

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА

ВОЛХОВСКИЙ ФИЛИАЛ

Кафедра гуманитарного образования и педагогических технологий

СОЦИУМ. СОЗНАНИЕ. ЯЗЫК

Выпуск восьмой

Волхов
2018

УДК 37+17:81'23
ББК 74+87.6
С69

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

Редакционная коллегия:

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

Тексты статей представлены в авторской редакции

Социум. Сознание. Язык. Выпуск восьмой. Санкт-Петербург: изд. ЛЕМА.
2018г. -168 с.

ISBN 978-5-00105-368-2

Сборник включает в себя материалы пятнадцатого заседания Всероссийского междисциплинарного научно-теоретического семинара «СОЦИУМ. СОЗНАНИЕ. ЯЗЫК» на тему «**Коммуникативные стратегии современного общества**», а также материалы третьего заседания Всероссийского междисциплинарного научно-практического семинара с международным участием «СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ» на тему «**Современное образование в социальном контексте**».

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

© Коллектив авторов, 2018

ISBN 978-5-00105-368-2

© ООО «Издательство «ЛЕМА», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОЦИАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

Третье заседание Всероссийского междисциплинарного
научно-практического семинара с международным участием
«СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ»

г. Волхов. 28 марта 2018 г.

Вступительное слово зав. кафедрой гуманитарного образования и 5
педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им. А. И.
Герцена С.Г. Филипповой

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Гапанович С.О. (С-Пб) Образование в условиях 6
цивилизационного кризиса.

Рогожникова В.Н. (Москва) Образование как труд. 12

Пашков С.М. Атеистическое воспитание в педагогическом 18
наследии В.А. Сухомлинского

Тараканова Е.Н. Специфика передачи социокультурного опыта в 23
педагогической деятельности.

Спиваков С.Б. Проблемы организации самостоятельной работы 27
студентов в условиях перехода на образовательные стандарты
третьего поколения.

НАШИ ЗАОЧНЫЕ УЧАСТНИКИ

Лезгина М.Л. (С-Пб). Педагогическая идея: синтез интелехии 31
научения и ее рефлексии как Логос образования

Казаручик Г.Н. (Брест, Беларусь). Влияние словаря антонимов на 37
способность к коммуникативной деятельности детей старшего
дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Фомин А.П. Принцип самореализации в педагогике. 44

Муртазаева М.М., Эльдарова Н.М. (Махачкала). Диалог культур 51
в практике преподