок» (К. И. Чуковский), «Мальчик, который рычал на тигров» (Д. Биссет)).

При отборе литературных произведений для постановки нужно помнить, что для всех детей-дошкольников особенно важны увлекательный сюжет, наличие интересных и понятных им диалогов, образный язык. Произведения должны быть близки опыту детям, легки для воспроизведения, динамичны. Дети при драматизации могут использовать маски, театральные костюмы, соответствующие персонажам, разнообразные декорации, что будет способствовать созданию более яркого и красочного эмоционального закрепления текста при его разыгрывании.

Игры-драматизации могут быть разнообразны. Они включают в себя:

- игры-драматизации стихотворений;
- игры-хороводы (народные песни);
- настольный, кукольный театр, театр масок, театр би-ба-бо (разновидность кукольного театра, в котором главным атрибутом является кукла, состоящая из головы и платья-перчатки);
- игры-драматизации прозаичных произведений (народных и авторских сказок, рассказов);
- импровизации (разыгрывание сюжета без подготовки) Это наиболее сложный и реже всего применяемый вид игры-драматизации [Артемова, 2001].

Игры-драматизации помогают детям передать свои эмоции, ощущения. Привычку к выразительной, правильно интонированной речи на публике (необходимую для дальнейшего обучения в школе) можно воспитывать только в ситуации выступления перед публикой. Работа над образом персонажа заставляет ребенка использовать все выразительных средства: экспрессивно-мимические (выразительный взгляд, улыбка, мимика, интонационный вокализации), предметно-действенные (движения тела, различные позы). Ребенок перенимает богатство русского языка, его средства выразительности, использует интонации, соответствующие характеру героев и их поступкам [Скляренко, 1983].

Необходимо помнить, что игра-драматизация должна выполнять развивающую, познавательную и воспитательную функции, ведь это не только средство развития интонационной стороны речи. Работа над выразительностью реплик своего персонажа активизирует пассивный словарь ребенка, способствует улучшению звуковой культуры речи. Знакомство с литературным произведением, по сюжету которого поставлена игра-драматизация обогащает словарный запас ребенка. Дети узнают новые слова, открывают мир эпитетов, метафор. Литературная речь учителя-логопеда становится для ребенка образцом грамматического построения словосочетаний и предложений.

Таким образом, можно отметить, насколько высок педагогический потенциал игр-драматизаций как средства развития интонационной выразительности речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Они помогают ребенку почувствовать себя более свободно и дают мотивацию для того чтобы пытаться пользоваться интонационно правильной, выразительной речью.

## Литература

1. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников. М.: Просвещение, 2001. -127с.
2. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: метод. пособие. М.: Айрис-пресс, 2005. -96с.
3. Диагностика речевого развития дошкольников: науч.-метод. Пособие. Под ред. О.С. Ушаковой. М.: АО Совер, 1997. -146с.
4. Жога Л.Н. Театрализованная деятельность как средство коррекции речевых нарушений в условиях специального детского сада // Логопед. 2007. № 4. С. 46-75.
5. Копачевская Л.А. Формирование интонационной выразительности у детей с речевыми нарушениями: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03; МПГУ. М., 2000. -17с.
6. Лазаренко О.И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей [Электронный ресурс]: учеб. пособие. М.: ТЦ Сфера, 2009. -64с. URL: <https://nsportal.ru/user/664283/page/diagnostika-vyrazitelnosti-rechi>. Дата обращения: 19.08.2019.
7. Максаков А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений. 2-е изд. М.: Мозаика-Синтез, 2005. -64с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Лань, 2002. -720с.
9. Складченко Г.В. Игры-драматизации // Дошкольное воспитание. 1983. № 7. С. 18-22.
10. Швачкин Н.Х. Возрастная психолингвистика: хрестоматия: учеб. пособие. М.: Лабиринт, 2004. -319с.
11. Яровенко О.И. Становление интонационной системы языка у детей младшего дошкольного возраста // Становление речи и усвоение языка ребенком: сб. статей / под науч. ред. Ю.В. Рождественского. М.: Изд-во МГУ, 1985. С. 33-46.

**Муртазаева М. М.**

### ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЗАДАЧА КАК КОМПОНЕНТ ГИА У СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ «ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА»

В основе современного отечественного образования лежит компетентностный подход, включающий в себя комплекс методологических, парадигмальных компонентов, нацеленных на формирование ключевых и профессиональных компетенций. Такой подход полностью меняет логику организации профессионального образования. Теперь оно должно рассматриваться как оптимальное соотношение между владением теоретическими знаниями и умениями в сочетании с профессионально-личностными качествами будущего учителя иностранного языка. Развитие

профессиональных компетенций студентов должно определяться их способностью решать профессиональные задачи.

Итоговая аттестация для выпускника высшего учебного заведения является показателем уровня достижений профессиональной образованности и готовности к самостоятельной деятельности в реальных жизненных ситуациях. В связи с этим в последние годы профессиональную задачу рассматривают как важный компонент ГИА.

Подготовка студентов к решению профессиональных задач по методике обучения и воспитания в области иностранных языков во многом зависит от уровня понимания сути и содержания «педагогической задачи», степени осмысления ее компонентов, этапов ее проведения и процедуры решения.

Понятие профессиональной задачи в научной литературе определено по-разному. Так, например, в «компетентностном подходе ее представляют как единицу содержания профессиональной подготовки специалистов» [Тулькибаева, 2007, с. 129-135].

С психологической точки зрения, ее основное определение представлено как «цель, заданная в определенных условиях» [Леонтьев, 2005, с.249].

В педагогике «задача рассматривается в тесной связи с проблемной ситуацией, где проблемная ситуация — это реальная ситуация, возникшая в практической деятельности, а задача — это модель реальной проблемной ситуации» [Сластенин, 2004, с.414].

«Под решением задачи понимают процесс формирования и выполнения некоторого действия, процесс преобразования некоторой начальной ситуации в некоторую конечную ситуацию» [Эсаулов, 1972, с. 62].

П.И. Пидкасистый определяет задачу «как компонент цели, но при этом отмечает, что она должна свершаться в контексте цели, несмотря на то, что акт выполнения задачи автономен, как бы существует сам по себе» [Пидкасистый, 2005, с.71].

Таким образом, все представленные формулировки подтверждают системную связь между целью и задачей.

Само решение задачи необходимо рассматривать и как процесс, и как результат. Оно включает в себя «деятельность субъекта, решающего задачу, преобразование и познание им описанного в содержании задачи». Решение осуществляется на основе использования подходящих методов, способов, приемов и средств [Балл, 1990, с.32].

Опираясь на предложенные определения профессиональной задачи, а также характеристику процесса ее решения как процесса деятельности субъекта, демонстрирующего показ ее решения в определенной профессиональной ситуации, под *профессиональной задачей* будем понимать цель, достижение которой осуществляется в ходе выполнения определенных действий и в заданных условиях.

Таким образом, студент, решая профессиональную задачу во время тоговой и государственной аттестации, будет демонстрировать членам комиссии свою деятельность как учителя иностранного языка. Здесь он сможет

актуализировать полученные в процессе обучения в вузе знания, а также показать приобретенный практический опыт.

Профессиональная задача выполняет ряд функций:

- «Содержательную (материал, факты, позиции, суждения, на которых строится формулировка задачи).
- Процессуальную (действия, элементы поведения, различные операции, оценки, ситуации выбора и диалога, возникающие в ходе решения задачи).
- Контекстуальную (определяет связь формулировки задачи с проблемой: личностной, социальной, образовательной, информационной, коммуникативной, профессиональной и пр.)» [Тулъкибаева, 2007, с. 129-135].

Каждая из функций обладает своей спецификой, поэтому, наполняя поэтапно и содержательно процесс обучения иностранному языку решением профессиональных задач, мы обеспечиваем формирование профессиональных компетенций у студентов.

Первый этап предполагает знакомство студентов с предварительным описанием проблемной ситуации, выявляет существующие в практике противоречия, трудности.

В ходе второго этапа студенты вычлняют конкретную задачу из проблемной ситуации.

Третий этап предполагает построение абстрактной модели задачи и формулировку противоречия.

Четвертый этап рассматривает построение абстрактной модели решения задачи, представление идеального конечного результата;

На пятом этапе студент выявляет ресурсы и выходит на конкретное решение, демонстрируя его на итоговой государственной аттестации.

Для эффективной подготовки студента к ГИА нами были разработаны и определены критерии продуктивности для каждого из этапов решения профессиональных задач, которые позволят продемонстрировать членам аттестационной комиссии развитие у студента профессиональных компетенций:

1. Умение выделить и сформулировать проблему, подобрать средства для ее решения, найти нужную информацию, определить условия и этапы решения задачи.

2. Способность построить алгоритм решения задачи, умение использовать теоретический и практический опыт, включать личностные и деловые качества в ходе решения.

3. Умение находить эффективные методы и приемы решения проблемы, адекватные поставленным задачам.

4. Умение аргументировать свою точку зрения на решение проблемы, обосновывать, почему выбран именно этот вариант решения.

5. Способность оценить проделанную работу, соотнести полученные результаты с оценкой собственной компетентности.

Опыт проведения итоговой государственной аттестации у студентов профиля «Образование в области иностранного языка» кафедрой гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им А.И.



Герцена подтвердил правомерность рассмотрения профессиональных задач как необходимого компонента ГИА и важного условия подготовки будущего специалиста.

#### Литература

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. -184с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Смысл: Академия, 2005. -352с.
3. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Педагогическое общество России, 2005. -144с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2001. -720с.
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие по пед. спец. Под ред. В.А.Сластенина. 3-е изд., стер. М.: Изд. центр «Академия», 2004. -566с.
6. Тулькибаева Н. Н., Бухарова Г. Д. Учебная задача как объект методики преподавания // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2007. № 2 (44). С. 129–135.
7. Эсаулов А. Ф. Психология решения задач. М., 1972. -214с.

**Муртазаева М. М.,  
Эльдарова Н. М. (Махачкала)**

#### ПУТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРАЕВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ЯЗЫКАМ

Краеведение и краеведческий принцип в последнее время вновь становятся важным компонентом школьного образования и рассматриваются как средство реализации личностно ориентированного подхода. Краеведческий принцип отражает необходимость решения общеобразовательных задач во взаимосвязи с организацией изучения учащимися своего края.

Использование краеведческого материала в обучении школьников родным и иностранным языкам видится актуальным в связи с социальным заказом общества на воспитание нравственного гражданина, любящего и знающего свой край, свою родину, на подготовку выпускников, владеющих разными формами коммуникации и компетенциями.

В Федеральном компоненте государственного образовательного стандарта по иностранному языку четко выделяется краеведческий принцип, в соответствии с которым в качестве одной из целей иноязычного образования рассматривается формирование умений представлять свою страну, ее культуру в условиях межкультурного общения. Не зная родной культуры, нельзя понять и полюбить чужую.

Краеведение имеет особенность, которая выделяет его среди других направлений деятельности – приоритет важных для современных школьников воспитательных задач: формирование патриотизма и гражданственности, культуры личности.

Проблемы использования краеведческого материала в обучении школьников исследовались рядом авторов в основном на уровне обобщения опыта (Годунова Н.А., Даринский А.В., Кривоносова Л.Н., Круглова В.А. и др.), однако не изучались в контексте путей их реализации. Не нашли должного освещения в научной литературе и вопросы рассмотрения краеведческого материала как уникального дидактического средства. Кроме того, анализ учебной деятельности ряда общеобразовательных школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области выявил, что, обладая в достаточной степени знаниями краеведческого содержания, современные ученики в большинстве своем испытывают затруднения в презентации этих знаний на иностранном языке.

Все вышеизложенное определило выбор нашей темы и необходимость поиска необходимых путей организации методической работы, направленной на дополнение и расширение материалов, способных подготовить современных школьников к участию в реальной межкультурной коммуникации, создать речевую базу для потенциального диалога культур.

В рамках выдвинутых задач считаем необходимым дополнить применяемые в образовательном процессе учебные пособия краеведческим материалом, отсутствующим в них по объективной причине. Так, например, при изучении модуля 5 «Culture Corner» по учебнику «Английский в фокусе» Spotlight для 10 классов (авторов О. В. Афанасьевой, Д. Дули, И. В. Михеевой, Б. Оби, В. Эванс) мы знакомимся с достопримечательностями Лондона, которые имеют большое значение для культуры и искусства не только Англии, но и всего мира. Большинство из этих достопримечательностей связано с историей. Это памятники, площади, величественные здания. Для обеспечения реализации национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта возможно в ходе изучения указанной темы использовать материалы учебно-методического пособия по английскому языку «Прогулки по собору» [Муртазаева, Ермакова, 2011], которые посвящены историческому и интерьерному описанию трех известнейших соборов Санкт-Петербурга: Казанского, Спаса на Крови и Исаакиевского. Пособие состоит из текстов на английском языке, где представлены краеведческие материалы, а методика работы с ними нацелена на формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Тексты пособия обеспечивают ценностно-смысловое, личностное и познавательное развитие обучающихся. Упражнения направлены на развитие языковой догадки, акцентируют внимание школьников на использовании интернациональных слов, словообразовательных моделей. Углубленному пониманию краеведческого материала способствуют задания типа «Match the phrases in English and Russian. Read the text again for more detailed information and find in it the words and word combinations which mean...», цель которых – нахождение аналогов в системе родного и иностранного языков.

Краеведческая информация учебно-методического пособия «Прогулки по собору» используется как на уроке иностранного языка, так и во внеучебной деятельности и может носить межпредметный характер.

И. Л. Бим отмечает, что «необходимо усилить роль обучения иностранному языку в воспитании человека культуры, повысить воспитательный потенциал иностранного языка как межпредметной дисциплины, способствовать приобщению обучаемых к мировой культуре и тем самым улучшить осознание своей собственной культуры» [Бим, 1991, с. 43-50].

Особенностью иностранного языка как учебной дисциплины является то, что он, по определению И. А. Зимней, «беспредметен»: он изучается как средство общения, а тематика речи привносится извне. Иностраный язык открыт для использования содержания из различных областей знаний [Зимняя, 1991, с.25-28].

«Межпредметность становится в последнее время особенно актуальной, так как несет в себе интеграцию знаний. Интеграция представляет собой процесс и результат создания единого целого. Если говорить об обучении, то она представлена как суммирование основных знаний в раскрытии комплексных учебных тем и проблем» [Бим, 1991, с. 43-50]. Так, например, перед началом работы с текстом «The Edifice Building-up Record» об Исаакиевском соборе мы можем использовать знания школьников, полученные на уроках русского языка и литературы [Ермакова, Муртазаева, 2011, с. 38-64].

Задание. Прочитайте поэтические строки и найдите в тексте средства выразительности.

Глядел я, стоя над Невой,  
Как Исаака-великана  
Во мгле морозного тумана  
Светился купол золотой (Ф. Тютчев).

Методика обучения иностранным языкам в работе с любым видом текста (печатный, аудио) выделяет три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. В связи с этим использование краеведческих материалов и межпредметных связей будет успешно применяться в ходе реализации таких целей предтекстового этапа, как определение речевой задачи и создание необходимого уровня мотивации к прослушиванию или прочтению.

Задание. Прочитайте отрывок из оды коллежского советника Ф. Вальтера, старшего библиотекаря Императорской публичной библиотеки, посвященный открытию собора. Какое настроение передает автор? О каком соборе идет речь?

Дивись, вселенная! Пред русскою рукой  
Ничто и самые препятствия природы,  
Когда цари полны религии святой,  
Когда блаженствуют им верные народы!  
Вот к освященному подножью алтаря  
Теснятся тысячи коленопреклоненных...

За благоденствие любимого царя  
Они поверглись в молитвах умиленных...

С целью формирования механизма вероятностного прогнозирования или предвосхищения информации, предъявляемой текстом, можно использовать задание: Look at the picture. Who was that architect? Was he Russian? Have you ever heard about Montferrand? What did he build? [Ермакова, Муртазаева, 2011, с. 38-64].

Реализация краеведческого принципа в процессе обучения иностранному языку возможна через организацию таких форм работы, как: подготовка доклада, написание эссе, выпуск газеты, работа с проектом, проведение экскурсии, реконструкция исторического события, инсценировка песни или отрывка из произведения, создание веб-квеста, видеоролика виртуального путешествия по городу, карты города или путеводителя, где межпредметные связи являются важным условием и результатом комплексного подхода в обучении и воспитании языковой личности.

Использование краеведческого материала в школьном обучении способно обеспечить широкое поле для профессионального роста и совершенствования мастерства учителей, для реализации их методического и творческого потенциала.

#### Литература

1. Бим И. Л. Подход к системе упражнений с позиции иерархии целей и задач // Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. М., 1991. С.43–50.
2. Годунова Н. А. Использование краеведческого материала для повышения мотивации при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2006. № 7. С. 46–48.
3. Даринский А.В., Кривоносова Л.Н., Круглова В.А. и др.: Учеб. пособие. Л.: ВПШК, 1985. -112с.
4. Ермакова О.Д., Муртазаева М.М. Учебно-методическое пособие по английскому языку. Прогулки по собору. СПб, 2011. С. 38-64.
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. С.25-28.
6. Корниенко П.А. Использование краеведческих материалов в обучении иностранным языкам: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 Пятигорск, 2005 -185с.

## ПРАГМАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В последние десятилетия прошлого века в языкознании получил развитие прагматический подход к описанию языка и зародилось, и утвердилось такое направление, как лингвопрагматика (прагмалингвистика), объектом изучения которой стал живой язык во всем многообразии его функций, конкретный говорящий, осуществляющий общение каждый раз в новой конситуации.

Согласно Словарю лингвистических терминов, «лингвопрагматика (прагмалингвистика) – раздел языкознания, изучающий употребление языковых знаков в их отношении к участникам и обстановке общения» [Матвеева, 2010, с. 187].

Методика преподавания языка развивается вслед за изменениями в языке и обществе. Но, как отмечают ученые, лингвистическая прагматика, которая тесно связана с методикой обучения языкам, в конце XX века опередила методику и ушла далеко вперед. Методика же продолжала опираться в своем развитии на традиционную лингвистику, и такая тенденция сохранялась на протяжении десятилетий [Акопянц, 2006, с. 16]. Так обозначилось противоречие между целями обучения русскому, родным, неродным, иностранным языкам и культурам и характером языкового материала, используемого в процессе обучения, и обусловило необходимость выработки прагматических знаний и умений, а на их основе – компетенции.

Преподавание языков в современной школе нацелено на формирование языковой, лингвистической, речевой, коммуникативной, культуроведческой /социокультурной компетенций учащихся. В соответствии с документами, разработанными Советом Европы, коммуникативная компетенция включает лингвистическую, социокультурную и прагматическую компетенции, а прагматическая компетенция – «компетенцию дискурса (знание правил построения высказываний, их объединения в текст); функциональную компетенцию (умение использовать высказывания для выполнения различных коммуникативных функций); компетенцию схематического построения речи (умение последовательно строить высказывание в соответствии со схемами взаимодействия)» [Общеввропейские компетенции, 2005, с. 122].

С. В. Беспалова подчеркивает: «Так как использование языка входит в содержание самого речевого общения и каждый акт коммуникации включает момент взаимодействия партнеров по общению, прагматическая компетенция помогает изучать главную функцию языка – коммуникативную» [Беспалова, 2003, с. 5].

Сформированная прагматическая компетенция обеспечивает успешное коммуникативное взаимодействие на основе знания способов, которыми носители языка достигают своих целей в коммуникации, и умений выражать

с помощью отдельных слов или синтаксических конструкций свои собственные намерения и понимать намерения собеседника, исходя из конситуации.

Для выражения одного и того же содержания говорящий должен выбрать из некоторых вариантных языковых единиц ту, которая наиболее полно отвечает его речевому намерению и ситуации общения. Поэтому при формировании коммуникативной компетенции следует создавать разные условия общения для возможности осуществления такого выбора, исходя из прагматики. Это поможет учащимся избежать ошибок и выбрать ту, правильную, форму, соответствующую языковым, речевым и культурным нормам, чтобы представить предмет коммуникации в нужном свете: «Когда мы произносим предложения..., наша цель состоит в том, чтобы слушающий понял не только, что мы ему говорим, но и почему мы это говорим» [Дейк ванн Тён, 1978, с. 292]. К средствам коммуникативной прагматики прибегают как к средству общения для выражения говорящим своего отношения к предмету обсуждения и к собеседнику.

Значит, при формировании коммуникативной компетенции на уроках русского языка необходимо развивать у обучающихся ее составляющую – прагматическую компетенцию, которую определяют как «желание и умение ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и возможностями собеседника, умения выбрать наиболее эффективный способ выражения мысли в зависимости от условий общения и поставленной цели» [Щукин, 2006, с. 12].

Ориентация на коммуникацию обусловила ведущую роль синтаксиса в лингвопрагматике. Так как основной единицей речи является предложение-высказывание, следует рассмотреть формирование прагматической компетенции в связи с изучением простого предложения, его прагматических характеристик и функционирования.

Прагматические смыслы проявляются на уровнях грамматической, семантической структуры и актуального членения предложения. Например, знание членов предложения необходимо для усвоения словопорядка в нем и выражения прагматических смыслов путем актуализации его разных частей (группы подлежащего и группы сказуемого), знание типов предложения по цели высказывания позволит правильно выразить просьбу, смягчить ее или высказать более категорично др.

Традиционное деление предложений на односоставные и двусоставные позволяет рассмотреть синонимию, а также конверсию и фразеологизацию на уровне синтаксиса простого предложения с учетом их актуализации на основе прагматики смысла. В первую же очередь необходимы упражнения, построенные на основе диалогических единств и нацеленные на усвоение этикетных норм, что важно для формирования речевых умений. Такие упражнения демонстрируют прагматику языковых единиц и формируют коммуникативную компетенцию.

Развитию навыков успешной коммуникации способствует создание речевых ситуаций с заданием выразить просьбу (используя простые предложения) разными способами, в зависимости от возраста и статуса коммуниканта, ситуации (обратившись к ровеснику, взрослому, дома, в школе и т. д.):

– Можете ли вы передать мне тетрадь?

– Ты можешь передать мне тетрадь?

– Ты можешь нам помочь? и др.

Продемонстрировать способы достижения целей можно на примере просьбы вести себя тише, когда мама легла отдохнуть:

– Тише! Тихо! Тсс!

– Пожалуйста, ведите себя тихо.

– Мы теперь не шумим.

– Мама отдыхает.

Эффективным приемом служит конструирование диалогов в различных ситуациях с использованием одного предложения, например: «Здесь холодно». Это предложение может выполнять разные коммуникативные функции: констатацию факта низкой температуры воздуха в комнате или выражение просьбы, совета, недовольства или жалобы.

Умение выбрать соответствующее целям общения предложение формируется при изучении конверсных предложений, разных видов односоставных предложений. В качестве заданий можно предложить переформулировать фразы, используя конверсивы; переделать предложения, употребив для глаголов конверсные формы с -ся; выполнить синтаксический разбор предложений с наблюдением зависимости структуры и словоупотребления предложения от прагматических целей; выбрать из синонимичных односоставных предложений соответствующее ситуации [Эльдарова, 2019, с. 110–113].

В области обучения иностранным языкам позиция отечественных методистов относительно определения и содержания термина «прагматическая компетенция» многообразна. В основе обучения языкам лежит коммуникативная компетенция, и доминантными для нее, как считает ряд исследователей, являются языковая, речевая, социокультурная и социолингвистическая компоненты. По мнению других, содержание коммуникативной компетенции расширяется за счет рассмотрения еще одного существенного компонента – прагматической компетенции, которая «представляет собой готовность передать коммуникативное содержание в ситуации общения, а эта способность во многом зависит от того, насколько обучающиеся владеют коммуникативной стратегией высказывания» [Мильруд, Максимова, 2000, с. 9–16].

Р. П. Мильруд выделяет «факт наличия прагматического компонента в структуре коммуникативной компетенции, поскольку воздействие на адресата в ходе коммуникации имеет первостепенное значение. Игнорирование прагматического компонента при обучении иностранным языкам может привести к тому, что школьники, овладевая языковым и

речевым материалом, не соотнесут его с конкретной коммуникативной задачей в определенной ситуации» [Мильруд, Максимова, 2000, с. 9–16]. Об этом свидетельствует опыт работы учителей-практиков и методистов, которые отмечают, что уже на начальной ступени обучения иностранному языку школьники в процессе овладения умениями корректных с точки зрения формы монологических или диалогических высказываний, не могут ситуативно и адекватно с целью употребить их в процессе иноязычного общения.

Отмечая важность прагматической организации обучения иностранному языку, необходимо обратиться к выбору методов и средств, предполагающих тренировку использования социокультурных стратегий в речевом поведении в соответствии с обозначенными коммуникативными целями, содержанием и особенностями предлагаемого контекста. Задания должны быть направлены на обучение школьников умению анализировать реакцию собеседника в процессе общения и на основе предъявляемой ему информации определять выбор хода осуществления коммуникации.

Примерный алгоритм организации и проведения такого рода задания может выглядеть следующим образом:

1. Школьники на основе изученных ранее речевых клише отрабатывают обратную реакцию на высказывание. Работу лучше проводить в паре: один берет карточку с фразой и указанной в ней прагматической функцией коммуникативного акта, зачитывает ее напарнику (спросите, подскажите, помогите...), второй должен отреагировать на нее согласно названной функции и определиться с выбором типа ответной реакции, которая будет соответствовать смыслу фразы.

2. Второй шаг предполагает формирование умений анализировать ответную реакцию. Напарник на произнесенную фразу реагирует либо удивлением, либо негодованием, непониманием, возражением, восторгом и пр., на что первый ученик задает ему уточняющие вопросы: Что у вас вызвало удивление, интерес, негодование...? Такие диалоги лучше строить на основе опор, которые предлагают школьнику не готовую фразу, а функциональное описание структуры взаимодействия.

3. Следующий шаг – установление способа обратной реакции в зависимости от типа социокультурного контекста общения. Правильный выбор необходимых лексических и грамматических средств для разных коммуникативных ситуаций поможет определить специфику характера обратной связи (вербальный и невербальный). Каждой социальной роли в диалоге, которую принимают на себя участники процесса коммуникации, принадлежат свои единицы речевого этикета.

На старшем этапе обучения иностранному языку можно использовать более сложные приемы формирования прагматической компетенции: дискуссию, дебаты, деловые игры, презентацию проекта и др.

Правильное использование средств коммуникативной прагматики обеспечивает результативность и успешность речевого акта. Выбор средств зависит от коммуникативных задач, которые решаются в ходе



взаимодействия участников общения. Поэтому целесообразно выполнение упражнений, обеспечивающих эффективность овладения прагматическим аспектом общения учащимися. При формировании прагматической компетенции следует учитывать производный характер прагматического действия и его зависимость от семантических и стилистических свойств языкового средства.

#### Литература

1. Акопянц А. М. Лингвопрагматика и методика обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2006. № 2. С. 15–19.
2. Беспалова С. В. Коммуникативно-прагматическая организация обучения иностранным языкам (Немецкий язык, языковой вуз). Дисс. ... канд. пед. наук. Саранск, 2003. 275 с.
3. Дейк ван Тён А. Вопросы прагматики текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. Лингвистика текста. М.: Прогресс, 1978. С. 259–337.
4. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 562 с.
5. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ // Иностранные языки в школе. 2000. № 4. С. 9–16.
6. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике, Страсбург, 2001; Моск. гос. лингвистический ун-т (русская версия). М., 2005.
7. Степанов Ю. С. В поисках прагматики: (Проблема субъекта) // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. Т. 40. № 4. М.: Наука, 1981. С. 325–332.
8. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. М.: Филоматис: Омега-Л, 2010. - 475 с.
9. Эльдарова Н. М. Прагматический аспект изучения простого предложения в школе // Взаимодействие языков и культур при изучении русского (родного) языка: опыт и перспективы. Матер. Всерос. научно-практич. конфер., г. Махачкала, 24 апреля 2019 года. Махачкала: ФОРМАТ, 2019. С. 110–113.

**Гапанович С.О. (Санкт-Петербург)**

#### ЭКОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ: СИСТЕМНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

По мнению классиков марксизма, бесконтрольно развивающаяся культура «оставляет за собой пустыню». Принципиальная антиэкологичность западноевропейской антропологии и философии хозяйства отмечалась К. Лоренцем и объяснялась «склонностью к техноморфному мышлению», предполагавшей «безусловный приоритет культуры над природой». Это последнее утверждение, тем не менее, следует рассматривать как

парадигмальную установку всей индустриальной цивилизации, а не только лишь западноевропейской. «Цель оправдана, если она ведет к повышению власти человека над природой и к уничтожению власти человека над человеком,» - эту мысль высказывал наш соотечественник Л.Троцкий в одной из своих работ 1930-х г.г. Во всяком случае, тема «покорения природы» не вызывала возражений, представляясь перспективной задачей в деле построения «общества будущего». Такое наивно-потребительское отношение к природе, исходящее из принципиальных представлений о неисчерпаемости природных ресурсов [Стрельченко, 2013], было характерно для раннего «романтического» периода научно-технической революции вплоть до середины XX века. Позже развитие биологических наук, повлекшее становление экологии в ее более или менее современном виде, показало опасность такого подхода.

Рассматриваемая идеология «приоритета культуры над природой», декларирующая победу в «борьбе с природой», тесно связана с широко распространенными представлениями, которые в свое время выразил, в частности, Т. Гексли (в другой транскрипции – Хаксли), рассматривавший человеческую мораль и этику именно «как победу над природой, которая необходима, поскольку мораль — лишь тонкий налет лоска поверх кипящих в человеке отвратительных склонностей». Т. Гексли открыто утверждал, что «доктрина ... врожденной порочности человека куда ближе к истине, чем популярные „либеральные“ иллюзии о том, что все дети рождаются хорошими...» [Де Вааль, 2014]. Такие идеи были достаточно широко распространены в свое время в «цивилизованных странах», что объясняет появление и становление социал дарвинизма и евгеники.

Впрочем, такая идеология развивалась в русле многовековой традиции именно Западной культуры, представлявшей природное, животное («биологическое» – как стали говорить позже), как нечто низменное и примитивное. Такие представления восходят к раннехристианской традиции времен поздней античности, когда у возникшей в рамках именно западной (латинской) ветви христианства появилось представление о низменности и неизбывной греховности телесной природы человека. Греческое православие придерживалось противоположных взглядов, и это было одним из глубинных противоречий, спровоцировавших в конечном счете раскол христианства.

Вся эта идеологическая конструкция, декларирующая «борьбу и покорение», зашаталась с осознанием того, что вместо «покорения» природы было бы полезнее наконец-то ее понять и, по возможности, постараться сохранить и спасти то, что еще от нее осталось.

Развитие биологии поставило перед необходимостью пересмотра многих клише, унаследованных современной культурой из прошлого. Например, долгие десятилетия в своей совершенно справедливой борьбе за равноправие феминистки опирались, в частности, на представления об отсутствии обусловленных принадлежностью к полу различий в строении головного мозга, что полностью соответствовало самым передовым научным взглядам 19 века. Эти представления обусловили в свое время появление знаменитого лозунга «Мозг - не половой орган!», призванного доказать равенство интеллектуальных

возможностей мужчин и женщин. Последующее развитие эндокринологии показало, что как раз мозг, осуществляющий интегральную деятельность желез внутренней секреции, и может быть представлен в виде главного органа, определяющего такие различия, что, тем не менее, ни в коем случае не может являться оправданием дискриминации (являющейся социальным явлением, а вовсе не биологическим).

На протяжении многих десятилетий (если не веков) не затихает дискуссия в науках о поведении (психологии, этологии и пр.), врожденном и приобретенном. Дискуссия мотивирована соответствующими установками на обоснование равных возможностей, что заставляло отрицать существование врожденных способностей. «Противники этологии человека настаивают на том, что все человеческое поведение (исключая простые реакции и все, что обусловлено анатомией...), - результат влияния обучения и окружающей среды, прежде всего, социальной и культурной. Они обвиняют этологию человека в «биологическом детерминизме»... и в том, что она играет на руку реакционным политическим идеологиям, оправдывающим неравенство людей – расовое, социальное, между мужчинами и женщинами и т.п. Сторонники этологии человека отвергают подобные обвинения и, в свою очередь, заявляют, что их противники рассматривают человека исключительно как объект внешней манипуляции и тем самым поощряют тоталитарную идеологию» [Гороховская, 2006].

Гармоничное сосуществование культуры и природы, о котором уже столько написано, соответствие стереотипов человеческого поведения своей собственной биологии, своей природе – и через это законам природы в целом – является условием не просто «гармоничного» или «комфортного» проживания человека, а условием выживания человека как биологического вида. И проблема этого выживания выглядит все более тревожно. Принципиально важную роль в этом может сыграть образование (в самом широком смысле термина) – как важная составляющая человеческой культуры, призванная обеспечить передачу из поколения в поколение навыков и традиций, способствующих выживанию человечества в целом.

#### Литература

1. Гороховская Е.А. Споры вокруг этологии человека: конфликт и взаимовлияние биологического и гуманитарного подходов // URL: <http://ethology.ru/library/?id=270> (дата обращения 18.10.2020)
2. Де Вааль Ф. Истоки морали: в поисках человеческого у приматов. М.: Альпина нон-фикшн, 2014, -380с.
3. Стрельченко В.И. Очерки истории и философии науки. СПб, изд. Астерион, 2013, -336с.

## КАК ПРИВИТЬ ИНТЕРЕС К ЧТЕНИЮ СОВРЕМЕННОМУ УЧЕНИКУ?

*«Важнейшая задача цивилизации – научить человека мыслить»*

*Томас Эдисон (изобретатель)*

*«Чтение для ума – то же, что физическое упражнение для тела»*

*Джозеф Аддисон (драматург)*

Спор физиков и лириков вечен, но здесь они сходятся в одном: главная задача – научить мыслить. А этому, в первую очередь, способствует чтение книг. И не важно, художественную литературу читает человек или научную. И та, и другая будоражат мысль, формируют мировоззрение.

В настоящее время мы часто слышим, что современные дети мало читают, их слишком увлекает мир гаджетов и интернета. «Учёные мужи» объясняют, что современная молодёжь обладает клиповым сознанием и, как следствие, не умеет мыслить самостоятельно. Это явление имеет место быть. Но не совсем так обстоит дело. Как учитель литературы давно практикующий, могу утверждать, что современные дети, действительно, стали меньше читать. Но всё-таки они читают! И их тоже можно увлечь чтением. Хотя дело это очень непростое!

Одну из задач своей деятельности я вижу как раз в том, чтобы приобщить детей к чтению, особенно к чтению художественной литературы. В беседах дети часто говорят о том, что они любят читать только научно-популярные книги, энциклопедии, а художественные книги бесполезны и скучны. Тогда привожу им слова Альберта Эйнштейна о том, что Толстой и Достоевский дали ему больше, чем все физики мира.

«Книги просвещают душу, поднимают и укрепляют человека, пробуждают в нём лучшие устремления, острят его ум и смягчают сердце», - сказал когда-то У. Теккерей. Полностью с ним согласна. Искусство вообще, а литература в частности формируют нравственную, духовную сторону личности. А в формировании личности ребёнка это особенно важно. В современный, чересчур прагматичный, век это важно вдвойне.

Как же вовлекать детей в этот сложный интеллектуальный процесс? Этот вопрос всегда остро стоит передо мной как перед учителем. Как преодолеть их негативное отношение к классической литературе? Всё это очень не просто!

На мой взгляд, негативное отношение к классике формирует как раз школа. Зачастую произведение школьного курса детям непонятны, неинтересны. Темы и вопросы, в них затрагиваемые, далеки от их интересов. Большая часть произведений школьной программы создавалась авторами **для взрослых людей**, с учетом их жизненного опыта! Многие вещи ученикам при чтении данных произведений надо подробно разъяснять. Очень мало в современных учебниках произведений для детей и о детях! А им ведь интересно знать о себе подобных! Да, им жаль бедную Муму! Но понять, почему Герасим сначала её утопил, а только потом ушёл от барыни, пятиклассникам очень сложно! Не по

возрасту! А вот история Аси из одноимённой повести И.С. Тургенева в 8 классе привлекает их больше! Период влюблённости в их жизни способствует интересу к прочтению повести и её осмыслению. Почему герои остались несчастливы, хотя чувства взаимны? – этот вопрос вызывает всегда живую дискуссию и неподдельный интерес! Шекспировская трагедия «Ромео и Джульетта» по этой же причине вызывает симпатии учеников: им понятны и близки эти проблемы!

Вторая причина утраты интереса к чтению, на мой взгляд - пример взрослых. Родители зачастую сетуют: ничего не хочет читать! Спрашиваю: сами что читаете? Ответ: некогда. С кого брать пример? Хотя справедливости ради отмечу, что некоторые родители сами читают и детей заставляют. Именно заставляют: дают задание прочитывать в день столько-то страниц (цифры разные!). Заставляют, потому что считают это важным. И дети привыкают! Постепенно начинают читать уже самостоятельно, без давления.

Но это касается не только родителей, но и учителей. Учитель тоже должен любить читать, и читать много, особенно современной литературы. Надо быть в курсе новинок, чтобы можно было ориентировать детей в потоке литературы, помочь им найти «своего» автора и «свою» книгу. Нельзя привить любовь и интерес к тому, что сам не любишь и в чём не очень разбираешься!

Третья причина утраты интереса к чтению, на мой взгляд, нежелание и неумение трудиться. Современные дети не приучены зачастую к труду ни в школе, ни дома. И в бытовом плане, и в интеллектуальном. А чтение – это интеллектуальный труд, и труд непростой!

Причины, вроде, найдены. Но что с этим делать? Самая большая проблема в работе словесника: пришёл на урок, а текст детьми не прочитан. Урок пропал! Особенно в старших классах! С самого начала преподавательской деятельности вопрос «что делать?» не давал покоя. Ответ сформировался поневоле: заставить прочитать и осмыслить, научить читать так, чтобы стал интересен сам процесс. Как заставить, каким способом? Это тоже проблема! Пытаюсь решать эту проблему разными способами.

1. Перед изучением любого произведения (особенно в старших классах) провожу тест на знание текста. Заранее об этом предупреждаю (постепенно необходимость в предупреждении отпадает, привыкают). Тест всегда состоит из 5 вопросов: сколько правильных ответов, такая и оценка. Проверяем сразу на уроке. Уходят, зная свой результат. Первые результаты плачевны: большинство – неудовлетворительно. На вопрос, что надо сделать, чтобы было «хорошо», отвечают: читать надо внимательней. Постепенно привыкают к внимательному чтению.

2. Способствует внимательному прочтению текста и его лучшему пониманию технология критического мышления. Это и «мозговой штурм», чтение и анализ лирики по строфам, прерванная цепочка, синквейн. Эти приёмы использую очень активно и вижу их эффективность.

3. Работа в группах и парах. Такой вид работы дети очень любят независимо от возраста. Такая форма работы даёт возможность чувствовать себя на уроке более комфортно. Вместе легче справляться с проблемой! Но и не

даёт отстраниться: группа оценит работу каждого (это обязательное условие). Задания по тексту поисковые, с обязательными выводами.

4. Просмотр экранизации произведения тоже способствует формированию интереса. Смотреть легче, увлекательнее, понятнее. Но просмотр не бывает без задания: сравнить и найти отличия между книгой и фильмом, спектаклем. Практически всегда ученики приходят к одному выводу: книга интересней, так как больше подробностей, поворотов сюжета и т.п.

5. Театрализация произведений тоже вовлекает детей в процесс чтения. Они видят книгу по-другому: она уже не кажется им скучной! Ежегодный литературный праздник стал традиционным в гимназии. Если вначале мы проводили его только для старшекласников, то теперь и для среднего звена это стало традицией. Вместе с детьми выбираем произведения, готовим постановки, костюмы. Когда после спектакля ученики идут в библиотеку, чтобы взять книги авторов, о которых шла речь на празднике, мы счастливы! Пусть это маленькая, но победа! Кого-то мы ещё приобщили к любителям литературы!

6. Активное сотрудничество с КИЦ им. А.С. Пушкина (особенно их просветительская работа по пропаганде современной литературы для детей и подростков) тоже помогает нам в деле приобщения к чтению. Со слов сотрудников библиотеки, именно гимназисты чаще всего приходят к ним за книгами, и не только по школьной программе!

Т.о., используя методы «кнута и пряника», мы приучаем детей к чтению. Большая часть их читает! Конечно, читают больше не классику, а фантастику, приключения, фэнтези. «ужастики» и т.п. Но это как раз их круг интересов. И если сейчас им привить любовь к чтению вообще, то со временем, повзрослев, они прочитают или перечитают и классику. Но уже по-другому, с интересом. Так как появится опыт, сформируется привычка читать и думать, наслаждаться искусством слова. А для достижения этой цели все средства хороши!

**Омарова Б.И. (Санкт-Петербург)**

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДОШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ

Проблема адаптации ребенка к детскому саду занимает ведущее место в психологии и педагогике. Этот период в жизни ребенка сопровождается глубокими переживаниями, изменением поведенческих реакций. Педагогам и родителям важно помнить, что при поступлении в детский сад дальнейшее психологическое, интеллектуальное и физическое развитие ребенка во многом будет зависеть от того, как пройдет процесс его адаптации к новым условиям, к непривычному режиму, к новым условиям.

Значительный вклад в изучение данной проблемы внесли такие отечественные педагоги и психологи, как Костяк Т.В., Урунтаева Г.А., Ватутина Н. Д., Ильина И.С., Евдокимова Е.С. и др.

В словаре медицинских терминов понятие адаптация рассматривается как процесс приспособления [7]. В дошкольной педагогике – это «приспособление ребенка к возникающим изменениям условий существования» [Костяк, 2008, с.30]. В психологии – «оптимальное взаимодействие личности и окружающей среды, целью которой является достижение позитивного духовного здоровья» [Маслоу, 1994, с.89].

В научных изысканиях определен самый критический возраст для адаптации детей к условиям детского сада – от шести месяцев до полутора лет.

В научной литературе выделяют три фазы процесса адаптации:

1. «Острая фаза (происходят разнообразные колебания в соматическом состоянии и психическом статусе). Данный период сопровождается у детей нарушением сна, снижением аппетита и веса, понижением иммунитета, что провоцирует частые респираторные заболевания.

2. Подострая фаза предполагает уменьшение перечисленных симптомов, нормализуется поведение ребенка. Сдвиги фиксируются лишь по отдельным параметрам на фоне замедленного темпа развития, в особенности психического (продолжается от трех до пяти месяцев).

3. Фаза компенсации носит характер ускорения темпа развития, в результате которого к концу первого года пребывания в детском саду преодолеваются адаптационные трудности и проблемы» [Костина, 2003, с.34-35].

Необходимым условием успешной адаптации ребенка к детскому саду является согласованность действий педагога и семьи, сближение и сотрудничество в выборе адекватных методов, способствующих по возможности безболезненному вхождению ребенка в новые условия пребывания. Работу с семьей можно условно разделить на *предварительный этап*, когда психолог-педагог знакомится с ребенком и его родителями, собирает информацию об условиях его воспитания, индивидуальных особенностях развития, проводит экскурсии по детскому саду, консультации по вопросам подготовки ребенка к поступлению в детское учреждение. Второй этап – *ознакомительный*. Организация индивидуальных бесед, сбор сведений, где родители делятся впечатлениями о первых днях посещения сада. Педагог-психолог заполняет карты наблюдений за поведением ребенка в ходе адаптации, готовит в родительский уголок информационные сообщения и дает рекомендации. На третьем, *практическом этапе*, предусмотрено активное подключение к деятельности образовательного учреждения членов семьи. *Работа с педагогами* групп носит практический характер: в течение года консультации по проблеме, а также совместное обсуждение острых вопросов. *Работа с детьми* адаптационной группы заключается в наблюдении и в ведении карт, где фиксируются особенности контактов детей со взрослыми и сверстниками, поведение ребенка на занятиях или во время игровой деятельности. Результаты наблюдений, беседы с родителями помогают

определить вероятные сложности протекания адаптации и разработать индивидуальные маршруты для предупреждения срывов, капризов и разного рода протестов со стороны ребенка.

Для успешной адаптации ребенка необходимо в детском саду создать естественную стимулирующую предметно-развивающую среду, в которой он чувствовал бы себя комфортно и спокойно (наглядный, привлекающий внимание ребенка, вызывающий у него живой интерес и положительные эмоции, оптимально насыщенный всевозможным игровым и дидактическим материалом для познавательного, художественно-эстетического, физического и сенсорного развития).

Психологи рекомендуют в период привыкания малышей к условиям детского сада использовать приемы сказкотерапии, игры с песком и водой, релаксационные игры для снятия напряжения, стрессов, организовывать дыхательную гимнастику. Во время такого взаимодействия формируется эмоциональный контакт с детьми, растет доверие к взрослому.

Хорошим приемом, по мнению психологов, является чтение стихов, исполнение колыбельных песен. Они снимают тревожность и действуют успокаивающе.

Уголок изобразительного творчества с мелками, карандашами, раскрасками и бумагой поможет выплеснуть свои чувства и самовыразиться ребенку.

Ощутимыми в этот период являются для ребенка потребности в эмоциональном контакте со взрослым. И здесь, по мнению специалистов, уместным будет проявление к нему повышенного внимания: ласковый взгляд или обращение, дружеское объятие или поглаживание по плечу, периодическое пребывание на руках у взрослого создадут у ребенка ощущение защищенности и поддержки.

Адаптация детей раннего возраста к условиям детского сада была и остается актуальной проблемой теории и практики в современной психологии и педагогике, ее глубокое изучение позволит обеспечить успешное развитие личности дошкольников, подготовить их к школе, предупредить трудности, способные оказать негативное влияние на их дальнейшую жизнь.

#### Литература

1. Ватутина Н. Д. Ребенок поступает в детский сад: Пособие для воспитателей дет. сада / Под ред. Л. И. Каплан. М.: Просвещение, 2014. – 80 с.
2. Евдокимова Е.С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника. М.:ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.
3. Ильина И.С. Адаптация ребенка к детскому саду. Общение, речь, эмоциональное развитие. М., 2008.
4. Костина В.П. Новые подходы к адаптации детей раннего возраста. // Дошкольное воспитание, 2006. №1. С. 34-37.
5. Костяк Т.В. Психологическая адаптация ребенка в детском саду: учеб. пособие для студентов выс. пед. учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. -176 с.
6. Маслоу А. Психология бытия. М.: Рефл-бук, 1997. – 304 с.



7. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 5-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.

8. Словарь медицинских терминов // URL: <https://medicinskie-terminy.slovaronline.com/711-ADAPTATSIYA>

**Парфененкова В.Ю. (Санкт-Петербург)**

## РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПОЛИТИЧЕСКОЙ ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМЫ КАК СПОСОБА ПОВЫШЕНИЯ ИЗБИРАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА

(на материале баннерной рекламы США)

Каждый из нас на сегодняшний день нередко сталкивается с явлением политической рекламы. Прежде всего, это связано с высоким уровнем политизированности современного общества и желанием политических субъектов получить максимально возможную поддержку среди электората в преддверии различного рода политических выборов.

Цель данного исследования - выявить влияние невербального компонента политической интернет-рекламы США на установки электората в отношении рекламируемых политиков.

Материалом исследования является современная политическая интернет-реклама США в количестве 100 образцов, взятая непосредственно из сети Интернет методом сплошной выборки.

Политическая интернет-реклама – это специфический вид политической двусторонней коммуникации, активно используемый в избирательном процессе с целью воздействия на установки электората в отношении политических субъектов или объектов [Лысенкова, 2012]. Из данного определения можно сделать вывод о том, что политическая интернет-реклама имеет направленность на двусторонний контакт, то есть на ответную реакцию со стороны адресата (избирателя).

Примеры политической интернет-рекламы (интернет-баннеры), рассмотренные в данной статье, включают в себя как вербальную, так и невербальную составляющую. Несомненным является то, что невербальный компонент в политической рекламе формирует семантику данного сообщения и влияет на восприятие рекламируемой политической единицы [Ягодкина, 2006, с. 9].

Как известно, невербальная составляющая политической рекламы главенствует над текстовой составляющей, поскольку она усиливает восприятие, и рационализация воспринимаемой визуальной информации происходит на значительно менее высоком уровне, чем при обработке текстовой информации, что обусловлено обработкой этих двух компонентов разными полушариями головного мозга [Почепцов, 1999, с. 184].

Существуют следующие элементы, актуализирующие визуальный компонент

в политической интернет-рекламе: цветность, фотографии кандидатов, использование графических приемов, использование логотипа [Морозова, 2013, с. 128-131].

Кроме того, многие ученые выделяют следующие функции цвета в политической рекламе: аттрактивная (привлечение внимания адресата), смысловыделительная (выделение наиболее значимых элементов текста), экспрессивная (воздействие на эмоции человека), символическая (выражение абстрактных понятий), эстетическая (создание завершенности образа, оказание воздействия на эстетические чувства адресата) [Анисимова, 2003, с. 59-61]. Следует подчеркнуть, что цвет имеет весьма важную роль, ведь, помимо вышеуказанных функций, он влияет на настроение и эмоциональное восприятие рекламы реципиентом.

Шрифт как один из элементов невербального компонента также имеет свои функции в рекламных изображениях, среди которых: аттрактивная, смысловыделительная, экспрессивная; характерологическая (способность вызывать у адресата ассоциации с определенными историческими эпохами, нациями, социальной средой, отдельными историческими личностями или современными политическими деятелями), символическая, сатирическая (способность шрифта вкуче с другими средствами участвовать в создании сатирического или юмористического эффекта), эстетическая [Анисимова, 2003, с. 61-64].

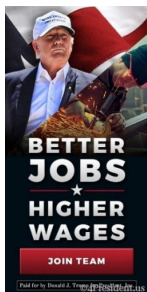
Рассмотрим следующие примеры:

### **1. Making America great again starts with you! (Donald Trump)**



В качестве невербальных способов привлечения внимания избирателя в данном примере использован фоновый синий цвет, белый крупный шрифт с исключительно заглавными буквами (аттрактивная и смысловыделительная функции), которым написан рекламный текст, и красная кнопка с надписью «Stand With Trump» перехода на официальный сайт политика, что определенно привлекает внимание. Композиция выбранных цветов составляет цвета флага США, что, несомненно, привлекает внимание электората, вызывает у него чувство патриотизма и ответственности за будущее страны (экспрессивная функция).

### **2. Better Jobs. Higher Wages (Donald Trump)**



Это рекламное изображение разделено по диагонали. В одной из его частей мы можем видеть кандидата в президенты США на фоне флага своего государства (экспрессивная функция), одетого в пиджак, но без галстука и в кепке, что делает его образ менее официальным и предполагает близость политика к народу. Во второй части данного баннера изображен рабочий во время работы, что символизирует поддержку Трампа данной социальной группой. Парцелляция в рекламном тексте осуществлена не через точку, а с использованием пятиконечной звезды (одним из составляющих флага США), что несет символическую функцию. Используется крупный шрифт, более крупным шрифтом, чем остальные слова, написано слово «Jobs» (смысловыделительная функция), слова написаны прописными буквами для большего привлечения внимания (аттрактивная функция). В данном примере также использована красная кнопка перехода на сайт политика (аттрактивная функция).

### 3. Vote for Hillary (Hillary Clinton)



В данном примере использовано невербальное средство аттрактивности: фотография кандидата, обнимающего темнокожего мужчину, при этом она улыбается (данное фото может указывать на поддержку со стороны кандидата темнокожего населения). Также используется логотип президентской кампании Х. Клинтон, в котором присутствует голубая стрелка как символ движения вперед неофициального цвета Демократической партии США (единственный цветной элемент данного баннера). Шрифт в данном примере довольно лаконичен и не выделяется ни цветом, ни формой на фоне черно-белой фотографии. Стоит отметить цветовое решение (черно-белая цветовая гамма), которое дополняет представленный снимок (эстетическая функция) и внушает спокойствие.

Таким образом, в политической интернет-рекламе визуальная составляющая

превалирует над текстовой и, в силу невысокого уровня рационализации при ее восприятии, в значительно большей степени способствуют созданию в сознании электората положительного имиджа политиков, воздействует на эмоции, мнение и модель политического поведения электората. Анализ представленных в данной статье примеров показал, что в этих целях чаще всего используются максимально удачные фотографии, тщательно продумываемые используемые шрифты, цвета и логотипы.

#### Литература

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): Учебное пособие для студентов факультетов иностранных языков вузов. Москва: Академия, 2003. – 128 с.
2. Лысенкова М. Ф. Интернет-реклама в контексте политических технологий в современной России [Электронный ресурс] // Юридические исследования. 2012, № 1. С.1-20. URL: [http://e-notabene.ru/lr/article\\_73.html](http://e-notabene.ru/lr/article_73.html) (дата обращения: 03.02.2019)
3. Морозова О. Н. Невербальные средства английской политической интернет-рекламы как фактор аттрактивности // Лингвокультурология. Екатеринбург, 2013. Вып. 7. С. 126-134.
4. Почепцов Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. М.: Рефл-бук, 1999. - 200 с.
5. Ягодкина М. В. Язык рекламы как средство формирования виртуальной реальности: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. СПб., 2009. - 31 с.

#### Интернет-источники:

1. <http://www.p2016.org/blogads2/digitaladsclintongeneral.html>
2. <http://www.p2016.org/blogads2/digitaladstrumpgeneral.html>

**Wilson M. (Auburn, Alabama, USA)**

### **Kingian Nonviolence Reconciliation as part of Introduction to Community and Civic Engagement Course**

**Уилсон М. (Обурн, Алабама, США)**

ТЕОРИЯ ПРИМИРЕНИЯ И ОТКАЗА ОТ НАСИЛИЯ М.Л. КИНГА ВО ВВЕДЕНИИ К КУРСУ «ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА» (тезисы выступления, перевод Филипповой С.Г.)

Марк Уилсон преподает в Обернском университете (штат Алабама, США), государственном образовательном учреждении, где учится 30 тыс. студентов. Один из курсов М. Уилсона называется «Деятельность гражданского общества». По этому курсу обучаются студенты разных направлений и просто слушатели, заинтересованные в теории гражданственности и практике развития человека как активного гражданина. Кроме образовательной и

исследовательской деятельности, университет выполняет миссию по распространению взглядов и практик среди населения. Курс, помимо студентов университета, ведется для обучающихся более младшего возраста – для школьников, которые проживают и обучаются в специальном центре (Ли Каунти Центр развития молодежи). В этом центре проблемные подростки обучаются, общаются и находят для себя способы стать полноценным членом общества.

В своем выступлении М. Уилсон хочет познакомить нас со своей коллегой, с которым он проводит упомянутый выше курс, - Бернардом Лаффаефом мл., известной фигурой в движении за гражданские права. Б. Лаффаеф занимается распространением идей ненасилия в мире более чем 50 лет. В рамках учебного курса он рассказывает о совместной работе с доктором М.Л. Кингом мл. и другими деятелями движения.

Важнейшей составляющей программы этого курса являются 6 принципов ненасилия д. М.Л. Кинга. Студенты могут освоить эти принципы на примере деятельности Б. Лаффаефа, который не раз рисковал жизнью и 30 раз был арестован за свою деятельность по борьбе за свободу и гражданские права. Его жизнь – яркий пример жизни ненасилия. Смысл курса – показать значение этих принципов и то, как они применялись и продолжают применяться сегодня. Марк Уилсон надеется, что эти принципы могут иметь значение и для нас.

Итак, 6 принципов ненасилия М.Л. Кинга.

1. *Ненасилие – это образ жизни для храбрецов.* Кинг писал об этом в своей автобиографической книге «Путь к свободе», созданной после так называемого транспортного бойкота. В это время Кинг не раз сталкивался с человеческой храбростью, когда люди отказывались использовать общественный транспорт в знак протеста против законов, поощряющих неравенство.

2. *Возлюбленное сообщество – основа будущего.* Нужно помнить, что Кинг был христианским (протестантским) пастырем. Однако этот принцип объясним не только через христианские писания, но и через практику политики ненасилия таких деятелей, как Махатма Ганди. Под «возлюбленным сообществом» понимается инклюзивное общество, открытое для всех, где будущее определяется всеми вместе.

3. *Сражайтесь с силами зла, а не с людьми, которые причиняют зло.* Если мы хотим изменить общество в лучшую сторону, то важно различать сам акт насилия и человека, который его совершает. Мы должны быть против насилия и его ужасов, но нужно помнить, что люди человечны, и искать в них добро, а не воевать с ними.

4. *Прими страдания как должное ради достижения цели.* Это не значит, что мы не должны отвечать на причинение страданий. Это значит, что следует принимать страдания ради какой-то важной цели.

5. *Не допускайте внутреннего духовного насилия так же, как и внешнего физического.* Любые изменения начинаются изнутри человека, и поэтому душевное состояние так важно.

6. *Вселенная на стороне справедливости.* Даже лицом к лицу с очень

сильной оппозицией Кинг всегда был уверен, что правда на его стороне и что рано или поздно мы будем жить по справедливости, по правде, и добро победит. Студенты часто считают этот принцип сомнительным, но соглашаются с тем, что за справедливость стоит бороться, даже если лучшее время наступит не при нашей жизни, а для наших детей и внуков.

Эти принципы являются только частью курса. Однако они создают основу для понимания нашей истории и того, что мы хотим увидеть в будущем.

# **ЭКОНОМИКА И ОБРАЗОВАНИЕ**

Пятое (дистанционное) заседание совместного с кафедрой философии и методологии экономики экономического факультета МГУ им. М.В.Ломоносова Всероссийского научно-теоретического семинара на тему:

## **ДУХОВНОЕ ПРОИЗВОДСТВО В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ**

ZOOM, 24 сентября 2020 г.

---

Вступительное слово д.ф.н., профессора, заведующего кафедрой философии и методологии экономики экономического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова **Л.А. Тутова**.

Уважаемые коллеги!

Кафедра философии и методологии экономики экономического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова провела научный семинар в рамках общей темы «Образование и экономика» совместно с кафедрой гуманитарных дисциплин и педагогических технологий РГПУ имени А.И. Герцена. Тема семинара: «Духовное производство в информационном обществе». Это наш шестой совместный семинар. Наше сотрудничество продолжается уже много лет. Сотрудники кафедры философии и методологии экономики экономического факультета МГУ неоднократно принимали участие в научных семинарах в г. Волхов.

Общая тема семинара – «Образование и экономика» – является чрезвычайно актуальной в современном экономическом сообществе. Этой теме посвящены многочисленные публикации (журнальные статьи, монографии, учебники), выпускается одноименный журнал «Экономика и образование сегодня», проводятся крупные международные конференции. Интенсивно развивается такая отрасль экономической науки, как экономика образования. Особую актуальность данная тема приобрела в последние полгода в связи с эпидемией коронавируса. Сферы экономики и образования должны достойно ответить на этот глобальный вызов человечеству, но для этого необходимо глубоко осмыслить происходящие процессы в материальной и духовной сферах.

Поэтому на этот раз взаимоотношения экономики и образования представлены в рамках проблематики духовного производства в информационном обществе. Предлагаемые Вашему вниманию доклады, как и на прошлых семинарах, разноплановы и в основном посвящены общетеоретическим вопросам, но есть и выступления, содержащие идеи, которые можно применить в сфере социально-экономической политики и подготовке рекомендаций по формированию благоприятной институциональной среды. В рамках научного семинара рассмотрены «информационное общество» как продукт духовного производства, обсуждены вопросы текстообразования и текстовосприятия сквозь призму аксиологических трансформаций информационного общества, дана характеристика и показаны различия знаний и квазизнаний в информационном

обществе, а также представлено новое явление в хозяйственной жизни – цифровые экосистемы как форма объединения духовного и материального в экономике.

В результате обсуждения докладов участники семинара пришли к следующим выводам:

1. Современный этап развития человечества – информационное общество – ставит перед образованием новые цели и задачи, которые предполагают, что образование является важным источником совершенствования человеческого капитала, а также вносит значительный вклад в развитие цифровых технологий, что в конечном счете ведет к ускорению экономического развития. В ситуации эпидемии коронавируса система образования должна показать пример эффективного использования цифровых технологий, оптимального сочетания дистанционного и очного преподавания.

2. Для более глубокого понимания происходящих в экономике и образовании процессах необходимо переосмысление понятия «информационное общество», уточнение и завершение формирования понятия «цифровые экосистемы». А для этого следует понять, как происходит процесс текстообразования и текстовосприятия сквозь призму аксиологических трансформаций информационного общества, а также выявить различия между знаниями и квазизнаниями в информационном обществе.

3. Таким образом, система образования должна удовлетворять потребности современной экономики и способствовать ее росту, а экономика, в свою очередь, обеспечивать условия для стабильного функционирования системы образования.

Вступительное слово к. филол. н., заведующей кафедрой гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ имени А.И. Герцена **С.Г. Филипповой**.

Уважаемые коллеги!

От лица Волховского филиала РГПУ им. А. И. Герцена приветствую вас и благодарю за организацию работы ежегодного междисциплинарного научного семинара «Экономика и образование», который в этом году проходит в необычном дистанционном режиме. Наш советный с кафедрой философии и методологии экономики МГУ им. М.В. Ломоносова проект призван реализовать такой научный диалог, который бы объединил специалистов из разных областей гуманитарного знания и стал генератором новых идей.

Тема сегодняшнего семинара – «Духовное производство в информационном обществе» - связана с вопросом о том, насколько расширение потоков информации и распространение информационных ресурсов влияет на глубину и качество освоения информации, имея в виду под таким освоением, в первую очередь, осмысление, формирование смыслов и их передачу. За последние полгода интенсивного дистанционного обучения, к сожалению, по нашим практическим наблюдениям, образовалась проблема непонимания, упрощения и недооценки текстов. Так, условно названный нами «загадкой трех воронов» результат дистанционного освоения средневековой баллады «Три ворона» о



преданности близких убитому воину состоит в том, что студенты на вопрос «О чем баллада?» ответили: «О трех воронах, которые хотели позавтракать» (три ворона, спускающиеся в поле, где лежит воин, в начале баллады - элемент художественной образности и фольклора). Не значит ли это, что в потоке информации теряется смысл и останавливается его производство? Или мы еще не научились использовать информационные технологии в образовании?

Производство смыслов и является духовным производством, стоящим в основе человеческой культуры. Хочется выразить надежду на то, что результаты нашего сегодняшнего диалога как продукт духовного производства внесут свою скромную лепту в развитие науки и образования.

**Фомин А.П.**

### «ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО» КАК ПРОДУКТ ДУХОВНОГО ПРОИЗВОДСТВА

**Разработанность темы духовного производства.** Хотя у нас о духовном производстве начали писать только в 80-е годы, проблема эта имеет свою предысторию. Массовизация всех общественных явлений с началом XX века потребовала либо предоставить массам достойное место в управлении (левый проект и СССР), либо найти новые способы манипулирования массами (правый проект и Запад). В связи с чем едва ли не главным историческим вызовом XX века стала проблема социокультурного развития, вытеснившая собой проблему социальной динамики. Обозначим понятия: под социальной *динамикой* понимают формальное изменение социально-политической структуры, которое связано с развитием экономики; под социокультурным же *развитием* понимают *качественное изменение социума и самого человека*, которое, конечно, не происходит без социальной динамики, но шире и глубже ее.

Новый исторический вызов можно сформулировать так: *успешное будущее любого народа, любого государства отныне зависело от их способности управлять не только и не столько социальной динамикой (экономикой и политикой), сколько социокультурным развитием, то есть качественным изменением социума и самого человека.*

Одними из первых, кто отреагировал на новый вызов истории, были Макс Вебер [Вебер, 2003] и Освальд Шпенглер [Шпенглер, 1923]. Первый в 1904 году поднял вопрос духовного генезиса капитализма и рационального человека как человека будущего. Напомним, что Вебер рассматривал протестантскую этику (религий он протестантизм не называл) духовным истоком капитализма, а «рационального человека» - продуктом капиталистического духовного производства. Правда, термина «духовное производство» тогда еще не было.

Шпенглер же в 1918 году пришел к выводу, что рациональное переустройство жизни индустриального общества западного образца неизбежно ведет к прусскому казарменному «социализму», где нет места культуре с ее «душой», классицизмом, «лирикой», содержанием,

«естественной» традицией, «отчизной», «религией сердца», государством, народом и т.д., то есть нет места человеку. Таким образом, по Шпенглеру, результатом капиталистического духовного производства является уничтожение духа как такового, а продуктом – индустриальный рационалист-прагматик, лишенный эмоционально-художественной и религиозной «души».

Эта проблема все громче звучала в XX столетии. У Д. Лукача [Лукач, 2003] в работе «История и классовое сознание» (1923) центральными становились понятия «праксис» (шире, чем ортодоксальное марксистское понятие практики), «тотальность» (целостность общества), «отчуждение» (как атрибут любой социальной реальности в форме «опредмечивания», «овеществления»).

Проблемы социо-культурного развития далее изучались деятелями Франкфуртского института социальных исследований, в особенности в период руководства институтом Макса Хоркхаймера, а также теоретиками, группировавшимися вокруг югославского журнала «Праксис».

Уже в 30-е годы Карл Мангейм, далекий от неомарксизма, отмечал, что первоначальное понимание культуры как бытийной данности уже в первый период Просвещения сменяется пониманием культуры как «произведения», «творчества». Но, пишет Мангейм, крайняя индивидуализация Европы препятствует «открытию специфики социальной сферы, поскольку она [крайняя индивидуализация] могла конституировать общество лишь как сумму всех составляющих его индивидуумов» [Мангейм, 2000].

Здесь мы и выходим на проблему духовного производства или производства сознания в его общественных формах: морали, права, религии, философии, искусства, науки и политического сознания в сферах идеологии и общественной психологии.

Вскоре после войны эта проблематика на Западе была оттеснена на второй план острым интересом к проблематике *массового общества и массового сознания*. Интерес этот во многом был идеологически ангажированным теми производственными структурами, которые были заинтересованы в бесконечном росте совокупного спроса и потребления. Дж. Гэлбрейт (1968) [Гэлбрейт, 2004], раскрывая механизм «обратной связи», писал о формировании производителем («техноструктурой») не только рынка и «общего совокупного спроса», но и *структур сознания в целом*, поскольку речь идет, с одной стороны, об объективных потребностях и интересах, а, с другой стороны, о таких вполне субъективных атрибутах сознания, как цели, установки, мотивы. Иначе говоря, современный производитель целенаправленно формирует нужное ему общество, нужные ему общественные отношения, нужную ему структуру социальных ролей.

В отличие от Запада, у нас для формирования массового сознания не было материальной базы – общества массового потребления. Видимо, поэтому проблематика общественного сознания в 50-60 годы все еще была в поле зрения наших исследователей [См. дискуссию на страницах журнала «Вопросы философии» в 1957-1959 гг., а также: Келле, Ковальзон, 1959; Гак, 1960; Спиркин, 1960; Поршнев, 1966; Уледов, 1968; Тугаринов, 1971 и др.].

В 70-е годы, а затем и 80-е годы большая часть отечественных гуманитариев, увлекшись эмпирическими исследованиями, забросила проблематику общественного сознания и вслед за западными коллегами стала писать о массовом сознании. В 1987 году Б.А. Грушин констатировал: «Можно поручиться, что читатель с трудом найдет в литературе сколько-нибудь строгие, соответствующие требованиям логики, общие определения данного понятия [общественное сознание]; их, как правило, нет даже в книгах, специально посвященных этому предмету» [Грушин, 1987, ст.47].

Автор, однако, не совсем прав. В 1981 году под эгидой Академии наук вышла книга «Духовное производство. Социально-философский аспект проблемы духовной деятельности», в которой эта проблема была раскрыта наилучшим, на наш взгляд, образом. Позволим себе несколько цитат одного из авторов, В.М. Межуева. Он отмечал, что понятие «духовное производство» отражает не что иное, как человеческую способность изменять свое сознание *технологичным способом*, что превращает само сознание в производственную сферу, подчиняющуюся общим законам развития производства. «"Сознания вообще", т.е. вне и независимо от конкретной общественной формы, не существует» [Межуев, 1981, с.129] – подчеркивает автор и продолжает: «Тот факт, что сознание людей, оставаясь природной функцией каждого индивида, его мозга, получает независимую от него общественную форму, как раз и указывает на социальные корни сознательной деятельности, на социальную обусловленность самого акта отражения» [Межуев, 1981, с.129]. «Духовное производство оказывается тем самым производством сознания в определенной общественной форме, или, точнее, производством общественной формы сознания» [там же, с.132].

Конечно, рассуждает дальше автор, духовное производство также можно рассматривать как производство определенных идеальных продуктов. Продукты эти имеют различное значение: эстетическое, познавательное, практичеки-прикладное и т.д. Их можно оценивать и анализировать с разных сторон: со стороны новизны, связи с традицией, его художественной, моральной или научной ценности, со стороны технологии, необходимой для его изготовления, и т.д. Тем самым, добавим мы, продукты духовного труда, конечно, могут выступать в качестве товара. *Однако, как это ни странно звучит, но невозможность духовных продуктов становиться товаром делает процесс духовным производством.* Иначе: *процесс превращения духовных продуктов в товар – не есть еще процесс духовного производства.* Такая трактовка духовного производства как производства товара и любого производства как производства товара вообще характерна как раз и исключительно для Западной традиции, которая все превращает в товар. Собственно, это мы сейчас и наблюдаем: общество производит массово все, что, якобы, покупается.

В.М. Межуев подчеркивает, что духовное производство как «особый предмет исследования» появляется тогда, когда мы «поставим вопрос о том, *какую общественную форму продукт духовного труда получает на той или иной ступени общественного развития*, т.е. вопрос об общественном содержании

духовного труда. Задача изучения духовного производства состоит, стало быть, в том, чтобы объяснить, каким образом индивиды, производящие духовные ценности, становятся благодаря этому участниками общественного производства, активными субъектами производства самой общественной связи» [Межуев, 1981, с.134]. При этом, добавим мы, часто сами того не осознавая, не понимая, а иногда и не желая, считая себя независимыми индивидами и свободными творцами. «Общественный характер духовного труда, производящего идеальную форму общественного отношения (или что то же самое, общественную форму сознания), и является главным, определяющим признаком духовного производства» [Межуев, 1981, с.151]. «С этой точки зрения, духовное производство можно определить как производство сознания в особой общественной форме, осуществляемое специально выделенными внутри себя организованными группами людей – идеологическими слоями общества» [Межуев, 1981, с.142], – писал автор.

**Происхождение термина «информационное общество».** Несомненно, все понятия философии, социологии, науки, религии, искусства, морали, права, политического сознания, определяемые на уровне идеологии, являются продуктами духовного производства современного общества, выработанными идеологами. Является продуктом духовного производства и понятие информационного общества. Иными словами, в понятии этом профессиональными идеологами отражены некоторые социально-политические интересы. Интересным становится вопрос: какие именно и чьи интересы отражены в понятии «информационное общество» как результате современного духовного производства?

Мы согласны с утверждением, что «понятие "информационного общества" как прямого итога развития информационной технологии включает немалую толику идеологического содержания» [Иванов, Лезгина, 2005]. Как пишут указанные авторы, после войны на Западе формируется новый идеал, призванный преодолеть капитализм, теряющий популярность, но в то же время быть альтернативой коммунизму. «Это – бесклассовое буржуазное общество массового потребления, формируемое под влиянием направленных социально-политических импульсов государства, ориентированных на то, чтобы "предотвратить взрывной способ прихода будущего", сделать его дирижируемым» [Иванов, Лезгина, 2005]. То есть Европа и США всерьез отнеслись к новому вызову: социокультурное развитие теперь планируется. В рамках этого планирования и выдвигаются различные социальные идеалы.

Вероятно, первым был У. Ростоу: в работе «Стадии экономического роста. Некоммунистический манифест» в 1960 г. в качестве идеала он выдвинул высшую стадию индустриального общества – «эру высокого массового потребления». Авторы далее пишут: «Таким образом, в вихре миражей воображаемого будущего возникают фантазмы "информационного общества" (Э.Тюффлер, Д.Белл), "посткапиталистического общества" (Гэлбрайт), "технотронного" (З.Бжезинский), "многомерного" (К.Керр), "планетарного" (Дж. Мак-Холл), "общества интегрального типа" (П.Сорокин), "постисторического общества" (Дж.Фукуяма), "постиндустриального" (Г.Одум,

Э.Одум) и т.д. В конечном счете, подчиняясь "руслу американской социологии", они подгоняются под клише "информационного общества", но при этом все же остаются разделенными на качественно различные варианты мажорного или минорного ряда, суля то апокалиптические ужасы конца света, то идиллии тысячелетнего рая на Земле. Достаточно сопоставить, скажем, работы Одума, с одной стороны, и Белла, с другой, чтобы убедиться в этом» [Иванов, Лезгина, 2005].

Указанные авторы констатируют: «Наконец, уже в 70-е годы, на международной футурологической конференции в Киото (1970 г.) и на специальной международной конференции в Брюсселе (1972 г.) провозглашается новая формация – посткапиталистическое постиндустриальное "информационное общество", представляющее нечто еще более "будущее", чем просто "постиндустриализм"» [Иванов, Лезгина, 2005].

Как оценить это название или, лучше сказать самоназвание? Действительно ли оно отражает сущность эпохи? Согласимся с теми же авторами, которые отмечают, что если под информационным обществом понимать общество, в котором новые, цифровые технологии призваны решить старые социальные проблемы и так расширить человеческие возможности, что неизбежным или, по крайней мере, возможным станет прогресс самого человека, то это не более, чем утопия. Стоит вспомнить предыдущую утопию, связанную с НТР, а до этого – с промышленной революцией, а на заре капитализма – с освобождением разума от оков обскурантизма. При этом, как подчеркивают авторы, надо иметь в виду, что понятием информационных технологий сегодня подменяется старое и более широкое понятие НТП. То есть, согласитесь, это очень странная логика: после того, как НТП и НТР не обеспечили решение глобальных проблем, а, наоборот, только их породили, утверждать, что цифровые технологии, которые являются только частью НТП, их решат.

В заключение приведем цитату из все тех же авторов: «Вернемся к исходному вопросу: что же такое "информационное общество", это – надвигающаяся действительность, смелая утопия, симулякр, манок для обывателя, хитроумный имидж, скрывающий реальность? Однозначного ответа нет, ибо в этом образе смешаны все смыслы. "Информационное общество" навеяно успехами современного этапа научно-технического прогресса, но носит при этом такой же гиперболизированный и миражный характер, как проблемы астронавтики в художественно-публицистической литературе на заре выхода в ближайший космос. Но образ этого общества – это еще и предупреждение человечеству о тех опасностях, которые таятся для него в его собственной истории и помимо химер "мирового потепления", "озонных дыр", "столкновения цивилизаций"» [Иванов, Лезгина, 2005].

Без цифровых технологий сегодня и в будущем обойтись, конечно, нельзя, но не они являются решающим фактором в социокультурном развитии, а что-то иное. По этой причине термин «информационное общество» скорее затемняет сущность современного общества, чем проясняет ее. Или, как крайний вариант, - за этим термином настоящая сущность целенаправленно спрятана, завуалирована. Последнему не приходится удивляться при наличии

сегодняшних практик подмены понятий в целях пресловутой манипуляции сознанием – тема надоевшая, но не переставшая быть актуальной [См.: Фомин, настоящее издание, с. 95-103].

#### Литература

1. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. М.,2003.
2. Гак Г.М. Учение об общественном сознании в свете теории познания. М.,1960.
3. Грушин Б.А. Массовое сознание. М.,1987.
4. Гэлбрейт Дж. Новое индустриальное общество. М., СПб., 2004.
5. Духовное производство. Социально-философский аспект проблемы духовной деятельности. М., АН СССР, ИФ. 1981.
6. Иванов В.Г., Лезгина М.Л. "Информационное общество" как продукт научно-технического прогресса // С-Пб., Credo New, №2, 2005. <http://credonew.ru/content/view/471/30/>
7. Келле В., Ковальзон М. Формы общественного сознания. М.,1959.
8. Лукач Г. История и классовое сознание. Исследования по марксистской диалектике. М., 2003.
9. Мангейм К. Социологическая теория культуры в ее познаваемости // Мангейм К. Избранное: Социология культуры. М.,СПб.,2000.
10. Межуев В.М. Духовное производство: понятие, генезис, структура // Духовное производство. Социально-философский аспект проблемы духовной деятельности. Глава третья. М., АН СССР, ИФ. 1981.
11. Межуев В.М. Диалектика взаимодействия материального и духовного производства // Производство как общественный процесс. М., 1986.
12. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. М.,1966.
13. Спиркин А. Происхождение сознания. М.,1960.
14. Тугаринов В.П. Философия сознания. М.,1971.
15. Уледов А.К. Структура общественного сознания. М.,1968.
16. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой культуры. Изд. Френкеля Л. Пг.- М.,1923. Интересно, что подзаголовок современного издания 1993 года иной – «Очерки морфологии мировой истории». Думается, что подмена «культуры» на «истории» сделана осознанно.

**Назаров А.Н.**

#### ЗНАНИЯ И КВАЗИЗНАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Широко распространённый сегодня концепт «информационное общество» подразумевает, что современное общество, по крайней мере, в лице ведущих государств, достигло принципиально нового уровня в социально-экономическом развитии. Ключевым фактором данного развития выступает информация, которая в данной теории зачастую соотносится со знанием (имеется в виду, теоретическим знанием) [Мелик-Гайгазян, URL]. Знания, как

считают сторонники теории информационного общества, стали выступать основным социальным и экономическим ресурсом. Более того, современная развитая экономика не только основана на знаниях, она и производит знания. Таким образом, благодаря знаниям произошёл, как сегодня считают, решительный разрыв с прошлым и сформировался (или находится в процессе формирования) абсолютно новый социальный уклад.

Для начала разберёмся с понятиями «знание» и «информация». Можно ли утверждать, что они равнозначны? Большая советская энциклопедия определяет знание как «проверенный практикой результат познания действительности, верное её отражение в сознании человека» [Спиркин, 1972, с. 555]. Информация же включает в себя «обмен сведениями не только между человеком и человеком, но также между человеком и автоматом, автоматом и автоматом» [Тростников, 1972, с. 353]. Таким образом, знание в принципе не может существовать без человека. Называть же информацию знанием есть явная манипуляция.

Во-вторых, проанализируем сам концепт «информационное общество». Имеются ли какие-либо основания употреблять его? Действительно, мы можем заметить, что и знания, и информация играют важную роль в современном обществе. В первую очередь это связано с бурным развитием информационных технологий, в частности, технологий хранения, обработки и передачи знаний. Они приобретают глобальный характер. Ведущие страны выделяют на их производство значительные ресурсы. Казалось бы, так и есть. Американский социолог Г. Шиллер по этому поводу также пишет, что «нет сомнения в том, что сегодня мы производим больше информации, чем когда-либо ранее. Нет сомнения и в том, что подобных средств для создания, хранения, поиска, обработки и распространения информации не было никогда раньше, и это относится как к их количеству, так и к их качеству. Замечательна и сложившаяся инфраструктура создания, хранения и распространения информации» [Уэбстер, 2004, с. 169].

Однако не всё в этой картине выглядит так однозначно и есть немало оснований сомневаться в верности данного подхода. Тот же Г. Шиллер поясняет, что данные воззрения, в первую очередь, основываются на том, что капитализм сегодня якобы уже не такой, каким был ранее. Что он стал более социальным, гуманным. Тем не менее, подчёркивает учёный, «вопреки мнению, что капитализм меняет свою природу, основные императивы рыночной экономики остаются теми же самыми, какие бы изменения ни происходили в технологической и информационной сферах» [Уэбстер, 2004, с. 169]. То есть те же самые «законы рынка» как считались основополагающими, так и считаются.

Безусловно, трудно, по нашему мнению, говорить о специфике современного общества как об обществе, перешедшем в совершенно новый социально-экономический уклад с новой общественной структурой и кардинально новым характером отношений. Мы действительно наблюдаем возрастающие возможности для производства знаний, но при сохранении прежних социально-экономических отношений, основанных на рыночном, капиталистическом

базисе, возможности использовать знания для социального развития доступны далеко не всем. Тем более трудно говорить, что в современной России построено (или даже может быть построено) что-то похожее на т.н. экономику знаний, когда по объёму относительных затрат на науку (1,1% ВВП) наша страна в начале 2020 г. находилась на 34 месте. Скорее, мы наблюдаем логическое развитие общества в рамках уже давно сложившейся капиталистической системы с некоторыми особенностями, отличающими её от ранних образцов. Тогда чем же является знание, о котором так много говорят, в современном обществе?

Как уже говорилось, в рамках концепции информационного общества современная экономика производит знания. Таким образом, знания в данной системе выступают в роли обычного товара. В рамках капиталистической социальной системы сформировалось т.н. общество потребления, под которым понимается «совокупность общественных отношений, в которых ключевое место играет индивидуальное потребление, опосредованное рынком. Отсюда проистекает новое отношение к «человеческим ресурсам». Способ, которым сегодняшнее общество "формирует" своих членов, диктует в первую очередь обязанность играть роль потребителей» [Ильин, URL]. Причём потребление становится своеобразной самоцелью, ведущей ценностью. Не стоит также забывать, что капиталистическое общество – общество классовое, социально дифференцированное. Как следствие – дифференцировано и потребление, то есть, спрос на те или иные товары обусловлен как классовой принадлежностью, так и уровнем достатка потребителей. Это правило действительно и по отношению к такому товару, как знания.

Товару присущи такие характеристики, как качество и привлекательность. Что касается качества, то по отношению к знаниям речь может идти о практической выгоде для потребителя (улучшение индивидуального и общественного благосостояния, социального статуса, выход на новый технологический уровень в производственной деятельности и т.д.). И в данном случае, конечно же, имеются в виду знания теоретические, научные, то есть, в принципе, о том, что мы собственно и понимаем под знаниями (хотя, безусловно, есть исключения).

Привлекательность товара «знания», характеристика, связанная с человеческой психологией, имеющая в своей основе различные мотивы (например, престиж и т.д.), может выражаться в том, что данный товар должен быть «упакован в яркую обёртку» и быть «лёгким в употреблении». По отношению к знанию это выглядит как профанация, упрощение, искажение. То есть знание превращается в свою противоположность, назовём её «квазизнание», «то есть то, что знанием не является, однако, может претендовать на статус знания и быть принятым за таковое» [Алексеева, 1993, с. 7].

Производство научного знания – сложный процесс, требующий серьёзных финансовых и социальных затрат. Следовательно, если позиционировать знания как товар, то это будет дорогой товар, приобрести который сможет не каждый. Но в современном обществе, где наличествует массовое бесплатное



(по крайней мере, начальное) образование, спрос на знание в той или иной форме так или иначе существует, а значит, должен быть удовлетворён. При современном поверхностном образовании, не позволяющем отличить «качественный товар» от «подделок» и при низком уровне доходов такой потребитель вполне может довольствоваться более «дешёвым» (кстати, не всегда) «суррогатом». И такое положение дел, в принципе, является нормой для рыночной экономики. Например, по центральным каналам телевидения довольно нередко проходят документальные фильмы, посвящённые разным научным проблемам сомнительной достоверности. И опять-таки немало людей их смотрит и делает соответствующие выводы. В первую очередь, это относится к историческим фильмам.

На самом деле, это не единственная причина существования в современном обществе такого явления, как квазизнание. Другой причиной можно назвать широко распространённые в обществе суеверия, магическое мировосприятие. Российский социолог Л. Ионин подчёркивает, что магическое мировоззрение не просто существует в современном обществе, а даже усиливается. «Усиление роли магического мировоззрения в современном мире определяется множеством факторов. Прежде всего, к торжеству магии ведет сам неостановимый прогресс науки и техники.» – подчёркивает учёный. По мнению Л. Ионина, именно «невероятное усложнение технологических, экономических и социальных систем в процессе их постоянного частичного усовершенствования, надстраивания и достраивания постепенно приводит к тому, что эти системы становятся непостижимыми для самих их создателей и не поддающимися контролю с их стороны» [Ионин, URL]. Тезис Л. Ионина находит подтверждение в многочисленных публикациях о кризисе современной науки, прежде всего, речь идёт о естественных науках [Тискова, URL].

Российскому учёному вторит его американский коллега, философ Э. Дэвис, который также указывает, что «насколько бы светскими ни являлись эти (окружающие нас – А.Н.) ультрасовременные условия, скорость и изменчивость нашего времени порождают сверхъестественные интуиции, которые должны рассматриваться, по крайней мере, отчасти, через призму религиозного опыта и фантастических архетипов» [Дэвис, 2008, с. 12]. Кроме того, Э. Дэвис отмечает, что современная медиакultura не только «эксплуатирует грубую силу иррационального», но и в своей природе имеет тесную связь с этим иррациональным [Дэвис, 2008, с. 13].

Таким образом, в современном «информационном обществе», исходя из коммерческих интересов, различными медиаресурсами и т.п. активно пропагандируется информация квазинаучного характера, к примеру, демонстрация различных ток-шоу иррационально-мистического содержания. Это действует негативно на людей с неустойчивой психикой и недостаточным уровнем критического мышления.

Современное знание институционализировано: существуют учреждения по его производству, готовятся соответствующие кадры, существует нормативная база. Средства коммуникации и т.д. Но не менее институционализированным стало сегодня и квазизнание. Например, в обществе не только верят в

существование экстрасенсов, астрологов, но о них говорят в официальных СМИ, их регистрируют как предпринимателей и т.д. Таким образом, в сознании обывателя эти институты не только соприкасаются, но и перемешиваются. Так, в частности, в медицинской среде не всё так однозначно с гомеопатией и прочими экзотическими техниками лечения, поддерживаемыми на официальном уровне (например, иглоукальвание). Люди, получившие учёные степени и звания в одних областях науки, агрессивно позиционируют себя специалистами в иных научных сферах (например, такие персонажи действуют на поле исторической науки, генетики и т.д.). Нередки случаи финансирования из государственного бюджета сомнительных квазинаучных проектов. В своё время СМИ широко говорили о т.н. «Петрикгейте» Таким образом, квазизнание нашло для себя нишу в жизни общества и покидать её не собирается.

Нельзя сказать, что с этим ничего не делается. Например, в России была создана Комиссия по борьбе со лженаукой. Однако поток квазизнаний от этого не уменьшается. Здесь мы видим заинтересованность как рынка, так и потребителей.

На самом деле, «информационный фетишизм», господствующий в современном капиталистическом обществе ничего иного и не мог породить. Если позиционируется, что только знание ведёт к экономическому успеху, а само знание слишком дорогое, рядом будет возникать его суррогат. Сегодня и знание и квазизнание – две стороны одной медали, и порой границу между ними провести сложно. Очень часто бывает так, что ещё вчера считалось объективное знание, а сегодня уже им не является, но продолжает жить в головах. Особенно, если это выгодно и его можно продать.

#### Литература

1. Алексеева И.Ю. Человеческое знание и его компьютерный образ. М.: Ин-т философии РАН, 1993. -218с.
2. Дэвис Э. Техногнозис: миф, магия и мистицизм в информационную эпоху. Пер. с англ. Екатеринбург: Ультра. Культура, 2008. -480с.
3. Ильин В.И. Общество потребления: теоретическая модель и российская реальность. URL: [https://www.hse.ru/data/2010/12/31/1208181138/2005\\_n2\\_p3-40.pdf](https://www.hse.ru/data/2010/12/31/1208181138/2005_n2_p3-40.pdf)
4. Ионин Л. Новая магическая эпоха. URL: [http://netgorod.narod.ru/articles/ionin\\_stattia.htm](http://netgorod.narod.ru/articles/ionin_stattia.htm)
5. Мелик-Гайгазян И.В. Информационное общество // Всемирная история: Энциклопедия. – URL: [https://w.histrf.ru/articles/article/show/informatsionnoe\\_obshchestvo](https://w.histrf.ru/articles/article/show/informatsionnoe_obshchestvo)
6. Спиркин А.Г. Знание // Большая советская энциклопедия. 3-е изд. В 30 тт. Т. 9. М.: Сов. энциклопедия, 1972. -592с.
7. Тискова А. Кризис современной науки? URL: <https://yandex.ru/turbo/snob.ru/s/profile/30651/blog/113404>
8. Тростников В.Н. Информация Знание // Большая советская энциклопедия. 3-е изд. В 30 тт. Т. 10. М.: Сов. энциклопедия, 1972. -624с.

9. Уэбстер Ф. Теории информационного общества. Пер с англ. М.: Аспект Пресс, 2004. -400с.

**Филимонов И.В. (Москва)**

## ЦИФРОВЫЕ ЭКОСИСТЕМЫ КАК ФОРМА ОБЪЕДИНЕНИЯ МАТЕРИАЛЬНОГО И ДУХОВНОГО В ЭКОНОМИКЕ

Четвертая промышленная революция знаменует серьезнейшие трансформации в хозяйственных отношениях. Сегодня появляются новые формы организации хозяйственной деятельности, которые жиднутся на “цифре” как современном стандарте коммуникации между экономическими агентами. Широко распространяются такие формы, как “краудфандинг”, “аутсорсинг”, “многосторонние платформы” и “цифровые экосистемы”. Тем не менее зачастую данные понятия рассматриваются вне предметно-понятийного аппарата экономической теории. Понятием “цифровая экосистема” активно бравировуют в коммерческом и государственном секторе. Многие фирмы выстраивают стратегии долгосрочного развития, где важной задачей является повышение общей эффективности функционирования с помощью формирования потребительских и партнерских цифровых экосистем. В свою очередь правительства разрабатывают большое количество электронных систем для более эффективного удовлетворения потребностей населения и собственных бюрократических нужд.

Материальное и духовное в значительной степени связаны в экономических системах. В цифровых экосистемах эта связь имеет еще большее значение, поскольку речь идет об устойчивых, более тесных и сложных коммуникациях между экономическими агентами и продуктами их деятельности. В широком смысле, “цифровая экосистема – это самоорганизующаяся, устойчивая, динамичная и масштабируемая система комплементарных биологических и небиологических элементов, многоуровневые сети коммуникационного взаимодействия которой позволяют повысить общую полезность, и преимущественно выстроены с помощью цифровых технологий [Филимонов, 2020]. Самоорганизация, устойчивость, динамичность и масштабируемость – это характеристики биологических экосистем, которые выстроены природой с помощью ее же законов, но такие характеристики находят применение и в цифровых экосистемах [Li et al., 2012]. Когда речь идет о построении искусственных цифровых экосистем с такими характеристиками, важно рассматривать экосистемы в контексте объединения духовного и материального. Выявление объединяющего фундаментального элемента и является целью данного исследования.

Определение цифровых экосистем в широком смысле включает различные виды цифровых экосистем в более узком смысле. В узком смысле необходимо рассматривать цифровые экосистемы с точки зрения различных видов экономических агентов. Коммерческий сектор во главу угла ставит

потребителя, поскольку его удовлетворение позволяет угодить всем стейкхолдерам. Повторяя мантру “клиент всегда прав”, бизнес выстраивает сеть потребления комплементарных товаров и услуг вокруг домохозяйств, что и является потребительской цифровой экосистемой. В данном случае важное значение имеют прямые сетевые эффекты, которые позволяют повышать общую и индивидуальную полезность от потребления продуктов потребительской цифровой экосистемы. Действуют также и перекрестные сетевые эффекты, поскольку, чем больше домохозяйств находится внутри потребительской цифровой экосистемы, тем это выгоднее для другой стороны, фирм.

Фирмы активно выстраивают партнерские сети коммуникаций, чтобы потребительская цифровая экосистема имела как можно больше комплементарных товаров и услуг. Смысл комплементарности в современной цифровой экономике сильно видоизменяется, поскольку комплементарность становится более ситуативной. Раньше услуги почты и чтение газеты не воспринимались как комплементарные блага. Но сегодня человек заходит на сайт почтового сервиса, попутно читает новости, и это становится его привычкой, а значит, для него это именно комплементарные блага. П. Самуэльсон заявлял: “Пришло время для свежего, современного взгляда на понятие комплементарности... Последнее слово об этом еще не было сказано ни математиками, ни экономистами. Самая простейшая вещь зачастую является самой сложной для полного понимания” [Samuelson, 1974]. Возможно, ситуативность потребления, которая воссоздается с помощью цифровых технологий, является важной характеристикой комплементарных благ. При этом партнерская цифровая экосистема, которая способна создать множество таких потребительских ситуаций, увеличивает общую полезность как партнерской экосистемы, так и потребительской экосистемы.

Понимание цифровой экосистемы государством можно проследить в нормативно-правовых актах. В Указе Президента РФ от 9 мая 2017 Г. «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 гг.» цифровые экосистемы определяются как «партнерство организаций, обеспечивающее постоянное взаимодействие принадлежащих им технологических платформ, прикладных интернет-сервисов, аналитических систем, информационных систем органов государственной власти Российской Федерации, организаций и граждан». То есть имеет место быть объединение всех экономических агентов в виде общей сети на базе электронных сервисов правительства.

Рассмотрев определения в широком и узком смысле со стороны разных видов экономических агентов, мы можем отметить, что везде имеет место построение сетей взаимодействия, а это есть не что иное, как сети коммуникации. Но можем ли мы рассматривать коммуникацию как фундаментальную основу духовного и материального производств в цифровых экосистемах? Чтобы проверить эту гипотезу, сначала обратимся к духовному производству. Духовное производство в современной научной литературе понимается, как “производство, создающее информационные элементы

общественной жизни: символические и знаковые объекты, представляющие собой опредмеченную информацию, с помощью которой люди изменяют не сам мир, а свои представления о нем, а также программируют и координируют свои действия” [Момджян, 2019]. Символические знаки и объекты – это не что иное, как коммуникация определенной формы. Коммуникация имеет отправителя и получателя, а также маршрут доставки коммуникации, который в том числе включает форму коммуникации, то есть символ или знак.

Можем ли мы представить материальное производство в цифровой экосистеме как коммуникацию? Для ответа на этот вопрос обратимся к фундаментальной модели описания организационно-технических систем О. Захарчука [Захарчук, 2014]. Модель цифровой экосистемы О. Захарчука нашла применение на практике в сфере образования и в логистике. По заявлениям автора, данная модель не имеет ограничений по применению в хозяйственном секторе. Автор утверждает, что для построения устойчивой и масштабируемой цифровой экосистемы связи всех уровней должны описываться простейшим типовым элементом и затем реплицироваться в более сложные формы взаимодействия, например, в проекты. О. Захарчук вводит понятие кванта взаимодействия, которое схематично представлено на схеме ниже:

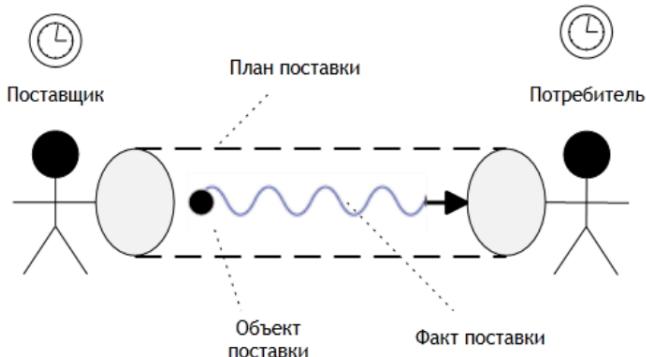


Рис 1. Графическое представление кванта взаимодействия [Захарчук, 2014].

Можно заметить, что квант взаимодействия и коммуникация имеют одинаковую структуру. Поставщик – это отправитель, потребитель – это получатель, а объект, план и факт поставки составляют маршрут взаимодействия. Мы бы с радостью могли принять выдвинутую гипотезу, если бы мы так же легко могли реплицировать духовное производство внутри цифровых экосистем, как и материальное производство. Однако в духовном производстве мы можем не знать отправителя и/или получателя. И мы никогда в точности не знаем маршрут взаимодействия, поскольку не знаем, как будет воспринята коммуникация. Например, художник не может знать досконально, кто посмотрит его картину (ограниченная информация о получателе). Также он не может знать, как будет воспринята картина (ограниченная информация о маршруте взаимодействия). Данная проблема частично решается с помощью

цензуры, стимулирования отправителей и получателей к открытию информации о коммуникации и с помощью принудительной и/или добровольной оценки психоэмоционального состояния в ходе коммуникации. Например, корпорация Facebook в приложении Instagram фильтрует ненормативный контент (цензура), заставляет пользователей регистрироваться, указывать почту и рекомендует указывать имя и фамилию (стимулирование к открытию информации), использует систему “лайков”, чтобы понимать, насколько понравился контент пользователю (оценка психоэмоционального состояния). То есть мы видим, что проблема недостаточной информации о коммуникации духовного производства уже частично решается потребительскими цифровыми экосистемами, но с развитием цифровых технологий возможностей по ее решению будет только больше.

В заключение отметим основные выводы, которые получены в ходе исследования:

1. Коммуникация может являться фундаментальным элементом, который объединяет материальное и духовное производство в цифровых экосистемах.
2. В материальном производстве элементы коммуникации (отправитель, получатель, маршрут коммуникации) известны, тогда как в духовном производстве неизвестен, как минимум, маршрут коммуникации.
3. Интеграция нематериального производства в цифровых экосистемах возможна с использованием следующих решений: цензура, стимулирование отправителей и получателей к открытию информации о коммуникации, принудительная и/или добровольная оценка психоэмоционального состояния

#### Литература

1. Захарчук О.Т. Фундаментальная модель описания организационно-технических систем // Теория активных систем: Материалы международной научно-практической конференции, 17-19 ноября 2014 г, Москва. Под общ. ред. В.Н. Буркова, Ин-т проблем упр. им. В.А. Трапезникова. М.: ИПУ РАН, 2014. С.249-255.
2. Момджян К.Х. О роли материального производства // Экономическое возрождение России. 2019. № 4(62). С.37-42.
3. О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 гг. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г.
4. Филимонов И.В. Экосистема цифровой экономики: проблемы предметной идентификации // Инновации и инвестиции. 2020. №6. С.51-58.
5. Li W., Badr Y., Biennier F. Digital Ecosystems: Challenges and Prospects // International Conference of Management of Emergent Digital EcoSystems. 2012. С.117-122.
6. Samuelson P. Complementarity: an Essay of of the 40th anniversary of the Hicks-Allen Revolution in Demand Theory // J Econ.Lit. – No 12(4). 1974. С.1255-1289.

# СОЦИУМ. СОЗНАНИЕ. ЯЗЫК

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

## ПРАГМАТИКА В ПОЛЕ ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ZOOM. 28 октября 2020 г.

---

Фомин А.П.

### О ПРЕДМЕТЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПРАГМАТИКИ

Китайский иероглиф 力 (lì — ли) имеет значение «сила, мощь». Он также выражает такие понятия, как энергия, усилие, способность, влияние, а также как «труд, целеустремленные усилия человека» [Титаренко, 1985].

Но ведь своих целей человек достигает не только трудом физическим, но и духовным, и влиять на такой объект, как социум, также и таким инструментом, как знаковые системы. Даже именно посредством их и происходит такое влияние.

Одна из таких знаковых систем – язык. Но она не единственная. Есть еще такие знаковые системы, как целые комплексы идей, концепций, теорий, образов, чувств в сфере идеологии и общественной психологии во всех известных формах общественного сознания: морали, правовом сознании [См.: Пристенский, 2015], искусстве, науке, религии, философии и политическом сознании. Такие знаковые системы в современном обществе институализированы, приобретают объективное, то есть социальное содержание и в силу этого более точно должны быть названы системами не знаковыми, а **символическими**.

В этом случае субъектом, производящим такие символические, институализированные системы, является не отдельный индивид, а социум в целом, как социальная система – его социальные группы и социальные институты. Такая философская традиция, которую можно было бы назвать социетаризмом в противоположность индивидуализму, берет свое начало от Вико, Гердера, ведет к Гегелю, Марксу, а в XX веке в этой традиции мыслили, например, Дюркгейм, Витгенштейн, Кассирер, Мангейм, Парсонс, у нас это Ильенков, Межуев и все те, кто не поддался в 80-е годы моде и не сменил проблематику общественного сознания на проблематику массового сознания.

Социальная прагматика, на наш взгляд, и есть вполне законная претензия социальной философии вывести проблему означающего и означаемого и их связи с субъектом за пределы семиотики и филологии.

***Итак, предмет социальной прагматики – отношения объектов культуры (означаемое), символических систем, их отражающих (означающее) и***

*социальных субъектов, производящих эти системы (социальных групп, социальных институтов).*

На дистанционном семинаре сегодня заявлено девять участников, в их числе трое участвуют заочно, а шестеро заявили о готовности выступить очно-дистанционно. Программа перед вами. Разрешите предоставить слово вначале филологам, которым мы обязаны самим термином «прагматика» и самой научной постановкой связи означаемого и означающего с субъектом.

#### Литература

1. Пристенский В.Н. Человек и право: симметрия мест // Право и образование. 2015. № 3. С. 4-16.

2. Титаренко М.Л. Древнекитайский философ Мо Ди, его школа и учение. Главная редакция восточной литературы издательства «Наука». 1985. -245с.

### ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

**Филиппова С.Г.**

#### ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЗАГЛАВИЯ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Термин «прагматика» был введен Ч. Моррисом в семиотику в 1938 г. и означал отношения между говорящими и знаками. Лингвистическая прагматика – это область языкознания, изучающая отношения между знаковыми системами и пользователями языка [Стариченок, 2008, с. 286]. Прагматика языковых единиц взаимосвязана с их семантикой, особенно в том случае, когда значение не может быть реализовано без учета условий коммуникации, включающих в себя участников, место и время речевого акта. Так, например, значение дейктических слов (местоимений, наречий, модальных слов) напрямую зависит от параметров речевой ситуации. «Прагматика представляет собой именно тот участок лингвистической теории, который широко, настойчиво и последовательно эксплицирует коммуникативную сторону языкового функционирования и употребления. Это человеческий фактор в языке» [Винокур, 2007, с. 19].

В рамках лингвистики текста прагматика рассматривает комплекс вопросов, связанных с взаимодействием адресанта и адресата, с выбором языковых средств и с интерпретацией текста. Основываясь на положении о том, что текст представляет собой коммуникативную единицу, прагматический аспект текста выводит его на уровень дискурса.

Под прагматическим потенциалом текста понимают способность текста производить воздействие на адресата. Согласно Комисарову В.Н., адресат, воспринимая текстовую информацию, вступает в определенные личностные отношения с текстом, которые и являются отношениями прагматическими. Эти отношения могут быть как преимущественно интеллектуальными, когда



читатель получает сведения о фактах и событиях, не вызывающих эмоционального отклика, так и вызывающими эмоциональную реакцию и затрагивающими чувства. Во втором случае, характерном для художественного текста, на читателя оказывается более сильное прагматическое воздействие [Комиссаров, 1990, с.254].

Прагматический потенциал текста является результатом реализации интенции (намерений) автора произвести определенный эффект на читателя. В соответствии с этим автор определяет содержание, форму, смысловую и композиционную организацию текста. Однако после создания текста его прагматический потенциал уже зависит не от автора, а от читателя, его картины мира, которая может не совпадать с картиной мира автора, его фоновых знаний, его способности к интерпретации текста, его психологических состояний и т.д. У. Эко пишет, что «автору следовало бы умереть, закончив книгу, чтобы не становиться на пути текста» [Эко, 2000, с. 600].

Как сильная текстовая позиция заглавие признается «сильнейшей» или абсолютной. Являясь позиционно обособленным и хорошо запоминаемым фрагментом, заглавие особенно выделено психологически. Кроме того, заглавию присуща семантическая свернутость.

Вряд ли возможно точно определить, на каком этапе порождения текста формируется заглавие. По признанию писателей, очень часто заглавие меняется в процессе написания произведения и появляется лишь по завершении работы или даже во время опубликования книги. Гипотетически формирование заглавия входит в авторскую интенцию, начиная с первоначального замысла на этапе выбора идей и тем. Заглавие может уточняться на этапе структурно-семантической организации текста, когда происходит выстраивание иерархии смыслов и подбор наименования ее вершины, т.к. заглавие репрезентирует базовый глубинный смысл. Заглавие подвергается уточнениям и на этапе выбора языковых форм и их комбинаторики при формировании словесного стиля. Наконец, заглавие может сформироваться с учетом издательской прагматики, когда издатель рекомендует автору поменять заглавие по коммерческим причинам.

У. Эко считает, что заглавие – это своего рода интерпретация текста его автором, и добавляет «к сожалению», т.к. сам текст является генератором интерпретаций, и авторские «расшифровки» смыслов могут только помешать их формированию. Так, отсылки к имени героя (типичные заголовки, хотя в издательствах не любят имен собственных, как пишет Эко) являются, по мнению писателя, навязыванием авторской воли [Эко, 2000, с. 598]. «Название должно запутывать мысли, а не дисциплинировать их», – пишет Эко и признается, что назвал роман «Имя розы», т.к. у розы столько смыслов, что практически такого смысла нет [там же, с. 599].

Интерпретация заглавия, его декодирование, проходит по этапам, обратным процессу порождения, т.е. от восприятия формы и значения заглавия к пониманию его связей с текстовыми структурами и их смыслами и, наконец, к интерпретации заглавия как языкового репрезентанта глобального смысла текста. Таким образом, прагматический потенциал заглавия, закладываемый на

всех этапах его порождения, вступает в силу при начальном восприятии до прочтения текста и после осмысления его семантики по окончании прочтения текста. Назовем первый аспект прагматического потенциала заглавия *внешним*, а второй – *внутренним*.

Внешний прагматический потенциал реализуется в таких функциях заглавия, как: интригующая (привлечение внимания к тексту), номинативная (идентификация текста вовне), информативная (сообщение о теме (предмете) текста), прогнозирующая (определение некоторой перспективы в интерпретации текста). Внутренний прагматический потенциал реализуется в номинативной, смыслоформирующей и объединительной функциях, которые способствуют формированию целостности текста и его смысла. Номинативная функция имеет отношение к прагматическому потенциалу обоих видов, т.к. качество и содержание номинации текста при помощи его заглавия отличается до и после прочтения.

Современные исследователи отмечают то, что для введения в художественную коммуникацию автору, издателю или промоутеру необходимо обеспечить произведению репрезентативную знаковую оболочку, т.е. набор околотекстовых компонентов, к которым относится и заглавие [Ватолина, 2015]. При этом заглавие, выполняя прогнозирующую, интригующую и информативную функции, часто направляет читателя на интересующие его проблему (тему) и жанр.

По результатам исследования Васильевой Т.В., выполненного на материале сборников «The Best American Short Stories» и «The O' Henry Prize Stories», фреймовые структуры, регулярно актуализирующиеся в заголовках американских рассказов конца XX века, образованы концептами *travel, vagueness, family, love, beauty, death, life, time*, отражающими общечеловеческие ценности [Васильева, 2005]. При попытке выявить ключевые (повторяющиеся) лексемы в заглавиях современных текстов методом сплошной выборки мы пришли к выводу о том, что для некоторых жанров характерны повторяющиеся элементы, прагматика которых состоит в указании на жанр. Так, для заглавий триллеров и ужасов используются *dark, darkness, night, midnight, black, blood, stranger, game, shadow, sun, sunrise, dawn, hour, day, memory*, для фэнтези – *blood, night, vampire, bone, wolf, witch, game, shadow, shade, magic, queen, fire, worrier, moon, battle, dragon, demon, circle*.

Актуализация заглавия, справедливо считает Васильева, ориентирована на фоновое знание читателя (предшествующее знание, которое направляет восприятие) и прототип (образец, норма) [Васильева, 2005]. Остановимся на этих двух аспектах, определяющих внешний прагматический потенциал заглавий, подробнее.

Известен факт замены заглавий некоторых романов А. Кристи издателями в США, ориентирующимися на фоновые знания американской читательской аудитории. Так, заглавие «4.50 from Paddington» (Br.) менялось на «What Mrs. McGillicuddy Saw» (Am.), а заглавие романа «Ten Little Niggers» (известная в Англии детская считалка) под влиянием политкорректности менялось на: «Ten Little Indians», «And Then There Were None», «The Weekend» [Ватолина, 2015].

Такие же замены заглавий очень часто происходят при переводе с одного языка на другой.

Например, заглавие первого романа Х. Хоссейни «The Kite Runner», которое обозначает название культурной реалии афганской традиции боев воздушных змеев (ловец воздушного змея), переведено на русский язык как «Бегущий за ветром», поскольку данная реалия незнакома и труднопереводима для русскоязычной читательской аудитории. Но следует отметить, что она не знакома и американской аудитории, для которой пишет Хоссейни. В романах этого писателя выбрана иная прагматическая стратегия ориентации на фоновое знание: автор стремится познакомить читателя с афганской культурой, поэтому значение заглавия становится понятным в процессе и после прочтения книги, где подробно описана традиция воздушного боя. Та же стратегия выбрана писателем и во втором романе «A Thousand Splendid Suns» («Тысяча сияющих солнц») с цитатным заглавием. Чтобы установить для читателя связь смысла заглавия с культурой Афганистана автор приводит цитату в романе, маркируя ее упоминанием источника – это цитата из посвященного Кабулу стихотворения персидского поэта 16 в. Саиба Табризи. В большинстве же случаев современный текст не объясняет происхождение цитатного заглавия, ориентируясь на «начитанного читателя» или на культурные фоновые знания. Так, необычное заглавие одного из рассказов Сары Холл «She Murdered Mortal Ne» - цитата из песни Боба Дилана «Love Henry».

В исследовании внешнего прагматического потенциала заглавия можно использовать прототипический подход, при котором признается, что каждое языковое образование ориентировано на прототип. Васильева Т.В. выявила портрет прототипического заголовка короткого американского рассказа XX в. В результате эксперимента исследователь выделила очевидные, на наш взгляд, категориальные признаки прототипического заголовка: предпозиция в тексте, графическая выделенность (отдаленность от текста), способность выражать главное (отражать главную идею либо вводить главного героя и т.п.) и повторяться несколько раз (прямо или опосредованно), обеспечивая текстовую когерентность, эмоционально-экспрессивную насыщенность. Интересно, что в работе предложена прототипическая структурная модель заголовка («N+Mod») и отдельные структурные инварианты, например, «The Short Happy Life of F. Macomber» (Е. Hemingway), «The Decline and Fall of the House of Asher» (Е. А. Poe), «The Greatest Short Story That Absolutely ever was» (R. Grayson) [Васильева, 2005].

Показательно, что в исследовании заглавий англоязычных текстов XXI в. другого исследователя, Козьмы М.П., упоминается и классифицируется 36 заглавий [Козьма, 2016, с. 86], из которых только 2 соответствуют прототипу Васильевой: “Avenue of Mysteries” by John Irving («Улица чудес» Д. Ирвинг), “Thief of Time” by Terry Pratchett («Вор времени» Т. Претчет). В большей степени наблюдается более лаконичная, но менее выразительная, структура «Mod+N» (4), например, “The Lovely Bones” by Alice Sebold («Милые кости» Элис Сиболд), “The Hunger Games” by Suzanne Collins («Голодные игры» С. Коллинз), и совсем краткая однословная структура «N» (10), например, “The

Verdict” by Nick Stone («Приговор» Н. Стоун), “The Racketeer” by John Grisham («Вымогатель» Д. Гришэм). Упомянуты также и развернутые (предложения или длинные словосочетания) заголовки.

Исходя из предположения, что указанные выше четыре структурные модели являются определяющими в формировании заглавия современного англоязычного художественного текста, мы провели статистический анализ методом выборки 134 заглавий текстов, организованных в 8 категорий. Эти категории включают в себя два сборника рассказов современных авторов – Сары Холл (“The Beautiful Indifference” (2011), 6 рассказов) и Энтони Дорра (“The Shell Collector” (2002), 8 рассказов), ряд романов популярных авторов конца 20 в. – начала 21 в. Стивена Кинга (20 романов), Николааса Спарка (19 романов), Сидни Шелдона (20 романов) и Даниелы Стилл (17 романов), сплошную выборку новых публикаций сайта современного романа «freenove l24» [<http://www.freenovel24.com/>] (24 романа) и подборку произведений из нашей читательской практики (18 романов). В результате выявлено, что из 132 заглавий 34 соответствуют прототипу Васильевой (например, *A Tangle by the Rapid River*), столько же – структуре «Mod+N» (например, *Deception Point*), 35 – однословной структуре (например, *The Caretaker*), 19 – развернутой структуре в виде предложения или фразы (например, *And the Sea Called her Name*). Иных структурных моделей практически не используется, и, как видно из статистики, отсутствует устойчивый структурный прототип. Современное заглавие, таким образом, стремится к лаконичности. Выделяются развернутые заголовки в виде предложения, которые, являясь высказываниями со стороны автора в адрес читателя, характеризуются диалогичностью и реализуют интригующую функцию. Например, «Are You Afraid of the Dark?» С. Кинга или «For a Long Time This Was Griselda’s Story» Э. Дорра.

Интригующая функция заглавий как характеристика их внешнего прагматического потенциала реализована и в использовании стилистических средств. Среди выявленных нами средств особое внимание привлекает антитеза и оксюморон, которые озадачивают читателя и подготавливают почву для понимания конфликта произведения. Например, оксюморон в заглавии рассказа С. Холл “The Beautiful Indifference” в одноименном сборнике или антитеза в заглавии романа «All the Light We Cannot See» Э. Дорра. К другим стилистическим средствам, выявленным в ходе работы, относятся метафоры (*Passion’s Promise*, *And the Mountains Echoed*), устойчивые выражения (*Safe Harbor*), эпитеты (*The Nightlong River*), сниженная лексика (*You Know They Got the Hell of a Band*), миозис (*The Wind through the keyhole*), инверсия (*For a Long Time This Was Griselda’s Story*).

Одной из особенностей современного литературного дискурса является серийность произведений. Авторы пишут сериями со сквозным сюжетом, чаще всего с использованием одних и тех же персонажей. Заглавия серийных текстов имеют свои особенности. Во-первых, заглавие есть как у серии в целом, так и у каждого входящего в эту серию отдельного эпизода, и, таким образом, каждый текст озаглавлен дважды. Например, «Song of Susannah (The Dark Tower 6)» С. Кинга.

Второй особенностью серийных заглавий является их сцепление. Сцепление – это тип выдвижения, формируемый использованием сходных элементов в сходных позициях, придающий тексту целостность [Арнольд, 2004, с. 103].

Так, в серии романов «After» (Anna Todd) ключевая лексема *after* повторяется в заглавиях каждого романа (анафора заглавий), например, «After we collided», «After we fell». Однако последний роман назван «Before», и такое заглавие формирует обманутое ожидание и антитезу ко всей серии, создавая определенную интригу.

В серии психологических детективов под общим заглавием «Simon Serrailleur» С. Хилл сцепление достигается параллелизмом заглавий и повторяющейся ритмичностью структуры (2 ударных слога), которая, отметим, соответствует прототипу Васильевой: «The Pure in Heart», «The Risk of Darkness», «The Vows of Silence», «The Betrayal of Trust» и др.

Внутренний прагматический потенциал заглавия состоит в его гиперсемантизации, т.к. смысловое наполнение заглавия формируется семантикой всех языковых и композиционных компонентов текста. «Вобрав в свой незначительный объем целый художественный мир, - пишет В.А. Кухаренко, - заглавие обладает колоссальной энергией туго свернутой пружины» [Кухаренко, 1988, с. 94]. Заглавие является репрезентантом глобального текстового смысла, и, следовательно, после прочтения текста читатель находится под воздействием заглавия равного воздействию целого текста, его основной идеи. «Как завязь в процессе роста разворачивается постепенно – множась и длиннющими листьями, так и заглавие лишь постепенно, лист за листом, раскрывает книгу: книга и есть – развернутое до конца заглавие, заглавие же стянутая до объема двух-трех слов книга» [Гальперин, 2007, с. 174].

С различием внешней и внутренней прагматики заглавия можно связать рассуждения Васильевой о семантических отклонениях от прототипа. Так, приводимое исследователем в пример заглавие известного рассказа Э. Хемингуэя "Cat in the Rain" соответствует структурному прототипу, но семантика его построена на отклонении от прототипа. «Драматизм ситуации создается тем, что прототипический кот - это домашнее животное, которое может оказаться под дождем, только если его выкинули из дома, и это отражает конфликт произведения» [Васильева, 2005].

Внутренний прагматический потенциал заглавия, таким образом, актуализируется в интеллектуальном и эмоциональном воздействии на читателя в процессе декодирования всех текстовых смыслов и построения глубинного глобального смысла. Так, после прочтения упомянутого выше романа «The Kite Runner» его заглавие не просто означает ловца змеев в афганских воздушных боях, а символизирует освобождение от чувства вины, «The Shack» - не просто хижину, а способ найти в себе силы понять и простить убийцу, «The Beautiful Indifference» - не только сочетание несопоставимого в прекрасном равнодушии, а внутренний конфликт тяжелобольной женщины, пытающейся спрятаться от проблем в роли молодой любовницы. Лаконичность

заглавий современного текста указывает на емкость их семантики, смысловую неоднозначность и глубину.

Итак, прагматический потенциал заглавия художественного текста реализуется на внешнем (до прочтения текста) и внутреннем (после прочтения текста) уровнях. На внешнем уровне заглавие направлено на привлечение внимания читателя, интригу, эстетическое воздействие. В современных англоязычных художественных текстах преобладают короткие лаконичные заглавия (определяемое+определяющее, определяющее+определяемое, однословное существительное). Создаются и развернутые высказывания, придающие заглавию особую диалогичность. При формировании заглавия используется принцип опоры на фоновое знание читателя, в частности, в использовании цитатных заглавий, и принцип эстетического воздействия при помощи стилистических языковых средств, в частности, репрезентирующих конфликты антитезы и оксюморона. Для серийных заглавий характерно сцепление как способ организации целостности серии. На уровне внутреннего прагматического потенциала заглавия воздействие происходит в процессе осмысления и переживания читателем идейного содержания текста как целого. Результатом лаконичности заглавий является их смысловая насыщенность. Внешний и внутренний потенциал заглавия художественного текста обязательно не совпадают.

#### Литература

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. М.: «Флинта», «Наука», 2004.
2. Васильева Т.В. Когнитивно-функциональные аспекты заголовка. Автореф...к.ф.н. М.: 2005 URL: <http://cheloveknauka.com/kognitivno-funktsionalnye-aspekty-zagolovka>
3. Ватолина Т.Г. Способы передачи прагматического потенциала заголовков художественных произведений при переводе // Концепт. – 2015. – № 07 (июль). URL: <http://e-kon-sept.ru/2015/15253.htm> .
4. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий: варианты речевого поведения. М.: Наука, 2007.
5. Гальперин И.П. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2007.
6. Козьма М.П. Заглавие как способ декодирования художественного текста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. №10-1 (64). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zaglavie-kak-sposob-dekodirovaniya-hudozhestvennogo-teksta> (дата обращения: 24.10.2020).
7. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1990.
8. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. М.: Просвещение, 1988.
9. Стариченко В.Д. Большой лингвистический словарь. Ростов н/Д., 2008.
10. Эко У. Заметки на полях «Имени розы». Заглавие и смысл. СПб.: Симпозиум, 2000. С. 597–623.

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В УСЛОВИЯХ ЭПИДЕМИИ КОРОНАВИРУСА**

Быстрое распространение эпидемии коронавируса в РФ потребовало принятия Правительством страны экстренных мер в системе образования. Все школы и вузы РФ в 1м полугодии 2020г. были переведены на удалённый режим работы. Министерством просвещения РФ разработаны методические рекомендации по использованию дистанционных образовательных технологий. Школьникам и студентам предложено более 30 онлайн-платформ. Был запущен образовательный телепроект, который помог старшеклассникам подготовиться к ЕГЭ и ОГЭ. Видеоуроки по ключевым предметам от ведущих учителей страны проведены до конца учебного года согласно расписанию. Всероссийские проверочные работы для учеников 4–7-х классов перенесены на сентябрь – октябрь 2020 года. Они проводились с целью диагностики знаний учащихся в начале нового учебного года. В 2020 году были разделены государственная итоговая аттестация и ЕГЭ. Все выпускники 9-х и 11-х классов – получили аттестаты без сдачи экзаменов. Те из них, кто хотел продолжить обучение в средних профессиональных образовательных организациях, зачислены в них по результатам аттестата. Выпускники, которые хотели получить высшее образование, сдавали ЕГЭ. Выпускники школ 2020г. с 20 июня могли подавать заявления о поступлении в вузы, сделать это можно было дистанционно. А по итогам сдачи ЕГЭ – представить в приемные комиссии вузов свои результаты. Федеральным бюджетным и автономным учреждениям образования Правительством РФ в июне 2020 г. выделены средства господдержки общим объемом более 8 млрд. руб. 516 образовательным организациям продлен срок аккредитации образовательных программ, в том числе МГУ имени М.В. Ломоносова. Осуществляется опережающее профессиональное обучение граждан для поддержки их занятости и доходов, в том числе – дистанционное обучение [Меры Правительства РФ, 2020].

Новый учебный год образовательные организации общего и профессионального образования начали в очном режиме. При этом пожилым преподавателям (65+) было рекомендовано продолжить работу в дистанционном формате. Все учебные заведения должны были соблюдать рекомендации Роспотребнадзора для профилактики заболеваемости учащихся и преподавателей коронавирусом. Однако быстрый подъем заболеваемости COVID-19 в сентябре-октябре 2020 г. в Москве и многих регионах РФ привел к переводу ряда общеобразовательных школ на режим дистанционного обучения. В Москве пока только учащиеся 1х-5х классов занимаются очно [Указ мэра Москвы, 2020].

Вузы страны осенью 2020 г. также начинали с очного режима обучения студентов дневных отделений, переводя студентов вечерних и заочных отделений в дистанционный формат. Однако с ростом заболеваемости населения РФ коронавирусом (см. рис. 1), в том числе студентов,

преподавателей и административного персонала вузов, постепенно наблюдается перевод студентов старших курсов, а также преподавателей, не попадающих в категорию (65+) в дистанционный режим обучения, включая целые вузы.

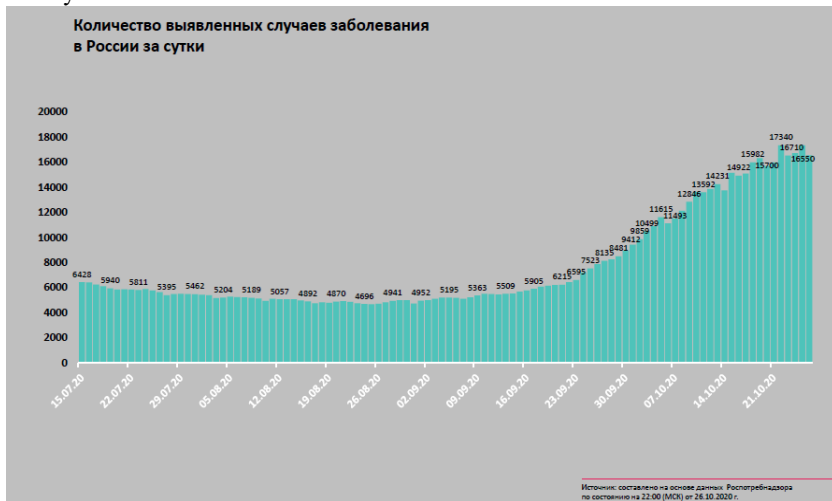


Рис. 1. Число выявленных случаев заболевания COVID-19 в РФ за сутки с 15 июля до 26 октября 2020 г.

При этом, несмотря на признаваемое педагогическим сообществом более низкое качество дистанционного обучения, когда сложно проконтролировать самостоятельность выполнения устных и письменных заданий студентами, наличие сбоев в работе Интернета и дистанционных приложений (Zoom и др.), возрастает необходимость перевода преподавателей и студентов растущего числа вузов в дистанционный формат обучения. Преподаватели столичных вузов в возрасте моложе 65 лет, которые продолжают работать в очном режиме, испытывают стресс от возросшей вероятности заразиться в стенах вуза от своих студентов, многие из которых не соблюдают масочный режим и социальную дистанцию, а также в общественном транспорте по пути на работу и домой.

Требования о переводе в дистанционный формат обучения также исходят от студентов в условиях роста заболеваемости COVID-19 в столичных и других регионах страны. В частности, студенческий Интернет-журнал DOXA и «Новая газета» 20.10.2020 г. опубликовали открытое письмо российских студентов в Минобрнауки России.

В нем, в частности, говорится: «В начале пандемии нас обязали соблюдать режим изоляции и перевели на дистанционное обучение. Сейчас же студенты и преподаватели до сих пор учатся и работают очно, несмотря на то, что риск заразиться растет с каждым днем». По мнению студентов, Минобрнауки России «считает, что университеты могут сами решать, уходить ли им на



дистанционное обучение в связи с пандемией. Это приводит к тому, что во многих университетах часть занятий переносится в онлайн, но некоторые пары все равно проходят живую. Такая неопределенность создает тревожную атмосферу у студентов и преподавателей, не способствуя снижению опасности для их здоровья,...она влияет и на качество образования...Чтобы добраться до университета, мы все используем общественный транспорт. В этих местах невозможно соблюдать социальную дистанцию, особенно в час пик... Не все носят маски и в университете — и возможно ли их носить в течение целого дня в душных помещениях, где проходят занятия? После занятий многие студенты возвращаются в общежитие, где тоже не могут соблюдать всех санитарных мер...

В связи с этим, мы требуем от Минобрнауки обязать все вузы без исключения перейти в дистанционный режим работы до окончания пандемии...При этом... вузы должны обеспечить студентов и преподавателей необходимой техникой и доступом к программам. Для всех желающих...организовать семинары по освоению дистанционного формата обучения. Мы призываем обеспечить материальной поддержкой, необходимой для организации дистанционного обучения, тех студентов и сотрудников вузов, которые в ней нуждаются...» [Вернуть удаленку, 2020].

Данное письмо студентов в Минобрнауки России отражает и мнение преподавателей в возрасте моложе 65 лет, работающих в очном режиме в столичных вузах.

28 октября 2020г. Министр науки и высшего образования РФ В.Н. Фальков в интервью, опубликованном в газете Вести.гу., дал официальный ответ на актуальные вопросы, волнующие академическое сообщество.

Он отметил, что в РФ сегодня работают 1278 вузов и их филиалов, в том числе 724 головных вуза, остальные – филиалы. На данный момент 152 вуза полностью перешли на дистанционный формат обучения студентов. При этом он сказал, что большинство российских вузов работают в смешанном очно-дистанционном режиме обучения. В том числе, преподавание естественнонаучных дисциплин предполагает лабораторные занятия, которые осуществляются очно с соблюдением санитарно-гигиенических норм [Переход на удаленку, 2020].

Особое внимание Министр уделил ситуации в общежитиях вузов, число мест в которых составляет 900 тысяч. При этом более 20 тысяч мест в них зарезервированы под обсервации для помещения в них заболевших коронавирусом студентов.

В.Н. Фальков также ответил на вопрос, на что надо ориентироваться руководителям вузов при принятии решения о переводе их в дистанционный режим обучения. Его позиция заключается в том, что прежде всего надо ориентироваться на интересы студентов и преподавателей, затем на эпидемиологическую ситуацию в вузе и регионе его размещения. Кроме того, необходимо проконсультироваться с местным отделением Роспотребнадзора и региональным органом здравоохранения, а также с Минобрнауки России, если оно является учредителем данного вуза [Переход на удаленку, 2020].

Преимущества очного обучения в системе высшего образования страны, по сравнению с дистанционным, в условиях быстрого роста заболеваемости COVID-19, особенно в столичных и многих региональных центрах высшей школы, и незавершенности испытаний новых российских вакцин, ведут к значительному росту социальных издержек очного обучения.

Складывающаяся до осуществления массовой вакцинации населения эпидемиологическая ситуация в стране требует, по нашему мнению, перевода в дистанционный формат обучения большинства российских вузов, за исключением ряда региональных вузов и филиалов государственных университетов в городах с низкой заболеваемостью COVID-19 (см. рис.2).

<b>Регионы с наибольшим числом заболевших</b>				
	<b>Значение</b>	<b>Изменение за день</b>	<b>Выздоровело за сутки</b>	<b>Умерло за сутки</b>
<b>Москва</b>	<b>405352</b>	<b>4312</b>	<b>3269</b>	<b>61</b>
Московская область	84743	496	370	14
Санкт-Петербург	58236	721	403	47
Нижегородская область	40005	369	310	11
Свердловская область	35069	287	311	5
Ростовская область	29369	311	196	16
Ханты-Мансийский АО	27481	194	104	3
Красноярский край	25293	277	247	5
Воронежская область	23894	276	227	16
Иркутская область	23398	215	306	9
Ставропольский край	20508	187	205	3
Ульяновская область	19981	203	218	0
Ямало-Ненецкий АО	19825	181	67	3
Саратовская область	19731	192	89	1
Волгоградская область	19525	197	208	3
Архангельская область	19285	312	121	9
Другие регионы	676 079	7 820	6 193	114
<b>Итого</b>	<b>1 547 774</b>	<b>16 550</b>	<b>12 844</b>	<b>320</b>

Рис. 2. Регионы РФ с наибольшим числом заболевших COVID-19 на 26.10.2020г., чел. Источник: [Отчет, 2020].

#### Литература:

1. Вернуть удаленку на время пандемии! Сохранить жизни студентов и сотрудников вузов! / Студенческий Интернет-журнал DOXA, «Новая газета». 20.10.2020 г. URL: <https://mel.fm/novosti/7301549-rossyskiye-studenty-trebuyut-perevoda-vsekh-vuzov-strany-na-dstantsionku> (дата обращения: 21.10.2020).
2. Меры Правительства РФ по борьбе с коронавирусной инфекцией и поддержке экономики. Дистанционное образование. Правительство России. Официальный сайт. URL: [http://government.ru/support\\_measures/category/](http://government.ru/support_measures/category/) (дата обращения: 20.10.2020).
3. Отчет о текущей ситуации по борьбе с коронавирусом. Коммуникационный центр Правительства РФ. 27.10. 2020 г. URL:

[http://static.government.ru/media/covid19/reports/BxWR2u9hmAw1FQq4DQBInmvGMawq64NQ/2020-10-30\\_coronavirus\\_government\\_report](http://static.government.ru/media/covid19/reports/BxWR2u9hmAw1FQq4DQBInmvGMawq64NQ/2020-10-30_coronavirus_government_report). (дата обращения: 27.10.2020).

4. Переход на удаленку: министр Фальков объяснил, как будут учиться студенты. Интервью Т. Ремезовой / Вести.ru. 28.10.2020г. URL: <https://www.vesti.ru/article/2478405> (дата обращения: 28.10.2020).

5. Указ Мэра Москвы от 14 октября 2020 года № 100-УМ "О внесении изменений в указ Мэра Москвы от 8 июня 2020 г. № 68-УМ". Официальный сайт Мэра Москвы. URL: <https://www.mos.ru/authority/documents/doc/44791220/> (дата обращения: 20.10.2020).

**Рогожникова В.Н. (Москва)**

## ВОЗМОЖЕН ЛИ ОБЩИЙ ЯЗЫК В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАУКЕ?

Современная экономическая наука представляет собой множество теорий, школ и подходов, которые обычно разделяют на мейнстрим (ортодоксию) и гетеродоксальные теории. Ядро мейнстрима – неоклассическая экономическая теория, в основе которой лежит модель экономического человека, ограниченно рационального эгоистичного индивида, совершающего самостоятельный выбор между ограниченными ресурсами, балансируя между издержками и выгодами и стремясь удовлетворить собственный интерес. Гетеродоксальные теории – например, традиционный институционализм – предлагают другие подходы как к поведению человека, так и к трактовке других общеэкономических понятий и явлений. В силу такого разнообразия подходов возникает вопрос, насколько хорошо могут общаться между собой и понимать друг друга представители разных экономических теорий.

Этот вопрос также актуален и в связи с предположением, что экономическая наука (во всем разнообразии составляющих ее теорий) изучает все-таки единую (пусть и также многообразную) экономическую реальность. Стало быть, вопрос успешной коммуникации также связан и с проблемой структурирования экономического знания и его взаимосвязи с реальной хозяйственной жизнью – ведь используя язык дисциплины, мы описываем представление этой дисциплины о той части реальности, которую она изучает.

Таким образом, вопрос, который мы поднимаем в данной работе, это вопрос о языке экономической науки. Конечно, этот язык является частью естественного языка, на котором общаются обычные люди, но в то же время он характеризуется использованием специальной – профессиональной – лексики, которая, кстати, может отличаться от теории к теории, от подхода к подходу. Язык науки – и экономика здесь не исключение – должен соблюдать определенные требования, например, быть не слишком абстрактным (иначе он будет слишком далек от действительности) и не слишком конкретным (иначе он сольется с естественным языком), не слишком догматичным (иначе наука не сможет оперативно и адекватно описывать действительность) и не слишком

изменчивым (иначе невозможно будет давать точные определения понятиям и вообще создавать структуру научного, в том числе дисциплинарного, знания, а значит, учить молодую смену).

Все это приводит нас к вопросу: нужен ли общий язык экономистам? На этот вопрос сложно ответить: с одной стороны, нужен, потому что экономическая наука не сможет эффективно развиваться, если представители разных теорий не будут понимать друг друга; с другой стороны, такой язык не нужен, потому что он уничтожит своеобразие разных экономических теорий. Определение возможности создания общего языка экономической науки и будет целью нашей работы.

Чтобы ответить на поставленный нами вопрос, нужно вначале дать определение нескольким понятиям. Так, язык науки – это и определенная структура, состоящая из эмпирического и теоретического уровней представленности научного знания, и сложная понятийная и коммуникативная система, определяющаяся задачами формирования, трансляции и развития научного знания, и, наконец, способ бытия научного знания [Швырев, 2010].

Там, где есть язык, происходит общение (конечно, кроме простого наличия языка для этого должны соблюдаться и другие условия). В науке мы говорим о научной коммуникации и научном диалоге. Научная коммуникация – это «те процессы коммуникации, в которых хотя бы одной из сторон (отправителем или/и получателем) выступает представитель /научного сообщества/» [Выдрин, 2009]. Это значит, что научная коммуникация может осуществляться как внутри научного сообщества, так и между этим сообществом и остальной частью общества (или определенными социальными группами). Цель научной коммуникации – «трансфер научного знания как специфической системы идей и социальной роли ученого как паттерна рационального поведения» [Кожанов]. Можно добавить, что, если научная коммуникация осуществляется внутри научного сообщества, ее целью может быть трансляция идей одной группы ученых другой группе или даже передача сообщения о том, например, что представители естественных наук являются настоящими учеными, а представители наук социально-гуманитарных такими учеными не являются (этот пример можно перенести и на экономистов и историков, философов и экономистов и т.д.).

Научный диалог мы определяем как осмысленное общение между учеными (представителями одной или разных наук, а также разных точек зрения) по поводу решаемых ими теоретических и практических проблем с целью обмена опытом или выработки общих подходов к решению данных проблем.

Выделяют также понятие научного дискурса как «парадигмально регламентируемой – в границах определенной социальной общности – речемыслительной деятельности, посредством которой реализуются когнитивные и коммуникативные потребности людей» [Коротков, 2014]. Научный дискурс обусловлен определенными ценностями и нормами, которые связаны с мировоззрением ученых и способами постановки и решения проблем в данной науке. Кроме того, представители того или иного дискурса существуют в определенных социокультурных и исторических границах, что

также сказывается на их научной деятельности – как в отношении ее формы, так и в отношении ее содержания. Наконец, научный дискурс определяется существующими в данном научном сообществе нормами взаимодействия [Кравцова, 2012], то есть он институционализирован.

Когда мы рассуждаем о том, возможно ли создание общего языка в рамках какой-то конкретной дисциплины, но при этом стремимся сохранить своеобразие различных дискурсов, существующих в этой дисциплине, логично будет прибегнуть к понятию метаязыка – языка, который в силу своего богатства может использоваться для описания другого, объектного языка, описывающего, в свою очередь, определенную (например, экономическую) реальность. К сожалению, дальше начинаются трудности; несмотря на то, что существуют примеры метаязыков в логике, математике, филологии и других дисциплинах, не существует единого определения понятия «метаязык науки».

Тем не менее, предположим, что философия может служить таким метаязыком для экономики, поскольку она описывает метатеоретический уровень познания, который находит свое отражение в философских (онтологических, гносеологических, логических, методологических, аксиологических) основаниях экономики [Радугин, Радугина, 2006]. Поскольку язык науки – основа научной коммуникации, он также является предметом социологии науки. Мы предлагаем рассмотреть две концепции известных социологов и философов науки, М. Малкея и Ю. Хабермаса, чтобы выяснить, можно ли их использовать для разработки философского метаязыка экономики.

#### Концепция М. Малкея

С точки зрения Майкла Малкея [Малкей, 1983], следует изучать не само научное знание, а социальные и психологические проблемы производства научного знания. Они связаны с определенными нормами, лежащими в основе научного знания. Малкей выделяет два типа таких норм: технические – они связаны с навыками обращения с инструментами научного исследования, и когнитивные – они касаются принятых в науке способов постановки и решения проблем (парадигмальные нормы).

Наука, по Малкею, это социальный конструкт, поэтому все различия в интерпретации одних и тех же фактов связаны с особенностями культуры, в том числе – языка и символов, используемых в данном обществе. Поэтому основой успеха научного диалога является предварительный анализ формальных и неформальных научных текстов, в том числе стенограмм обсуждения научных проблем. Также необходимо изучать субкультурные практики научных коллективов и риторику научных дискуссий.

Заключая, можно сказать, что подход М. Малкея вполне применим для разработки философского метаязыка экономической науки, но следует понимать, что философией здесь не ограничишься, необходимо применять также и специальные методы анализа текстов. Частично здесь может помочь философский метод герменевтики – понимания и толкования текстов, но только частично. Конечно, усложнение методологии анализа экономического языка не позволит создать философский метаязык экономики быстро.

## Подход Ю. Хабермаса

Основываясь на идеях М. Вебера, Юрген Хабермас [Хабермас, 2002] исходит из утверждения, что человечество постепенно рационализирует свой жизненный мир – область человеческих взаимодействий. Взаимодействуя, люди вырабатывают основания для консенсуса, без чего невозможно существование общества. Правда, к согласию ведет только один тип действий – коммуникативный (другие типы действия ориентированы на достижение успеха или простую экспрессию).

Согласие основывается на трех «китах»: intersубъективности (ее параметры задаются языком), нормами морали и права, а также общностью интересов (эта общность складывается в процессе коммуникативного действия). Наше время Хабермас связывает со специфическими проблемами коммуникации: с одной стороны, это высокая специализация экспертного знания, его элитарность – с другой легкий доступ к экспертному знанию, который создает иллюзию понимания этого знания. Соответственно, существенным аспектом научной коммуникации сегодня является интеграция научной и повседневной коммуникации.

С точки зрения Хабермаса, научный дискурс в этих условиях следует организовывать на трех основаниях:

1. *Универсальная (формальная) прагматика*: логический анализ речи с целью реконструкции всеобщих условий возможности языкового взаимопонимания.

2. *Три аспекта коммуникации*: когнитивный, интеракционный и экспрессивный – значимость речевого акта в отношении, соответственно, истины, нормативной правильности, правдивости.

3. *Уровни согласия* – имплицитный (наивная коммуникация) и эксплицитный (аргументированный дискурс). Чаще всего успех коммуникации (достижение согласия) является результатом аргументированного дискурса.

Хабермас определяет следующие правила такого дискурса:

- Открытость дискурса при условии способности участников к речи и их равноправия.

- Нельзя принуждать к согласию, использовать вознаграждение, внушение, обман.

- Единственным мотивом действий должно быть достижение совместного и аргументированного согласия.

Предлагаемые Ю. Хабермасом условия научного дискурса можно рассмотреть и как условия создания метаязыка экономической науки, но здесь уже возникают проблемы. Во-первых, современные экономисты неплохо сосуществуют, при этом далеко не всегда стремясь не то чтобы понять, но просто выслушать другую точку зрения – об этом свидетельствуют сложившиеся в сообществе экономистов практики цитирования друг друга представителями различных теорий, школ и подходов. Во-вторых, хотя экономистам очень близка идея рационализации жизненного мира, на практике они с удовольствием применяют риторические приемы для того, чтобы убедить

представителей других теорий в своей правоте (или вовсе игнорируют другую точку зрения); кроме того, в самой экономической науке существуют теории, подвергающие критике рациональность человеческого поведения. В-третьих, институциональные характеристики мирового экономического сообщества также разнородны – ярким примером может служить обозначенная Л.М. Григорьевым проблема двух дискурсов (российского и мирового) в экономической науке [Григорьев, 2017]. Получается, что из трех правил дискурса, предложенных Хабермасом, экономисты нарушают два первых, ну а стремление к согласию среди представителей разных экономических теорий, можно сказать, отсутствует. Следовательно, подход Хабермаса неприменим для создания метаязыка экономической науки.

#### Возможность метаязыка для экономической науки

Как мы видим, создание метаязыка экономической науки на основе подходов М. Малкея и Ю. Хабермаса сталкивается с определенными трудностями, вызванными природой экономической науки и сложностью инструментов, которые необходимо применять для разработки такого метаязыка.

Мы предлагаем собственный подход к созданию метаязыка экономической науки, основанный на диалектическом методе Г. Гегеля. Мы предлагаем выделить 5 уровней алгоритма определения оснований для создания такого метаязыка:

1. Уровень единичного – на этом уровне следует выявить различия трактовок общеэкономических понятий в разных экономических теориях.

2. Уровень особенного – здесь мы определяем методологические предпосылки для выявленных на уровне единичного различий в трактовке экономических понятий.

3. Уровень всеобщего – на этом уровне следует сформулировать всеобщие определения для исследуемых понятий.

4. Уровень диалектической взаимосвязи – здесь следует соединить всеобщие определения экономических понятий, методологические предпосылки для возможных различных трактовок этих понятий и сами эти трактовки.

5. Практический уровень – здесь мы предлагаем разработать конкретные стратегии по выстраиванию внутридисциплинарного научного дискурса в экономической науке.

#### Заключение

С нашей точки зрения, существует как потребность, так и возможность создания метаязыка экономической науки, но и эта потребность, и эта возможность требуют соблюдения множества существенных для результата условий, что на данном этапе делает крайне затруднительным создание такого метаязыка.

Мы считаем, что основой если не метаязыка, то конструктивного диалога представителей различных теорий, подходов и школ современной экономической науки является философия экономики, поскольку она уже

создает метатеоретический уровень экономического познания – его философские основания.

К преимуществам предлагаемого нами подхода мы относим:

1. Возможность наладить конструктивный диалог между представителями разных подходов к пониманию экономической действительности, причем этот диалог может проходить с сохранением языкового своеобразия данных теорий.

2. Возможность отследить процесс исторического и логического изменения трактовки тех или иных терминов в экономической науке.

3. Возможность рассматривать язык экономической науки во взаимосвязи его всеобщего, особенного, единичного, а также теоретического и практического аспектов.

Чтобы реализовать этот подход, кроме всего прочего, необходимо понимать, что метаязык не может существовать только на уровне теории, ему нужна постоянная практика. Это означает, что экономистам следует повышать свою философскую и методологическую грамотность.

Частью создания метаязыка экономической науки также должно быть развитие внутри- и междисциплинарного дискурса в экономике.

#### Литература

1. Выдрин О.В. Научная коммуникация: к методологии исследования // Вестник Челябинского гос. университета. 2009. №42. Философия. Социология. Культурология. Вып. 15. С. 112–117.

2. Григорьев Л.М. Два дискурса в российской экономической науке // Вопросы экономики. 2017. №9. С.135-157.

3. Кожанов А. Социология научных коммуникаций. <http://skvot.2035.university/sociologiya-nauchnyh-communikacii>

4. Коротков Е. Научный дискурс: философско-методологический анализ // Credo New. 2014. №3. [http://www.intelros.ru/readroom/credo\\_new/k3-2014/25369-nauchnyy-diskurs-filosofsko-metodologicheskij-analiz.html](http://www.intelros.ru/readroom/credo_new/k3-2014/25369-nauchnyy-diskurs-filosofsko-metodologicheskij-analiz.html)

5. Кравцова Е.В. Научный дискурс как вид институционального типа дискурса // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2012. №25. С.130-131.

6. Малкей М. Наука и социология знания. М.: Прогресс, 1983. <https://ru.b-ok2.org/book/2315053/894abd>

7. Радугин А.А., Радугина О.А. Философия науки: общие проблемы. Учеб. пособие. М.: Библионика, 2006.

8. Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия (фрагменты) // Личность. Культура. Общество. 2002. Т.IV, Вып.3-4. С.303-320.

9. Швырев В.С. Язык науки // Новая философская энциклопедия. 2-е изд. М.: Мысль, 2010.



## О ВЛИЯНИИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ИДЕОЛОГИИ НА СОВРЕМЕННУЮ ПЕДАГОГИКУ

Образование как социальный институт выполняет социально-политический заказ и, конечно, связано с политической идеологией. Утверждается даже, причем на уровне ООН и ЮНЕСКО, что образование вообще есть инструмент формирования будущего постиндустриального общества, которое и является таким социально-политическим заказом. Связывают это с концепцией «общества знаний».

Это, конечно, не так. Для того чтобы это было так, то есть для того, чтобы образование было просто инструментом для политики, необходимо сначала вывести новую породу учителя, не думающего и способного слепо, но при этом вполне профессионально, исполнять политический заказ, каким бы он ни был. Известная фраза Бисмарка об учителе, выигравшем войну, является всего лишь метафорой, которую некоторые ошибочно принимают за закон. Наши отечественные попытки реформаторов сделать из учителя продавца окончились, слава богу, неудачей. А мечты о замене живого учителя на говорящую в MOODLE голову хоть и начали осуществляться в условиях пандемии, однако, смеем надеяться, с этими условиями к концу следующего года, согласно прогнозам, и исчезнут.

Установка на человека как на капитал, конечно, неистребима, поскольку в человеке выдавливать по капле раба надо будет еще очень долго. Ведь раб и рабовладелец – это две стороны одной медали, как хорошо сказал Гегель. Учитель же, как и любая социально значимая фигура, вырастает менталитетом своим из культуры как содержательного целого; культуры, которую философские механицисты игнорируют, либо вытесняя ее социальной структурой, либо сводя ее к художественному творчеству.

Однако столь же неистребима в человеке и противоположная установка – на очеловечивание человека, на рост вверх, на диалектическую победу действительно человеческого (а не формально-логического) разума. Именно в рамках такой установки на рост человеческого в человеке и необходимо, на наш взгляд, острым аналитическим взглядом отслеживать тенденции в сегодняшней педагогической теории.

Стоит подчеркнуть, что даже в СССР, на котором иными поставлено клеймо «тоталитаризма», во-первых, образование, выполняя политический заказ, человека, ребенка вело «вверх», к духовности, а не «вниз», к обществу потребления. Что и признано было ЮНЕСКО в 70-е годы. Видимо, и общество было не очень-то «тоталитарным», и политический заказ – не бесчеловечным, а, напротив, гуманным. Во-вторых, советский учитель вовсе не был слепым носителем политической идеологии. Вся советская педагогика вырастала из науки, была научной. Знаменитый спор о том, что есть педагогика – наука или искусство, подразумевал их диалектическую связь, а не механическое отрицание одного другим. То есть советская педагогика полностью выполняла

наказ К.Д. Ушинского о том, что для того, чтобы воспитывать ребенка, надо сначала знать этого ребенка. Идеология ЗНАНИЯ была фундаментом всей советской педагогики и образования.

Вот с этих позиций, в рамках установки на рост человеческого в человеке, и хотелось нам сегодня поговорить о социальной прагматике. Социальная прагматика, на наш взгляд, это вполне законная претензия социальной философии расширить проблему означающего и означаемого и их связи с субъектом за пределы семиотики и филологии. Рискнем предположить, что именно такая связь была в семиотике Ф. де Соссюром и Ч.С. Пирсом абстрагирована настолько, что лишилась своего действительного, то есть социального содержания. Выскажем гипотезу, что это было сделано по той простой причине, что для всей западной гуманитаристики характерно рассматривать в качестве субъекта языковой деятельности индивида. А индивид, лишенный конкретного социального содержания, есть абстракция. Он может быть назван «языковой личностью», но от этого не перестает быть абстракцией, хоть и научной. Но даже в филологии такая научная абстракция допустима только до определенных пределов; а именно – до тех пор, пока мы не забываем, что это всего лишь абстракция.

Эта тенденция к абстрагированию, выросшая из чисто научной процедуры - отрыва означающего и означаемого от конкретного субъекта - привела в конце концов к пресловутым постмодернистским симулякрам и симулякризации, где уже и субъекта нет вообще. Осталось весь этот процесс оцифровать, дигитализировать, и готов искусственный интеллект, о котором пишет А. Курпатов [Курпатов, 2018].

В западной социальной философии такое абстрагирование – норма. Термин «человек» в той традиции означает индивида как не зависящего ни от чего носителя своего (и только своего!) индивидуального разума. Такой индивид, как известно, в свою очередь, тоже является идеологической абстракцией, выдуманной в свое время Гоббсом и Локком.

Однако в философии европейского Просвещения родилось иное понимание социального субъекта, производящего различные знаковые системы. Это философская традиция Вико, Гердера, Руссо, которая затем, в XIX веке, была разработана немецкой классической философией, в частности и в особенности Гегелем, и получила развитие в философии диалектического материализма. В этой философской традиции субъектом – производителем знаковых систем является социум как целое; а конкретно – социальные группы и социальные институты, а еще более конкретно – личность как индивидуальная форма существования социального, а не как отдельный психофизический атом. Знаковые системы, производимые таким субъектом, приобретают объективное, то есть социальное содержание и, в силу этого, более точно должны быть названы системами не знаковыми, а символическими. Они предстают в этом случае в виде идей, концепций, теорий, образов, чувств в сфере идеологии и общественной психологии во всех известных формах общественного сознания: морали, правовом сознании, искусстве, науке, религии, философии и политическом сознании. Вот сегодня мы с вами на нашем семинаре, поистине

междисциплинарном, уникально представляем очень разные формы общественного сознания и очень разные символические системы.

***Итак, предмет социальной прагматики – отношения объектов культуры (означаемое), символических систем, их отражающих (означающее) и социальных субъектов (социальных групп, социальных институтов), производящих эти системы.***

Опираясь на такое определение, мы и предлагаем рассмотреть науку педагогику как знаковую систему, отражающую свой предмет – педагогический процесс, с точки зрения ее, педагогики, связи с производящими эту знаковую систему субъектами.

Первой посылкой нашей, по необходимости, будет утверждение, что если раньше в нашем Отечестве, в советской педагогике субъектом, формировавшим корпус педагогических знаний и педагогической практики, была наука со своей, между прочим, научной школой, признанной в мире и имеющей обширную эмпирическую базу, то теперь таким субъектом, по общему признанию, является министерство. То есть не государство даже как целое, а одна государственная контора. При этом контора эта, ко всеобщему сожалению и возмущению, либо опирается в своей образовательной политике, называемой «реформа образования», на теории сомнительные, либо вообще игнорирует всякую научную теорию. При этом часто вуалируя свои действия под науку, придавая им научную форму. Покажем это на конкретных примерах.

**Пример первый, практический.** Все мы видим сегодня результаты выполнения программы «доступная среда» в поддержку людей, нуждающихся в такой поддержке. Мы становимся гуманнее и внимательнее друг к другу. При распространении же такого гуманизма на сферу образования вдруг происходит нечто обратное. **Инклюзивное образование** призвано обеспечить детям с ОВЗ их включение в педагогический процесс общего образования наравне с другими детьми. То есть их интеграцию. На каком научном основании? Ведь без научного основания такая интеграция – политическая авантюра! Заметьте, мы не говорим об обосновании – обоснование, возможно, появится позже, после внедрения и появления эмпирической базы. Мы говорим о научном основании, то есть о наличии какой-то теоретической базы для этой авантюры, чтобы она не выглядела хотя бы авантюрой.

В доступных и официальных материалах по инклюзии мы находим, что принципы инклюзии основаны на положениях антипсихиатрии, которая, в свою очередь основана на «экзистенциально-феноменологической методологии». Между тем, на Академик.ру мы читаем: «Развитие антипсихиатрии является скорее частью исторических потрясений данного периода [60-е годы], чем результатом эволюции научных идей [ссылка на научную литературу в более 50 единиц], антипсихиатрические модели не подтверждаются эмпирическим материалом, а порой и ему противоречат, не имеют научного подтверждения [ссылка более 60 единиц] и не соответствуют методам медицинской диагностики, лечения и реабилитации психически больных [еще более 60 единиц]» [Антипсихиатрия, URL] Возникает два вопроса. Первый: как связана

с наукой антипсихиатрия? И второй: как связана с наукой инклюзия? Ответ на оба вопроса один: никак.

При этом нам говорят, тут же, в одном издании или лекции, что никакая инклюзия и интеграция детей с ОВЗ невозможны без коррекции, то есть – без отечественной научной школы Л.С. Выготского. Вот Лев Семенович удивился бы, узнав, что создание социальной ситуации развития для работы с ребенком в зоне ближайшего развития основано на психоанализе, экзистенциальной психологии и феноменологии!

Эта политическая авантюра под названием инклюзия, основанная на антипсихиатрии, к сожалению, уже пустила корни в нашу повседневную образовательную практику. Выглядит это как чудовищный, по сути, антигуманный запрет на то самое полное знание ученика, о котором говорил К.Д. Ушинский. Мы имеем в виду запрет на озвучивание диагноза, даже самого безобидного для онтогенеза. Можно представить себе педагога, которому запретили знать ребенка и при этом требуют, чтобы он его воспитывал, обучал и развивал? А наши педагоги сегодня в таком положении.

**Пример второй, методологический.** Он касается методологической базы всей нашей психологии, конкретно – **психологии развития**. Раньше мы знали, что, наряду с разными концепциями развития, которых столько же, сколько школ в психологии, есть три, которые стали теориями, приобретающими обширную эмпирическую базу. Это теория развития бихевиоризма, когнитивная теория развития Жана Пиаже и отечественная культурно-историческая теория развития Л.С. Выготского. Но вот в солидном издании 2002 года, психологической энциклопедии под названием «Психология человека от рождения до смерти» под редакцией А.А. Реана, написанной самым солидным коллективом авторов, мы видим главу 8 под названием «Теории психического развития», в которой названы все, включая психоанализ З. Фрейда и «гуманистическую» теорию А. Маслоу, но не встречаем культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Ей посвящена целая следующая глава 9 под названием «Механизмы психического развития ребенка». Вопрос к умному студенту: на какой теоретической базе основан этот механизм, которому (и недаром!) отведена целая глава? На это вопрос нет ответа. Неужели кто-то сомневается, что субъект, сформировавший и профинансировавший эту энциклопедию, находится вне науки педагогики и уж точно вне отечественной традиции психологии?

**Пример третий – теоретический.** Известно, что под социализацией не только социология, но и психология, и педагогика всегда имели в виду процесс интеграции индивида в социум. Психолого-педагогическое содержание этого процесса хорошо выражено в понятии «личность»: социализация есть процесс становления личности, включающий в себя встречно-направленный и единовременный процесс интериоризации и эктериоризации. Вопрос же с индивидуализацией в отечественной психологии и педагогике решался как бы сам собой, то есть диалектически «снялся» следующим образом: процесс становления личности, то есть процесс становления «ансамбля» взаимоотношений индивида с миром, другими людьми и самим собой по

определению индивидуален, уникален; что делало уникальной и саму личность, какой бы «неяркой», «неталантливой», «однотипной» она ни казалась при общении. Для психологии и педагогики индивидуальность всегда богаче, а потому интереснее и ценнее. Педагогика, абсолютно не интересующаяся личностью и индивидом, получила название авторитарной и заслуженно осуждалась всегда после Средневековья; а педагог, вовсе не владеющий индивидуальным подходом в обучении и воспитании, сегодня профессионально не пригоден. Для педагогики такие утверждения сегодня – тавтозмы.

Вопрос совсем в другом: *должна ли индивидуализация быть приоритетом для образования как социального института?* То есть, в терминах институционального анализа: должна ли индивидуализация декларироваться как функция образования? Согласитесь, это совсем другая постановка вопроса. В первом случае – это вопрос методики, а во втором – государственной образовательной политики.

И хотя история педагогики и образования ясно показывает, что принцип индивидуализации, будучи положен в основание образования, делает институт образования дисфункциональным, то есть не выполняющим свою основную функцию социализации, сегодня в российском образовании индивидуализация декларируется в качестве чуть ли не главной задачи. При этом принцип этот искусно вгоняется в тело научной отечественной школы путем искажений и подтасовок.

Начало этому процессу, как кажется, было положено концепцией личности Д. И. Фельдштейна. Во введении к своей книге автор утверждает, что творчески развивает отечественную теорию личности: «Базируясь на кардинальных положениях, разрабатываемых в советской психологической науке, и прежде всего в научной школе Л. С. Выготского – А. Н. Леонтьева, мы исходим из того, что в процессе онтогенеза растущий человек овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим достоянием, т. е. происходит социализация. В то же время человек приобретает и все большую самостоятельность, относительную автономность, т. е. происходит его индивидуализация» [Фельдштейн, 1989, с.8].

Этого мало, и в другом документе автор, видимо, желая идти в ногу со временем, то есть, в его понимании – с «информационным обществом», пишет буквально следующее: «Мы находимся уже во втором десятилетии 21 века, и система, идущая от Яна Амоса Коменского, Дистервега, Песталотци, Ушинского требует *не модернизации, а замены*, определяя необходимость поиска новых форм, новых методов на основе разработки новых эвристических концепций. При этом педагогическая и психологическая науки не могут игнорировать своеобразный вызов со стороны других научных направлений и дисциплин, изучающих человека и его развитие – *экзистенциализма, социальной антропологии, феноменологии, когнитологии, культурологии, понимающей социологии, семиотики, информатики*» [Фельдштейн, 2011, с.16]. И это пишет автор, который несколькими страницами ранее в том же документе (а это его доклад на расширенном заседании ВАК) громит эклектику, схоластику, научную безграмотность и методологическую незрелость

современных авторов диссертаций по психологии и педагогике, приводя конкретные примеры такой безграмотности с именами диссертантов и научных руководителей!

Казалось бы, что значит «не игнорировать вызов»? Это значит – развивать свою школу теоретически, укрепляя ее эмпирическую базу. Нет! Для автора это значит – отказаться от своей школы. Неудивительно, что его последовательница А.М. Щетинина в учебном пособии 2004 года, которое так и называется «Социализация и индивидуализация в детском возрасте», прямо выполняет установку своего учителя и отбрасывает уже как устаревшую не только традиционную школу педагогики и психологии в лице названных имен, но и уже самого А.Н. Леонтьева, которого она относит к апологетам «социоцентристской», устаревшей позиции в педагогике. Она пишет буквально следующее: «В психологии чаще всего социальное развитие понимается как взаимосвязанный процесс социализации и индивидуализации человека.... Процесс усвоения социокультурного опыта называют социализацией. В то же время человек приобретает и всё большую самостоятельность, относительную автономность, т.е. происходит его индивидуализация» [Щетинина, 2004, с.7-8]. Она прямо так и разделяет «Я-социальное» и «Я-личностное», которое она называет еще и «сущностным», то есть основным, основополагающим. А.Н. Леонтьев, с ее слов, писал о «Я-социальном», а вот Д.И. Фельдштейн и «многие другие ученые» пишут уже и о «Я-личностном», развивая гуманистическую традицию. То есть А.Н. Леонтьев для нее уже не гуманист, а вот Д.И. Фельдштейн, Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс – истинные гуманисты.

Между тем сам А.Н. Леонтьев выступал категорически против выделения какого бы то ни было «ядра» в личности, прямо называя это мистикой, а не наукой. Вот что писал А.Н. Леонтьев по проблеме соотношения индивидуального (биологического) и социального: «Общий принцип, которому подчиняются межуровневые отношения, состоит в том, что наличный высший уровень всегда остается ведущим, но он может реализовать себя только с помощью уровней нижележащих и в этом от них зависит. Таким образом, задача межуровневых исследований [а индивидуальное в личности – это как раз и есть межуровневое исследование!] состоит в изучении многообразных форм этих реализаций, благодаря чему процессы высшего уровня получают не только свою конкретизацию, но и индивидуализацию» [Леонтьев, 1975, с.114]. Согласитесь, изучать многообразные формы конкретизации и индивидуализации социального и целенаправленно заниматься индивидуализацией, выдвигая ее в качестве одной из функций образования – это, как говорят в Одессе, «две большие разницы».

То есть А.Н. Леонтьев предлагает изучать индивидуальные формы и способы проявления личности, то есть социального. И это – целая научная программа, целое научное направление, незаслуженно забытое сегодня у нас. Частью этой программы могло бы стать, например, изучение индивидуальных различий личностей, сформировавшихся в одинаковых социальных условиях; или, напротив, формирование схожих черт личности в разных социальных условиях; или влияние самосознания на формирование личности; выявление

благоприятных и неблагоприятных социальных условий на формирование личности и многие другие. Вместо этого нам предлагают в качестве предмета исследования некую особую сущность, называемую «Я-личностное», «ядро личности» или что-то в этом духе; а в качестве программы – исследование отношений между социальными нормами и этим «ядром». Спрашивается, что авторы не понимают, что это «ядро» представители «гуманистической психологии» (самоназвание) просто взяли из психоанализа (Ид, Эго)? Скорее всего – знают, это грамотные люди, ссылаются на Маслоу и Роджерса. Как же они пытаются «развивать» отечественную школу Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьева? Путем впрыскивания в нее психоанализа. На уровне практической психологии – пожалуйста; в практической психологии все хорошо, что работает на пользу учащегося. Но – не на уровне теории и методологии.

В заключение еще один пример – **из истории образования в США**, на которые у нас часто ссылаются, как на пример развития [подробно см.: Фомин, 2020]. Промежуточные итоги победы прагматизма в образовании США подводит в книге «Кризис американского духа» (1958) Leo Gurko, вовсе не левый американец, истинный патриот своей страны [См.: Gurko, 1958], а более поздние тенденции анализирует крайне протестантский философ и богослов Д. Найт (George R. Knight) [См.: Найт, 2000]. Вехи «славного пути» таковы:

- первая половина XX века: в образовании США утверждается прагматизм в духе Дж. Дьюи;

- 50-е годы: Совет Базового Образования, созданный в 1950 году, был «обеспокоен...ухудшением американского общественного образования». Рекомендовалось «ввести в систему образования США педагогические элементы европейского типа, например, Голландии или России» [Цит. по: Найт, 2000, с.22-23].

- начало 60-х годов: образование США реформировалось в этом направлении эссенциализма. Вспомним, что и у нас 60-е года стали началом перехода на новые образовательные программы, отвечающие требованиям эпохи НТР.

- 70-е годы: под флагом борьбы за ребенка американский неопрогрессивизм вновь разрушает американскую школу; прагматизм пришел в США в новом облике – под маской педагогического и психологического «гуманизма» Карла Роджерса, Абрахама Маслоу, Артура Комбса и др. Не правда ли, это очень напоминает сегодняшнюю борьбу современных российских реформаторов образования с «устаревшей» «знаниевой» образовательной парадигмой, то есть – с остатками отечественной школы?

- 80-е годы. Найт пишет: «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... , 1983, с. 5].

- 90-е годы и начало XXI века. Победа теории глобализации и новая тенденция в образовании на Западе, которую Найт называет «футуризм». Её

философской основой стала теория «третьей волны» Алвина Тоффлера, изложенная в его «A Future Shock» (1970). «Мы будем жить в электронной среде» [Тоффлер, 1999, с. С.556-561].

Своеобразным итогом развития американского образования по линии прогрессивизм-прагматизм-«гуманизм»-реконструктивизм-«футуризм» могут стать слова Е.Д. Хирша, которые цитирует все тот же Найт: «Большинство современных реформ являются повторением или переформулировкой давно не удавшейся романтики и антинаучных предложений, которые исходили из Колледжа Учителей (дом педагогического прогрессивизма) Колумбийского университета в 10-х, 20-х и 30-х годах нашего столетия» [Hirsch, 1996, p. 58; цит. по: Найт, 2000, с.24].

Похоже, мы идем тем же путем. Школа политизирована и подчинена единой идеологической цели. Наука в педагогике уже и не ночевала, а заодно уходит и из психологии. «Кто виноват?» – мы разобрались. А «что делать?». По крайней мере, не врать друг другу и своим студентам, называя вещи своими именами.

#### Литература

1. Антипсихиатрия // URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/446411>
2. Курпатов А.В. Четвертая мировая война. Будущее уже рядом. С-Пб., 2019.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975.
4. Найт Д.Р. Философия и образование. Современные теории образования. Пер. с англ. М.В.Бахтина. СПб., 2000.
5. Тоффлер Э. Третья волна. М.: Издательство АСТ, 1999.
6. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М.,1989.
7. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические диссертационные исследования Проблемы современного образования в системе организации современных научных знаний // Проблемы современного образования, 2011, №2. С. 11-27.
8. Щетинина А.М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте: Уч. пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. -132с.
9. Фомин А.П. Дихотомия эссенциализма и прагматизма в образовании // Картина человека: метафизика, культурология, коммуникация. Стрельченко В.И., Рабош В.А., Светлов Р.В., Грякалов А.А., Зайцев Д.Ф., Федорин С.Э., Кушелев В.А., Иванова Д.В., Лезгина М.Л., Балахонский В.В., Пристенский В.Н., Рудаков Л.И., Рудакова А.Л., Кожурин К.Я., Свиридкина Е.В., Корольков А.А., Романенко И.Б., Романенко Ю.М., Романенко Ю.М., Фомин А.П. и др. Коллективная монография. Санкт-Петербург, 2020. Издательство: РГПУ им. А. И. Герцена.
10. Gurko Leo. Кризис американского духа. Сокращенный перевод с английского И.С. Тихомировой. М.,1958.
11. Hirsch E.D. The Schools We Need and Why We Don't Have Them (New York: Doubleday. 1996)
12. National Commission on Excellence in Education. A Nation et Risk: The Imperative for Educational Reform (Washington. DC: U.S. Government Printing Office.1983).



## ДИСКУССИЯ

***Вопросы к С.Г. Филипповой, Е.В. Егорову, В.Н. Рогожниковой.***

Вопросы к С.Г. Филипповой.

*В.Н. Рогожникова: То, что Вы рассказали о заглавиях художественных произведений, можно применить и к заглавиям произведений научных. Есть ли у этих двух типов заголовков различия в контексте их прагматического аспекта?*

Ответ: Различия заголовков художественного и научного текстов в прагматическом аспекте соответствуют различиям в прагматике, семантике и стилистике этих двух разных типов текста. В целом, в отличие от заголовка текста художественного, который нацелен, в первую очередь, на эстетическое воздействие и восприятие текста, заголовок научного текста направлен на прогнозирование и обобщение научной проблемы, представленной в тексте, и апеллирует, в первую очередь, к интеллектуальному восприятию.

Вопросы к Е.В. Егорову.

*С. М. Пашков, доцент кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им. А.И. Герцена: Свидетельствуют ли приведенные Вами данные по COVID-19 в России о полумерах власти в борьбе с пандемией?*

Ответ: Приведенные в докладе данные свидетельствуют о том, что в 1-м полугодии 2020г. главной задачей федеральных и региональных органов власти РФ была стабилизация и сокращение заболеваемости и смертности населения страны от коронавируса путем введения жестких ограничительных мер в экономике, что привело к экономическому спаду и росту безработицы в РФ. Во 2-м полугодии основная задача – восстановление экономики с введением минимальных ограничительных мер для наиболее пострадавших отраслей и приоритет в соблюдении населением требований Роспотребнадзора в условиях роста заболеваемости коронавирусом.

*А.П. Фомин: Возможно ли развитие образования в условиях коронавируса?*

Ответ: Пандемия коронавируса дала мощный импульс развитию Интернет-экономики как развивающемуся сектору современной экономики, не подверженному негативному воздействию эпидемии, в отличие от ее традиционных отраслей, особенно связанных с обслуживанием населения. Развитие интернет-технологий и интернет-услуг требует форсированной подготовки кадров в сфере информационно-коммуникационных технологий, которая может осуществляться в дистанционном формате. Кроме того, в дистанционном формате может осуществляться дополнительное образование, повышение квалификации врачей-инфекционистов, а также в условиях COVID-19 развивается практическая подготовка студентов-медиков, работающих

волонтерами в инфекционных стационарах. Наконец, подготовка кадров для вхождения РФ в 6-й технологический уклад может развиваться в городах-наукоградах, закрытых для въезда в период эпидемии.

*А.П. Фомин: Утверждение о 3-й Мировой войне не кажется Вам никчемным аллармизмом?*

Ответ: Нет не кажется, так как пока не доказано естественное происхождение коронавируса, и целый ряд ученых считает его искусственно созданным для ведения гибридных или биологических войн против ядерных держав, выступающих за развитие многополярного мира.

*В.Н. Рогожникова: В чем заключаются опасности дистанционного образования?*

Ответ: Опасности дистанционного образования заключаются в снижении качества образования по сравнению с очным, вследствие сложности контроля за самостоятельным выполнением устных и письменных заданий учащимися со стороны преподавателя в дистанте. Практическая подготовка специалистов в форме проведения лабораторных работ, полевой практики, стажировок на предприятиях также затруднена. Малоподвижный образ жизни преподавателей и студентов при дистанционном образовании ведет к ухудшению состояния их здоровья, ослабляет иммунитет, ослабляет зрение при длительной работе за персональным компьютером, вызывает расстройство сна, избыточный вес и более серьезные последствия.

*А. Н. Назаров: Каково, на ваш взгляд, будет соотношение дистанционного и «стационарного» образования после окончания пандемии, учитывая, что в «верхах» существует влиятельная группа «поклонников» дистанционного образования?*

Ответ: Мое мнение заключается в том, что качество общего и профессионального образования является определяющим фактором в формировании национального человеческого капитала (потенциала), который является одним из ключевых факторов конкурентоспособности национальной экономики, наряду с ее научно-технологическим потенциалом. При этом дистанционное образование в условиях борьбы за качество в целом проигрывает очному образованию, особенно в условиях обострения конкуренции ведущих стран за господство в 6-м технологическом укладе. Я считаю, что руководство страны понимает значение кадрового обеспечения научно-технологического и экономического страны на современном этапе.

#### Вопросы к В.Н. Рогожниковой

*А.П. Фомин: Приложимо ли к экономике понятие парадигмы Куна? Если «да», то что сегодня за парадигма? Постмодерн?*

Ответ: В ограниченной степени приложимо, но вообще экономическую науку больше рассматривают сквозь призму концепции научно-

исследовательских программ (И. Лакатос). Причина заключается в том, что экономическая наука – конгломерат различных школ, теорий и подходов, которые часто находятся на различных теоретико-методологических позициях. По Лакатосу, прогресс науки возможен, если есть конкуренция программ. Куновская концепция предполагает более жесткое циклическое развитие науки типа «парадигма – аномалии – научная революция – другая парадигма – аномалии – революция и т.д.». В экономике сложно с революциями, нет такой жесткой структуры развития знания.

*А.П. Фомин: Концепция Ю. Хабермаса подразумевает общение не людей, а рациональных роботов, согласных на диалог. Это новое издание «договорной теории». А в действительности – люди с их страстями и эмоциями. Так годится ли «теория» Хабермаса для экономики людей, а не роботов?*

Ответ: Теория Хабермаса имеет ограниченное употребление; дискурс хабермасовский – это скорее идеальный тип М. Вебера. Но в обществе мы все равно вырабатываем правила общения, взаимопонимания и согласия. Наука не исключение. Эмоции есть всегда, но в процессе научного диалога эмоциональность – скорее риторический прием, чем средство сущностного объяснения своей позиции.

## ЗАОЧНЫЕ УЧАСТНИКИ

**Лезгина М.Л. (Санкт-Петербург)**

### ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НОВОГО ЗНАНИЯ

Решение проблемы нового знания, возьмем ли мы ее в полном объеме или применительно только к отдельной составной части процесса формирования знания, встречает ряд трудностей, имеющих хотя и не принципиальный, но существенный характер. Во-первых, это относительная неразработанность аппарата исследования данной проблемы. В общей методологии научного познания наибольшее развитие получили вопросы, связанные с раскрытием эмпирических процедур, структуры и функционирования теоретического знания, некоторыми принципами и методами, имеющими важнейшее эвристическое и метанаучное значение (моделирование, объяснение, аналогия, принцип соответствия, наглядности и т. п.). В то время как вопросы методологии открытия и научного поиска, лежащие в основе проблемы формирования нового знания, еще далеки от того, чтобы работу над ними можно было считать завершенной. В частности, отсутствует однозначность определения важнейших употребляемых в связи с этим понятий, а также их неполная укорененность в понятийном аппарате исследования этой проблемы.

Во многих работах понятие нового, новизны никак не определяется, его смысл предполагается интуитивно ясным. Фактически же это означает, что специальный научный термин подменяется термином обыденного языка во

всей его многозначности, которая усугубляется тем, что и в истории философии на уровне категориальных дефиниций понятие нового определялось по-разному представителями различных школ. Так, существуют эмерджентистское, интуитивистское, позитивистское и другие истолкования новизны. Кроме того, к исследованию данной проблемы привлекается множество разнородных методик (наукovedческая, психологическая, социально-психологическая, историческая и т. д.), каждая из которых имеет свой собственный понятийный аппарат. При отсутствии общей методологической теории формирования нового научного знания это создает дополнительные сложности, вплоть до возникновения скрытого параллелизма или кажущейся несовместимости результатов различных исследований. Вот почему нередко выдвигаются требования разработки специального понятийного аппарата, вплоть до утверждений о том, что «мы нуждаемся в новом словаре и понятиях для анализа» процессов возникновения нового знания [Кун, 1975, с. 81].

Кроме того, это трудности, обусловленные особенностями подхода к проблеме знания как такового. С одной стороны, «знание» определяется как «целостная и систематизированная совокупность научных понятий о закономерностях природы, общества и мышления, накопленная человечеством в процессе активной преобразующей производственной деятельности и направленная на дальнейшее познание и изменение объективного мира», [Кондаков, 1971, с. 162] с другой – та или иная мысль, информация, сведение могут быть названы знаниями постольку, поскольку представляют собою «продукт общественно-трудовой и мыслительной деятельности людей, представляющей идеальное воспроизведение в языковой форме объективных, закономерных связей практически преобразуемого объективного мира» [Философский словарь, 1966, с. 154]. Наличие двух отмеченных аспектов в понимании знания создает возможность использования этого понятия в различных смыслах: для обозначения либо всей целостной системы представлений о природе, обществе и мышлении, либо любой относительно замкнутой подсистемы (например, теории), либо, наконец, любого конкретного элемента такой системы. Из различий между общим определением знания и определениями конкретного знания вытекает возможность двух разных подходов и к проблеме новизны. Если знанием считать целостную систему понятий, формирование нового знания может рассматриваться лишь как преобразование в этой системе, связанное с появлением новых понятий или не связанное с ним. В то же время, если определять знание в качестве конкретного продукта индивидуальной мыслительной деятельности, это позволяет квалифицировать новое знание как простое добавление к имеющемуся.

Такое положение дел побуждает обратиться к анализу проблем формирования нового знания, которые издавна интересовали и философов, и естествоиспытателей. Вопрос об источниках, методах получения и содержании нового знания ставится еще в античности в трудах Гераклита, Сократа, Демокрита, Платона, Аристотеля, киренаиков. Позже особую остроту этому вопросу придает борьба против методологических установок схоластической перипатетики, удивившей науку от познания объективной реальности в дебри

умозрительных спекуляций. Достаточно напомнить работы Г. Галилея, Р. Декарта, Ф. Бэкона, творческие размышления И. Кеплера, И. Ньютона, Б. Спинозы, М. В. Ломоносова, Г. Лейбница. Во второй половине XIX – начале XX в. появляются специальные исследования природы нового научного знания. Так, Э. Гобло пытается вскрыть логическую структуру становления нового знания, Дж. С. Милль – индуктивные основания, А. Пуанкаре – психологические, а О. Курно – гносеологические факторы, К. Бернар – общеполитическую обусловленность этого процесса.

Важное место указанные вопросы занимали и в работах основоположников диалектического материализма. К. Маркс в «Капитале» исследует методы формирования абстрактно-теоретического научного знания. В работах Ф. Энгельса поднимаются многочисленные проблемы развития науки в самых различных аспектах. Категория нового как в общеполитическом, так и в прикладном, в частности в научно-познавательном, отношении неоднократно рассматривается в работах В. И. Ленина. Чем же в таком случае определяется особая актуальность проблемы формирования нового знания в наши дни? Как нам кажется, это обусловлено рядом причин.

Во-первых, решение данной проблемы имеет важнейшее социально-практическое значение. Наука должна достичь такого уровня, который обеспечивал бы возможность советоваться и считаться с ней по всем вопросам производства, финансов, а также идейно-психологического состояния общественного сознания. Иначе говоря, актуальность рассматриваемой проблемы возрастает в связи с быстрой интенсификацией научно-технического прогресса, захватывающего в орбиту научного поиска все новые области науки и практики. Научный поиск как способ существования знания означает такое развитие исследований, которое приводит к открытию принципиально нового или к изобретению пионерно-нового. Как таковой научный поиск выступает своеобразной антитезой информационному поиску, состоящему в уточнении имеющихся знаний, в их совершенствовании и расширении сферы их применения и использования. Современный размах научно-технической революции при возросшей роли науки в жизни общества и превращения ее в необходимое условие «нормального» развития всей социальной практики, детерминирует в связи с этим потребность в планировании, регулировании и управлении наукой как крупнейшей сферой приложения общественно-полезного труда. Все это и выдвигает на передний план проблемы формирования нового научного знания.

Во-вторых, актуальность рассматриваемой здесь проблемы определяется теми большими изменениями, которые произошли в самой науке. Превращаясь в функциональное отношение в одну из составных частей производительных сил, наука вместе с тем становится массовой. Ее развитие — уже не удел отдельных гениев, а дело организованных научных коллективов, деятельность которых регламентируется требованиями НОТ, обеспечивающими высокую эффективность научных разработок и технических приложений. Наука превращается в своего рода индустрию получения новых знаний, призванных удовлетворять постоянно растущие потребности общества. Требуется, чтобы

она эффективно и своевременно удовлетворяла текущие и долгосрочные социальные заказы. Широкое внедрение в науку информационных технологий и огромного парка электронных устройств вызывает необходимость уточнения пределов алгоритмизации познания, включая сюда и творческие процессы. Возрастание социальной роли науки, ее массовости и капиталоемкости требует разработки точных методов планирования научного прогресса и прогнозирования его хода. До тех пор, пока формирование нового научного знания остается в методологии науки «белым пятном», эти задачи не могут быть решены должным образом. В результате разработка методологии формирования нового научного знания становится актуальной и в этом социально-практическом плане.

В-третьих, вопросы, связанные с выяснением закономерностей научного творчества, выработки новых знаний, не могут не интересовать широкие круги изобретателей и естествоиспытателей – особенно в области фундаментальных исследований. Это обусловлено, в частности, двойственным характером той революции в науке, которая, как известно, продолжает разворачиваться и в наши дни. С одной стороны, она привела к пересмотру ряда прежних теорий, к формированию новых, более универсальных и в то же время более идеализированных понятийных структур, в отношении которых до сих пор сохраняются определенные сложности, связанные с интерпретацией их отдельных элементов. С другой стороны, в еще большей степени революционизировалась область эксперимента и наблюдения. Техническая вооруженность научных исследований в отдельных случаях приближается к индустриальному уровню. В силу этого резко возрастает поток информации как в количественном отношении, так и в качественном разнообразии полученных данных. В итоге процесс формирования новых, все более универсальных теорий становится чрезвычайно трудоемким и долгим, тогда как эмпирия в своем ускоренном развитии постоянно ставит под сомнение старые теоретические схемы, предлагает факты, которые представляются несовместимыми с ними. Все более явно происходит стирание граней между двумя состояниями науки – революцией и ее «нормальным» функционированием; они взаимопроникают друг в друга, революция становится постоянной. В подобной перманентности преобразований, очевидно, и кроется причина возрастания элемента гипотетичности в науке. Это в свою очередь ведет к тому, что открытие из спорадического, экстраординарного превращается в относительно рядовое явление в истории научного познания. Соответственно если раньше оно привлекало к себе внимание исследователей не только из-за своей важности, но и необычностью, незаурядностью по содержанию, то теперь, став прямой и непосредственной задачей науки, открытие как феномен требует глубокого и систематического изучения.

В-четвертых, проблема нового знания имеет большое мировоззренческое значение. В каких отношениях и в какой мере формирование нового знания включает в себя отражение и творчество, является ли новое знание закономерным гносеологическим явлением или подчинено произволу,

существует ли логика открытия, познаваем ли этот процесс? Эти вопросы не могут не волновать философов различных направлений. До тех пор, пока эти вопросы не находят научного решения, они служат прибежищем фидеизма и мистики. Поэтому задача исследования нового знания чрезвычайно важна для упрочения и развития научного мировоззрения.

Формирование нового научного знания есть процесс, включающий в себя ряд стадий. Прежде всего, он предполагает обнаружение каких-то новых свойств, связей и отношений в исследуемой реальности. На этой стадии такое обнаружение является скорее физическим, чем гносеологическим, поскольку еще отсутствует адекватное истолкование полученных результатов и новизна обнаруженного еще не известна. В методологическом отношении он совпадает с содержанием простейших эмпирических операций. В гносеологическом отношении он интересен прежде всего не тем, как было обнаружено нечто, а тем, в силу каких причин и обстоятельств исследователь пришел к такой постановке задачи, которая привела к обнаружению нового. Иначе говоря, поучительно не содержание акта обнаружения, а лежащие вне этого акта его причины. Такого рода обнаружение является исходной стадией лишь в конечном счете. В фундаментальных исследованиях отправным пунктом может оказаться выявление некоторой внутренней несогласованности в теоретическом построении, которую различные авторы называют по-разному: аномалией, «темным облачком» или «белым пятном». В таком случае экспериментальное обнаружение новых свойств и связей обычно относится к стадии подтверждения гипотез. Однако сам факт возникновения «темного облачка» своим появлением обязан расширению круга экспериментально получаемых данных, и которых в неявной форме уже содержится физическое обнаружение того нового, которое проявляется явным образом в возникающей аномалии.

Кроме того, процесс выработки нового знания предполагает научный поиск, направленный в конечном счете на адекватное теоретическое обобщение и обоснование того, что обнаружено эмпирически. В самом общем смысле научный поиск заключается в переборе множества возможных путей решения проблемы, который завершается избранием оптимального варианта. Он предполагает одновременное существование ряда альтернативных линий исследования, способных приводить на какой-то период к так называемым эквивалентным построениям. Тогда научный поиск предполагает оценку каждого из них. Существует два уровня оценок этого рода. Первый, полуинтуитивный по своему характеру, осуществляется на стадии осмысления проблемной гносеологической ситуации, носит предварительный характер и ведет к ограничению числа принятых к дальнейшему обсуждению альтернатив. Второй связан с определением сравнительной плодотворности разработок каждого из принятых вариантов и предполагает строгие логические, теоретические и эмпирические обоснования таких оценок. Сами оценки могут быть двоякого рода — их объектом выступает либо принятая за основу догадка (идея, гипотеза), либо план ее разработки. Эти оценки взаимодополняют, но не подменяют друг друга: результативность исследований может сопровождаться заменой первоначально принятой идеи на другую, а плодотворность такой идеи

не исключает многократной модификации плана исследования. В отличие от акта экспериментального обнаружения научный поиск, связанный с переходом от эмпирических данных к достаточно надежно обоснованной гипотезе, прямо и непосредственно является объектом гносеологического анализа. Сюда относятся вопросы об источниках догадок и новых идей, о детерминации выбора, о критериях оценок и о способах их обоснования. Но дело не только в этом. Научный поиск, раскрывающий существо того, что эмпирически обнаружено, или того, что привело к несогласованностям внутри теории, отнюдь не всегда продуцирует новое, а тем более революционно новое знание. Достигнутое решение может оказаться всецело лежащим в пределах старой теории. Более того, кардинальный пересмотр старых воззрений даже в каком-то одном отношении весьма редко является исходной задачей научного поиска (хотя тот или иной участник поиска может ставить перед собой подобную задачу). Но в таком случае основная цель гносеологического и методологического анализа научного поиска заключается в изучении того, как этот поиск выводит за пределы старых представлений и как, каким образом исследователь подходит к открытию нового. Если исходить из аналогии открытия с нахождением «последнего кирпичика» для формирования нового представления, то тогда основная цель состоит в выяснении всех тех обстоятельств, которые создают необходимые условия для того, чтобы этот «кирпичик» был последним. Иначе говоря, познание научного поиска призвано вскрыть закономерность и обусловленность открытия.

Третью стадию составляет сам акт открытия, в ходе которого предполагаемая новизна, содержащаяся в информации об изучаемой реальности, превращается в новое знание о ней. Если прежде новое обнаруживало себя лишь как нечто полностью или частично не согласующееся со старым знанием, то теперь оно раскрывается в своем подлинном виде и притом в соотношении со старым знанием, в соответствии с ним (полном или неполном). От того факта, что полученное таким образом новое знание может в свою очередь породить проблемную ситуацию и давать начало дальнейшим научным поискам, следует в данном случае отвлечься. Абстрагируясь от подобных последствий, мы можем ставить перед собой вопросы о том, каким образом на основе предварительных догадок, рабочих гипотез и дополнительной информации возникает новое знание, как и почему оно принимает форму, обеспечивающую соотношение его со всей системой существующих знаний, а также вхождение в нее. По своей сути эти вопросы тесно связаны с теми, которые возникают в процессе изучения научного поиска, однако они не совпадают с ними во всем объеме. Исследуя открытие, мы ставим перед собой задачу понять природу нового знания; изучая научный поиск, мы рассматриваем те познавательные процессы, конечным результатом которых является новое знание. Они не равноценны и по степени сложности. Акт открытия до сих пор в значительной степени окружен ореолом таинственности и отмечен знаком гениальности того, кто его совершил. Открытие предполагает не только логику тех или иных рассуждений его автора, но и действие психологических факторов – таких как пронизательность,



настрой, озарение, инсайт и т. д. Каждый конкретный акт открытия считается в известной степени уникальным, демонстрирующим персональные черты личности открывателя.

В отличие от этого научный поиск, совершаемый одновременно множеством ученых и научных коллективов, часто осуществляется на основе четко разработанных планов, которые обсуждаются и корректируются. В экспериментальной части его ход фиксируется в лабораторных записях и дневниках. Между учеными, участвующими в таком поиске, имеет место более или менее постоянный обмен мнениями. Все оценки и предложения аргументируются. Это позволяет рассматривать область научного поиска как более доступную для систематического исследования, чем акт открытия, подготовленного в ходе такого поиска. Гносеологический и методологический анализ научного поиска дает тем самым возможность вскрыть всю систему детерминаций, обуславливающих появление нового знания.

#### Литература

1. Кондаков Н. И. Логический словарь. М., 1971.
2. Кун Т. Структура научных революций. М., 1975.
3. Философский словарь. М., 1966.

**Пристенский В.Н. (Воронеж)**

#### ГУМАНИТАРНАЯ ПРАГМАТИКА ПРАВА (философский онто-гносеологический анализ)

Прагматика в поле гуманитарных исследований может трактоваться шире лингвистики и филологии, как гуманитарная область, изучающая отношения между знаковыми системами и теми, кто их использует, как практика применения любых знаковых систем во всех сферах духовного производства [См., например: Арутюнова, 1998; Фомин, 2020], в том числе и правовой.

Раскрыть же проблему права в проблемном поле гуманитарной прагматики можно лишь, предварительно рассмотрев вопрос о наиболее общих, бытийных, «социокультурных» основаниях права. Если рассмотреть право в данном (социально-онтологическом плане) становится ясно, что следует говорить не вообще о бытии права, а о его различных способах. Суть этого различия определяется «антропологическим характером» права. Право выступает как момент человеческого бытия и поэтому всецело детерминируется его параметрами.

В социокультурном аспекте эти параметры задаются типологическими различиями внутри человечества. Данные различия всё более четко фиксируются современной наукой. В ней всё более крепнет убеждение, что следует говорить не о единой общечеловеческой цивилизации, а о двух различных типах цивилизации – западном (гражданском, либеральном) и незападном (общинном, традиционном) и о соответствующих им различных,

параллельно развивающихся ветвях и типах человечества, которые не могут, да, во многом, и не хотят воспринимать системы интересов и ценностные ориентации друг друга, что позволяет говорить о двух качественно различных формах социализации [См.: Валентей, Нестеров, 2003, с.59, 84; Васильев, 1993, с.13-46; Дилигенский, 2001, с. 27-44; Кондаков, 1998, с. 211-214; Лапки, 2001, с. 12-26; Оболенский, 1992, с.71-74; Поляков, 2001, с. 8-19; Сравнительное изучение цивилизаций, 1999; Уткин, 2000, с. 521-558; Уткин, 2003, с. 34-44, 603-606; Федотова, 1995, с. 15-28; Федотова, 2000, с. 5-36] или о двух различных способах социального бытия человечества, о двух альтернативных тенденциях его развития, а в данном контексте – и о двух различных способах бытия права, о двух различных способах отношения к праву как к знаковой системе – западном и незападном.

Эти способы соотносятся между собой как актуальное бытие с потенциальным. Западный способ бытия права представляет собой его актуальное бытие, а незападный – потенциальное.

Данное различие имеет под собой субстанциальные основания. Чтобы их выявить, необходимо раскрыть онтологические основания генезиса права. На наш взгляд, эти основания с известной долей условности можно разделить на объективные (природные) и субъективные (антропологические). Объективные основания заложены в самой сущности человека как онтологического феномена, как бы априори даны человеку природой как особому виду живого. Эти основания коренятся в разуме человека и указывают на потенциальную заданность человеку при рождении правовой сущности, правовых качеств и свойств. К этим основаниям относятся свобода как возможность человека отклоняться от природных императивов и самостоятельно строить собственную систему жизнедеятельности и нормативное начало в человеке как стремление и способность к упорядочению универсума, его организации в социум, созданию правил поведения – социальных норм.

Однако, по нашему мнению, объективные основания выступают как необходимое, но недостаточное условие для генезиса права. Требуются также субъективные основания, – то есть готовность, воля индивидов и образуемых ими народов к актуализации своей потенциальной правовой сущности, к завершению генезиса своей человеческой природы, к переводу права из возможности в действительность – его реализации в социальных отношениях.

Такого завершения генезиса человеческой природы, отмечал для своего времени (IV в. до н.э.) Аристотель, достигли лишь греки, другие же этносы (варвары), как люди с неразвитой (нравственно и умственно) природой, живут в дополитических и доправовых условиях деспотизма и рабства [См.: Аристотель, 1998, с. 411-420, 422, 531].

Эту мысль Аристотеля актуализирует и развивает В.С. Нерсесянц, с которым вполне можно согласиться. Действительно, древнегреческая (и, в целом, античная) протоправовая цивилизация стала основой для современной западной правовой цивилизации, в то время как спустя два с половиной тысячелетия многие люди и образуемые ими этносы еще так и не завершили, если следовать мысли Аристотеля, генезис своей политической и правовой природы, не

достигли высот того политического и правового общения, которое на современном языке называется правовым государством [См.: Нерсесянц, 1998, с. 40-43].

Иными словами, субъективные (антропологические) основания генезиса права в полной мере обнаруживают себя только в социокультурном времени – пространстве Запада, в его локальных условиях. В этом смысле право не возникает «повсеместно» (во всех социумах), как универсальный феномен, а именно западная цивилизация выступает как правопорождающая. В её основе лежит автономный тип личности, который остро и глубоко осознает свою изначальную свободу как ценность и стремится реализовать ее в социуме в форме права, то есть в виде системы социальных норм и поэтому становится субстанцией и детерминантой права. Право, таким образом, выступает как результат ментальности западного типа, с необходимостью предполагается западной социальной традицией, представляет собой логический момент создаваемой западным (автономным) типом личности антропосферы. Поэтому западную социальную традицию, приведшую к возникновению правового государства, можно рассматривать как способ актуального бытия права, а само право – как «эксклюзивный» продукт Запада.

Незападные же народы в ходе развития не пришли (на своей собственной, внутренней основе) к правовым формам организации социальной жизни. В основе незападных цивилизаций лежит гетерономный [Понятия «автономия» и «гетерономия» ввел Кант для обозначения положения и поведения личности как соответственно: свободного, не подчиненного чужой воле, внешним причинам и несвободного, подчиненного. – См.: Кант И., 1965] тип личности (как проявление ментальности восточного типа) [О ментальности западного и восточного типов см. подробнее: Бачинин, Сальников, 2000, с. 175-177], который сам себя не рассматривает как изначально свободное, автономное существо и поэтому не становится субстанцией и детерминантой права.

Здесь из двух «правопорождающих» начал в человеке реализуется только второе (нормативное) начало. Идея свободы не соединяется с идеей нормативности, не реализуется в системе социальных норм. Незападный человек создает социальные нормы «отдельно» от свободы, не наполняя их идеей естественной свободы личности. Поэтому эти нормы, хотя и выступают как юридические (законодательным образом регулируют отношения индивидов между собой и с государством), но не являются правовыми. Вследствие этого, на наш взгляд, не вполне корректно устоявшееся применение знаковой системы «право» по отношению к незападным и дозападным нормативным структурам, в которых часто узаконено не право, а идущий от государства произвол. По нашему мнению, более оправдано именовать их «юридическими» и (или) «легистскими» («законоподобными»).

В силу вышеизложенного, в рамках незападных социальных традиций право не возникает как эмпирическое (социальное) явление, оно существует лишь как возможность и не переводится в действительность, оно не становится актуальностью и существует лишь в сфере потенциального бытия. А с учетом того, что эта возможность реализована на Западе, она ставит незападные

народы в некую ситуацию альтернативы, выбора (правового или неправового в своей сути) дальнейшего пути развития.

Парадокс этой ситуации заключается в том, что сами незападные народы до определенного момента не мыслят ее как альтернативу, «не подозревают» о подобной (правовой) возможности (как принципиально ином, отличающемся от их традиционного существования пути развития). Они осознают ее именно как возможность лишь после появления Запада (примерно, в XVII – XVIII вв.), явившего собой новую (правовую) действительность. Социокультурную ситуацию, возникшую в мире с появлением Запада в контексте общей теории коммуникации [См., например: Клюев, 1998; Красноярова, 2010; Петрушенко, 1967, с.40-60; Петрушенко, 1975; Соколов, 2002] можно представить как коммуникационное взаимодействие «Запад – Незапад». Запад выступил как отправитель информации о новых (либеральных) социокультурных стандартах (в том числе о праве), тем самым как бы бросив вызов всему остальному миру. Незападный мир оказался в ситуации получателя информации и решил ответить на вызов Запада перестройкой своих внутренних структур – модернизацией.

Правовой аспект модернизации состоит в том, что в процессе передачи информации о праве возникает так называемый шум (понятие теории коммуникации, означающее искажение информации) – право как оригинальный знак, оригинал-объект западного отправителя информации неадекватно переводится в мысли ее западного получателя, поскольку западные «правопорождающие» идеи и ценности (свобода и автономия личности, индивидуализм и другие) строительные «кирпичики» знаковой системы права «разбиваются» о незападные традиционные (гетерономные) ментальные структуры и искажаются. Ментальностью восточного типа эти идеи воспринимаются не как внутренние, выношенные и выстраданные ценности, а как внешние, привнесенные, «чужие» идеи, ценностями, по большому счету, не являющимися. Все это, по нашей мысли, приводит к тому, что даже в ходе коммуникационного взаимодействия «Запад – Незапад» влияния западного способа бытия на западный не происходит полной актуализации права в западном мире, оно не превращается в универсальный феномен, не усваивается как целое, как особая знаковая система. Право «ведёт себя» «неуниверсализируемо», не «приживается» на иной, западной знаковой «почве». По этой причине в той части западных стран, которые, хотя официально и продекларировали переход на западные правовые ценности (демократию, парламентаризм, идею естественных прав-свобод человека и т.п.) не происходит глобальной (принципиальной) внутренней правовой трансформации. В этих странах пока не возникает правовое государство как система правового регулирования социальных отношений, действующая как по горизонтали (отношение «индивид ↔ индивид»), так и, что более важно, по вертикали (отношение «индивид (общество) → государство»).

Все это указывает на важность этноантропологического аспекта бытия права. Этносы, образующие западный (правопорождающий) и западный («индифферентный» к праву) типы цивилизации соответственно так же можно

разделить на два типа – «правоцентристские» (социальная жизнь которых организуется вокруг знаковой идеи верховенства права и с необходимостью приводит к возникновению правового государства) и «неправоцентристские» (социальная жизнь которых организуется вокруг другой знаковой идеи, например, идеи государства как самодовлеющей политической силы, не нуждающейся в правовой легитимации и поэтому не приводит к возникновению правового государства).

Следовательно, этносы второго типа, если они действительно хотят изменить сложившуюся ситуацию, должны переосмыслить способ своего социального бытия, «антропологическую составляющую» своего мировоззрения, внимательно разобраться в механизме своего правосознания, устранить все ментальные «неполадки» в его работе и сделать таким образом свободный и реальный правовой выбор. Именно в этом случае правовая альтернатива их развития превратится в правовую перспективу, а право из локального феномена – в универсальный. Речь при этом идёт не о некритичном заимствовании и, тем более, не о слепом копировании всего «комплекта» западных ценностей, идей и представлений, а лишь о творческом усвоении тех из них, которые составляют знаковый – антропоцентристский (правовой) «блок» западного умственного строя, о тех, следование которым в «формате» ментальности с необходимостью приводит к возникновению и устойчивому, стабильному функционированию права в «формате» социальной реальности.

Прагматический контекст проблемы права как особой знаковой системы состоит, таким образом, в том, что даже процессы глобальной социальной коммуникации не могут привести к универсальному типу отношений между знаковой системой права и теми, кто ее использует, не могут дать современному миру универсального человека, а следовательно, и универсальной системы социально-нормативных регуляторов, универсального права, не приводят к автоматическому, универсальному выбору права как важнейшего социального знака. А это значит, что указанная коммуникация будет эффективной только на пути признания этих объективных реалий, только на пути глубокого изучения в проблемном гуманитарном поле всей совокупности условий, сопровождающих употребление права как языкового знака, как особой социокультурной знаковой системы.

#### Литература

1. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. Минск: Литература, 1998. –1392 с.
2. Арутюнова Н.Д. Прагматика // Языкознание: Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 389-390.
3. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Academia-центр, Медиум, 1995. – 334 с.
4. Бачинин В.А., Сальников В.П. Философия права: Краткий словарь. СПб.: Лань, 2000. – 400 с.
5. Валентей С.Д., Нестеров Л.И. Развитие общества в теории социальных альтернатив. М.; Наука, 2003. -197 с.

6. Васильев Л.С. История Востока: В 2 т. Т. 1: Учеб. по спец. «История». М.: Высш. шк., 1993. – 495 с.
7. Гнатюк О.Л. Основы теории коммуникации: учебное пособие. М.: Проспект, 2013. – 359 с.
8. Дилигенский Г. Г. Демократия на рубеже тысячелетий // Политические институты на рубеже тысячелетий. Дубна: ООО «Феникс+», 2001. С. 27-44.
9. Кант И. О поговорке «Может быть, это и верно в теории, но не годится для практики» // Кант И. Соч. в 6 т. М.: Мысль, 1965. Т. 4. Ч. 2. С. 59-106; Кант И. Основы метафизики нравственности // Там же. Ч. 2. С. 27-44.
10. Клюев Е.В. Речевая коммуникация: Учеб. пособие для университетов и институтов. М.: ПРИОР, 1998. – 224 с.
11. Кондаков И.В. Запад и Восток // Культурология. XX век. Энциклопедия. В 2 т. Т.1. СПб.: Университетская книга; ООО «Алетейя», 1998. С. 211-214.
12. Красноророва О.В. К вопросу о коммуникативной стратегии современного массового общества // Известия Байкальского государственного университета. 2010. № 5 (73). С. 188-192.
13. Лапкин В.В. Универсальная цивилизация: болезнь роста и ее симптомы // Политические институты на рубеже тысячелетий. Дубна: ООО «Феникс+», 2001. С. 12-26.
14. Нерсесянц В.С. Философия права: Учебник для вузов. М.: Изд. группа ИНФРА·М – НОРМА, 1997. – 652 с.
15. Оболонский А. Почему Россия не стала Западом // Дружба народов. 1992. № 10. С. 71-86.
16. Петрушенко Л.А. Принцип обратной связи. (Некоторые философские и методологические проблемы управления). М.: Мысль, 1967. – 277 с.
17. Петрушенко Л.А. Единство системности, организованности и самодвижения (О влиянии философии на формирование понятий теории систем). М.: Мысль, 1975. – 286 с.
18. Поляков А.В. Общая теория права: Курс лекций. СПб.: Юридический центр Пресс, 2001. – 642 с.
19. Сравнительное изучение цивилизаций: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов вузов / Сост., ред. и вступ. ст. Б.С. Ерасов. М.: Аспект Поресс, 1999. -556с.
20. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: Учебное пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. -461с.
21. Уткин А.И. Россия и Запад: история цивилизаций: Учеб. пособие. М.: Гардарики, 2000. -574с.
22. Уткин А.И. Вызов Запада и ответ России. М.: Эксмо, 2003. -608с.
23. Федотова В.Г. Свободный выбор и принуждение к свободе // Социальные реформы в России: история, современное состояние и перспективы. Серия: Россия накануне XXI века. Вып. 4. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1995. С. 15-28.
24. Федотова В.Г. Глобальный мир и модернизация // Философские науки. 2000. № 1. С. 5-36.

25.Фомин А.П. Дихотомия эссенциализма и прагматизма в образовании // Картина человека: метафизика, культурология, коммуникация. Стрельченко В.И., Рабош В.А., Светлов Р.В., Грякалов А.А., Зайев Д.Ф., Федорин С.Э., Кушелев В.А., Иванова Д.В., Лезгина М.Л., Балахонский В.В., Пристенский В.Н., Рудаков Л.И., Рудакова А.Л., Кожурин К.Я., Свиридкина Е.В., Корольков А.А., Романенко И.Б., Романенко Ю.М., Романенко Ю.М., Фомин А.П. и др. Коллективная монография. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. – С. 215-222

**Груздева М.В. (Санкт-Петербург)**

### ЗНАЧЕНИЕ ЛИЧНОГО ДНЕВНИКА ПОДРОСТКА КАК СРЕДСТВА АУТОПСИХОТЕРАПИИ И САМОПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

В подростковом возрасте, как известно, ведущей деятельностью является общение со сверстниками, интимно-личностное общение. Заинтересованно общаясь, индивидуально или в группах, подростки устанавливают отношения уважения друг к другу, приобщаются к нормам морали и социального поведения. Друг, способный бескорыстно выслушать, искренне посочувствовать и даже иногда дать действенный совет (а для этого нужно иметь сходный взгляд на мир человеческих отношений и сходные проблемы), становится своеобразным психотерапевтом.

Однако в жизни любого подростка, тем более подростка современного, живущего в эпоху духовно-нравственного кризиса в России, может наступить тёмная полоса полного «безвременья», когда не только взрослые, от которых подросток в силу особенностей возрастного развития сознательно отчуждается, но даже самые близкие друзья не могут вовремя прийти на помощь – настолько глубоко психологически травмированным оказывается внутренний мир юного человека. Трудность жизненной ситуации исследователь Л.И. Анцыферова определяла как «обстоятельства жизни, требующие от индивида таких действий и условий, которые находятся на границе его адаптационных возможностей» [Анцыферова, 1994, с.5].

Мировой процесс глобализации, перешедший с экономической и информационной сфер на сферу духовно-нравственную, причинил вред, прежде всего, той части населения страны, чьё сознание легко поддаётся манипулированию извне, – детям, подросткам, юношеству. К сожалению, несколько десятков лет на глазах научного и педагогического сообщества подрастающее поколение испытывало психологический прессинг, соответствующий по своей неглубокой гедонистической сути примелькавшемуся рекламному лозунгу «Бери от жизни всё!». Однако великая русская культура и всё лучшее, что веками наработано мировой культурой, говорят о противоположном: «Будь в жизни не пассивным потребителем, а созидателем во всех отношениях, твори добро и красоту, и тогда твоя единственная человеческая жизнь будет иметь смысл». Долгий период, начиная

с 90-х годов прошлого века, подрастающему поколению в России навязывались ценностные установки и образцы поведения, противоречащие традициям отечественного воспитания. Становящаяся всё более прагматичной жизнь подчас лишена ореола истинной героики и романтики, во все времена необходимого и притягательного для детства, отрочества и юности. И юные, к сожалению, подчас выбирают как альтернативу лжегероики и лжеромантику суицида. Также из года в год мы продолжаем наблюдать среди молодёжи акты скрытого, косвенного суицида – уходы из жизни в результате наркотических и алкогольных передозировок, беспорядочных половых связей с риском заразиться ВИЧ-инфекцией, виртуальных сообществ с разрушительной для здоровья направленностью, экстремального досуга и т.п. Непреходящая ценность жизни в сознании некоторой части подростков и юношества нивелировалась до уровня бездумной, азартной игры со смертью.

Особо психологически незащищённой возрастной группой являются российские подростки, так как на их часто осложнённое жизненное развитие накладывается один из самых кризисных периодов человеческой жизни – подростковый. Нередко он совпадает с распадом родительской семьи. Осознание необходимости в будущем осуществить профессиональное самоопределение в сложных условиях современной социально-экономической реальности и связанная с этим процессом нервная школьная подготовка к государственной итоговой аттестации также не способствуют их душевно-психологической стабильности.

Л.С. Выготский справедливо считал, что игра ребёнка перерастает в фантазию подростка. По мнению современных исследователей, чаще фантазирует не счастливый, а чем-либо неудовлетворённый человек; в пору острых личных проблем отрочества на службу интенсивной эмоциональной жизни как раз и приходит воображение. Мы понимаем, что бурная жизнь фантазии, свойственная данному возрасту, могла бы служить не разрушению, а позитивному развитию подрастающего человека.

Одним из уникальных средств психологической самопомощи для подростка может являться его личный дневник. Дневник обычно возникает в такой жизненной ситуации, когда ни с близкими взрослыми, ни даже с близкими друзьями подросток в силу различных причин не может поделиться своими самыми сокровенными переживаниями (или интимно-личностного общения с друзьями недостаточно для поддержания душевно-эмоционального благополучия). А факторов неблагополучия, как мы знаем, в отроческий период более чем достаточно, и они не обязательно связаны с семьёй или социальным окружением подростка. Юный человек начинает беспокоиться или метаться уже потому, что не узнаёт себя прежнего (своего тела, психики, желаний, интересов, мотивов поведения), напряжённо стремится обрести новую идентичность и достойно войти в мир взрослых, хотя этот одновременно притягательный и пугающий мир его на равных ещё не принимает. По мнению французского психоаналитика Франсуази Дольто, «ни одно юное существо не может преодолеть рифы отрочества, не задумавшись о смерти, ибо оно должно умереть относительно своего детства – смерть представляется ему в



метафорической форме суицида...Необходимо думать о физической смерти, чтобы перейти на новый уровень, вот чего он действительно хочет, речь идёт не о теле, а о сердце и душе, но подросток об этом не знает» [Дольто, 2018, с.136-137]. Исследователь А.С. Обухов подчёркивает, что, «обретая первоначальную способность к рефлексии, подросток начинает обращаться к бытийным вопросам...Ключевые среди них – вопросы жизни и смерти. И желание выйти за пределы жизни как иллюзорно предельная форма рефлексии зачастую начинает посещать подростка» [Казанская, 2015, с.6]. Мы понимаем, что мысли о смерти и о большом количестве жизненных коллизий, безусловно, тяжелы для взрослеющего человека, обладающего ещё неустойчивой психикой. В этот момент и появляется отроческий дневник, к которому подросток обращается с интуитивным желанием избавиться от эмоционального угнетения или хотя бы облегчить его.

Уточним понятие «аутопсихотерапия». Если под гетеропсихотерапией мы будем понимать средства психотерапевтического воздействия, применяющиеся исключительно специалистами по психотерапии для коррекции поведения, эмоционального состояния и направленности мышления пациентов, то аутопсихотерапия, как отмечает исследователь Я.Н. Воробейчик, – «это область психотерапии, состоящая из научно обоснованных приемов, упражнений и методов, применяемых для самокоррекции поведения, эмоционального состояния и мышления с целью повышения эффективности гетеропсихотерапии и самопрофилактики психогенных болезней, развития дезадаптивного поведения и негативных последствий стресса» [Воробейчик, 2004, с.3].

Психотерапия и аутопсихотерапия как родственные научные понятия базируются на сходных положениях об особенностях функционирования психики человека, механизмах исцеляющего воздействия на психику, инструментальном оснащении этого воздействия. Аутопсихотерапия в своих базовых характеристиках ориентируется на особую активность человека в процессе своего исцеления или снижения тревожного, некомфортного состояния.

По мнению Я.Н. Воробейчик, история развития аутопсихотерапии тесно соотносится с вехами возникновения и становления гетеропсихотерапии, особенно с теми ее направлениями, которые разрабатывают средства аутопсихотерапии (это упражнения, приемы и методы, предназначенные как для поддержания лечения, проводимого психотерапевтом, так и для предупреждения болезней и нарушений деятельности центральной нервной системы, возникающих на психогенной основе).

В аутопсихотерапии самоисцеляющий себя от какой-либо психологической проблемы человек активен, деятелен и максимально использует в деятельности свои личностные ресурсы (при аутопсихотерапии творческим самовыражением – использует свои творческие ресурсы) – в этом одно из важнейших условий эффективности аутопсихотерапевтического воздействия.

По мнению современных исследователей, ребёнок дошкольного или младшего школьного возраста (также и подросток, но в усложнённой форме),

не зная никаких научных теорий, часто используют в острых травмирующих ситуациях аутопсихотерапию в игровой и творческой деятельности.

Отметим, что «одним из универсальных психотерапевтических механизмов является отреагирование, или катарсис» [Бурлачук, Кочарян, Жидко, 2007, с.511]. Очевидно, что многие психологические проблемы человека возникают, когда в сложных, конфликтных жизненных ситуациях он накапливает в себе неотреагированные эмоции: обиду, гнев, возмущение, несогласие и т.п. Исследователи Л.Ф. Бурлачук, А.С. Кочарян и М.Е. Жидко в книге «Психотерапия» [Бурлачук, Кочарян, Жидко, 2007] подчёркивают важность своевременного выражения эмоций. К сожалению, современный глобализующийся мир не призывает человека (тем более, взрослеющего) быть самим собой на глубинном, экзистенциальном уровне, отслеживать свои чувства и реакции: «Важно то, что нежелание выражать себя и свои чувства становится настолько привычным, что срывается даже тогда, когда исчезает внешний запрет на выражение чувств» [там же, с.400]. И взрослые, и дети часто в своём поведении как будто проигрывают не свою, а чью-то жизненную роль, например, не плачут или не выражают гнев, когда это необходимо. Родители (чаще отец) могут заявить 2-3 летнему сыну: «Стыдно плакать, мужчины не должны плакать», при разводе ребёнку или подростку как бы запрещается социальным окружением бурно выражать чувства, эмоции несогласия, недоумения, любви к родителю, расторгающему брак и т.п. Неотрегированные эмоции разрушают человека изнутри и могут проявиться на физиологическом уровне в виде различных заболеваний. По этому поводу в названной выше книге есть точная формулировка: «Вот одно из определений невротической личности, которое Перлз дал в книге «Гештальт-подход»: «Невротик – это человек, на которого слишком давит общество; отказываясь от собственных чувств, подчиняясь общественным требованиям, мы нарушаем контакт с внешним миром. Это происходит потому, что для того, чтобы вступить в контакт с внешним миром, необходимо чётко осознавать границы между собой и миром, так как если нет границ, то нет и контакта» [там же, с.400].

На наш взгляд, мощным потенциалом для «легитимного» выплёскивания человеком накапливаемых чувств и эмоций обладает речевое творчество – более того, ребёнок (подросток) за искреннее, заинтересованное речевое творчество часто получает ещё поддержку и похвалу взрослых. Нельзя бурно выражать печаль в общении – но можно в стихотворении, в сказке, в школьном сочинении, в личном дневнике и т.п. Аутопсихотерапевтический потенциал речевого творчества здесь уникален (в отличие, например, от музыкального, технического творчества и т.п.), что объясняется, прежде всего, спецификой слова как элемента знаковой системы, за которым – точные смыслы, символические значения, ценности, напрямую связанные с эмоциональной сферой личности. Слово позволяет человеку проникнуть в своё бессознательное и разрешить какую-либо психологическую проблему, ускользающую от прямого контакта с сознанием.

За каждой высказанной в творческой форме фразой стоит конкретная, ясно определяемая или противоречивая эмоция, можно не лукавить и не

«скрываться» за социальными поведенческими шаблонами, и юный автор в речевом творчестве действительно становится хозяином своей личности (на тот период времени, когда он творит, а затем – когда перечитывает написанное и размышляет о нём). При этом важно: ребёнок (подросток) часто пишет именно потому, что не может не писать – творчество часто разворачивается незапланированно, спонтанно (например, поэтические строки приходят к юному автору в ванной комнате, в общественном транспорте, на улице, и он торопится возвратиться за письменный стол, чтобы их записать). Здесь мы приходим к пониманию, что «отреагирование не равносильно простой экспрессии эмоций, так как экспрессия не всегда ведёт к отреагированию. Отреагирование происходит там и тогда, когда экспрессия достаточно интенсивна и человек гневается, плачет или кричит, помимо своей воли. Иными словами, для отреагирования необходимо отбросить привычные формы регулирования аффективной сферы» [там же, с.512]. Подросток (юноша) может «плакать, кричать» стихами, прозой. Особая раскрепощённость в выражении эмоций наблюдается у подростков в их личных дневниках, которые являются сокровенной, «святой» собственностью авторов и охраняются ими от вмешательства взрослых.

Положей позиции придерживается и Е.Ю. Петрова в книге «Психосоматика. Страхи, депрессии, панические атаки, тики, навязчивости, травма» [Петрова, 2019]. Размышляя о стратегиях и тактиках работы психолога с последствиями шоковой травмы, Е.Ю. Петрова выделяет тему необходимости выражения именно противоречивых эмоций, которые в трудной жизненной ситуации (например, ситуации распада семьи) могут переполнять ребёнка или подростка (подросток может одновременно чувствовать и острую любовь к отцу в обстоятельствах распада семьи, разлуки с ним, и гнев, почти ненависть к отцу, ставшему инициатором развода): «Адаптация и восстановление личной активности и спонтанности зависят...от возможности выразить и разместить противоречивые чувства, которые имели место в сложном жизненном эпизоде. Если значительная часть чувств и порывов будет оставлена «в фоне», заблокирована, остановлена, сохранена в памяти как конгломерат «незавершённых действий», то дальнейшая активность человека будет ограничена» [там же, с. 82].

Основанное на работе воображения речевое творчество, которое переживающий подросток доверяет личному дневнику, становится для него средством активной аутопсихотерапии. Иногда дневники, заполняемые прозой или стихами, демонстрируют нам незаурядные литературные способности их авторов, которые начинают раскрываться и тренироваться в процессе длительной и напряжённой духовно-эмоциональной жизни подростков.

Дневник – это духовно-психологическая «территория» подростка, куда для взрослых (родителей, других родственников) и для социального окружения (учителей, друзей, недоброжелателей и др.) «вход воспрещён», поэтому подросток не ограничивает себя никакими рамками, условностями в возможности отреагирования различных отрицательных чувств. Часто подросток записывает свои переживания и размышления в дневник, потому что

у него «кипят» чувства, он не может не писать – здесь мы находим одну из ведущих психотерапевтических характеристик успешности отреагирования, спонтанность выплеска эмоций и отсутствие жёсткого контроля за этим процессом со стороны волевой сферы. После отреагирования проблема, конечно, остаётся, но подросток находит в себе дополнительные силы, внутренние ресурсы для преодоления сложной жизненной ситуации.

Неосознанное обращение юных авторов в своих дневниковых записях и литературных произведениях к различным психологическим защитам (к отрицанию, обесцениванию, вытеснению, рационализации и т.д.), на наш взгляд, – это также аутопсихотерапевтический потенциал речевого творчества. Вспомним дневник Юры Рябинкина из знаменитой «Блокадной книги» Д. Гранина и А. Адамовича: вместо мечты о получении профессии военного моряка умерший впоследствии от голода в блокадном городе 16-летний автор в пору огромного эмоционального напряжения пытается успокоить себя и дать рациональное объяснение постоянно тревожащей его реальности на страницах дневника: «Тяжело, мучительно расставаться со своей мечтой... Что поделаешь? Будем к этому цинически относиться, авось будет какой толк... Немцы опять обстреливали город из орудий...От горя начал опять писать...Ну ладно, облегчил свою душу сими строками — и будет» [Адамович, Гранин, 2017, с.560].

Анатолий Гармаев в книге «Психопатический круг в семье» обращается к читателю: «Всегда, что бы ни произошло, что бы ни потребовалось делать, вопреки сиюминутному желанию, сохрани спокойствие, терпение и любовь. Чем можно сохранить спокойствие, терпение и любовь? Как быть, если неожиданный поворот событий выбивает из спокойствия? Если постоянные провинности другого не допускают терпения к нему? Если враждебные отношения не дают проявиться любви?» [Свящ. Анатолий Гармаев, 2000, с.132]. Как, ситуативно выразив в социально приемлемой форме негативные эмоции, сохранить глубинное внутренне спокойствие, необходимое для здоровья? На подобные тревожные бытийные вопросы способен ответить психологически зрелый человек со своим сформированным мировоззрением и сложившейся системой ценностей. На наш взгляд, прямой, интересной, психотерапевтической, хотя и сложной, требующей интенсивной душевной работы дорогой именно для подростков и юношества, дорогой к формированию мировоззрения и системы ценностей, является речевое творчество, особенно – творчество в сложных жизненных ситуациях.

Приведём стихотворные строки из дневника пятнадцатилетнего подростка Маши С. из распавшейся в результате развода семьи как иллюстрацию к размышлениям о созидательной духовно-нравственной и аутопсихотерапевтической роли речевого творчества:

Всё дальше от детства, зовущего детства. Всё дальше...  
И взрослости вихрь на пламя кидает меня,  
И я задыхаюсь в дымящей, горячей фальши,  
Душой обжигаясь о злобные плески огня.

Земная любовь! Как поверить в земную любовь мне?  
Нелепым презрением люди калечат людей.  
Как нежный росток, в грязь посаженный, гибнет и сохнет,  
Любовь исчезает в мучительном хаосе дней.  
Нет святости уз, всё растоптано. Всё без остатка.  
Что дети отцам? Что им кровная связь и родство?  
Людское доверие стало беспомощно кратко:  
Есть вера, любовь – но мгновение – нет ничего!  
...А детство так близко. И так безвозвратно. Навечно.  
Утеряна тихая, добрая сила любви.  
Там не было лжи, и там сердце наивно-беспечно  
При каждом ударе как будто шептало: «Живи!»

Если в жизни у подростка – ситуация распада родительской семьи, мысли и переживания, связанные с темой смерти, обостряются, так как теряется «почва под ногами» – родительский дом (по М.В. Осориной, «дом как символ человеческой личности присутствует... в символике психической жизни отдельного человека» [Осорина, 2019, с.39]. Подросток стремится к целостности своего «Я», мучительно ищет свою новую личностную идентичность, и потеря «дома» может восприниматься им как ещё более сложная, запутанная дорога к самому себе, к своему истинному и цельному «Я» («Если у меня совсем нет дома, пристанища, то где же мне искать свою личность?»).

Приведём ещё прозаические строки из дневника пятнадцатилетнего подростка Маши С.:

«Как чудовищно трудно жить. Преодолевать каждый миг злобную, невысказанную злобную силу бессилия перед жизнью. Детство ушло навсегда. Впереди – таинственный мрак. И сколько ещё в нём спрятано боли и рыданий, и сколько ничтожно мало радости земной. А неземная радость, рай – это бред, и более ничего. Жизнь дарована если не Богом, то гением, с которым совместимо коварство. Иначе бы допустил ли он, чтобы эти неосознано величественные чувства рая на Земле уходили бесследно из сердца человека в небытие: детство, юность, любовь? Уходили бы в смерть? Тот коварный Гений – сам человек. Да! Сам человек сотворяет жизнь свою и сам же губит себя и других вокруг себя. Ненависть, убийство, зло, жестокость – всё собратья человека! А добро, нежность, любовь – его праведники, которых он сначала примет близко к сердцу, а потом распнёт на кресте. Любовь погибнет, человек погибнет... Глупый, ничтожный, низменный человечешка! И в то же время – всемогущий, выше разума и неба – Человек! Он – разный. Он – я».

В размышлениях 15-летнего автора дневника мы находим мучительный поиск своего «Я», сопряжённый с переживаниями утраты родительской семьи, утраты психологической защищённости и опоры, идущей от семьи (именно поэтому возникает символическое описание поспрачания этой базовой защищённости – принятые близко к сердцу, но распятые на кресте нежность и любовь).

В сложном процессе аутопсихотерапии посредством речевого творчества,

записей в личном дневнике, подросток начинает взаимодействовать с дневником как с настоящим психотерапевтом: «задача психотерапевта состоит не только в том, чтобы пробудить «новое», активизировать «зажатые» (подавленные, вытесненные и т.п.) модусы сознания, или объёмы психики. Важнейшей является задача построения целостной, интегрированной структуры личности, в которой не уничтожены какие-либо «части», а создана новая композиция» [Бурлачук, Кочарян, Жидко, 2007, с.500]. Построение подростком целостной структуры своей личности посредством регулярного речевого творчества и ведения дневниковых записей оказывается, как мы видим, не только аутопсихотерапией в сложный отроческий период, но и активной, творческой самопрофилактикой суицидального поведения.

#### Литература

1. Адамович А.М., Гранин Д.А. Блокадная книга. Санкт-Петербург: Азбука-Аттикус, 2017. – 732 с.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуации и психическая защита // Психол. журнал. 1994. – Т.15. – № 1.
3. Бурлачук Л.Ф., Кочарян А.С., Жидко М.Е. Психотерапия: учебник для вузов. 2-е изд., стереотип. СПб.: Питер, 2007. – 480 с.
4. Воробейчик Я.Н. Руководство по аутопсихотерапии (история, теория, практика). Одесса, 2004. – 360 с.
5. Дольто Ф. На стороне подростка. 3-е изд. Перевод с фр. А.К. Борисовой; предисл. М.М. Безруких. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018. – 423 с.
6. Казанская В.Г. Суицидальное поведение подростка: своевременная помощь / Под ред. А.С. Обухова. М.: Национальный книжный центр, 2015. – 224 с.
7. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2019. – 448 с.
8. Психосоматика. Страхи, депрессия, панические атаки, тики, навязчивости, травма: рабочий сборник материалов к практическим семинарам. Автор и составитель Е.Ю. Петрова. СПб., 2019. – 90 с.
9. Свящ. Анатолий Гармаев. Психопатический круг в семье. М.: ОАО «Можайский полиграфический комбинат», 2000. – 587 с.

## АВТОРЫ

**БЕЛОУСОВА Наталья Петровна**, учитель русского языка и литературы Волховской городской гимназии №3 им. Героя Советского Союза А. Лукьянова

**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 каф. педагогики и пед. технологий Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.

**ЕГОРОВ Евгений Викторович**, д.э.н., профессор кафедры философии и методологии экономики экономич. факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

**КАЗАРУЧИК Галина Николаевна**, к.пед.н., зав. каф. специальных педагогических дисциплин Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина (Беларусь)

**ЛЕЗГИНА Марина Львовна**, д.филос. н., профессор каф. философии ИФЧ, почетный профессор РГПУ им. А.И.Герцена

**МУРТАЗАЕВА Марита Максудовна**, к.пед.н., доцент каф. гуманитарного образования и педагогических технологий ВФ

**НАЗАРОВ Артем Николаевич**, к.ист.н., доцент каф. экономического образования ВФ

**ОМАРОВА Батина Ибрагимовна**, магистрант факультета БЖД РГПУ им. А.И. Герцена

**ПАРФЕНЕНКОВА Варвара Юрьевна**, педагог ОДОД по английскому языку ГБОУ школа 500 Пушкинского района Санкт-Петербурга

**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

**ФИЛИМОНОВ Илья Валерьевич**, аспирант кафедры философии и методологии экономики экономич. факультета МГУ имени М.В. Ломоносова

**ФИЛИПОВА Светлана Геннадьевна**, к. филол.н., зав. каф. гуманитарного образования и педагогических технологий ВФ

**ФОМИН Андрей Петрович**, д.филос.н., профессор каф. гуманитарного образования и пед. технологий ВФ

**ЭЛЬДАРОВА Наталья Магомедовна**, к. пед. н., доцент кафедры гуманитарных технологий и пед. образования Дагестанского научно-исследовательского института педагогики им. А. А. Тахо-Годи (Махачкала)

**Wilson Mark**, Ph.d. History, Director of Community Engagement Auburn University (Auburn, Alabama) USA

Подписано в печать 23.11.2020г. Формат 60x84/16  
Усл.печ.л. 8. Печать офсетная. Бумага офсетная.  
Отпечатано в типографии ООО «Турусел».  
197376, Санкт-Петербург, ул. Профессора Попова д.38.  
toroussel@gmail.com  
Зак. №14493 от 23.11.2020г. Тир. 300 экз.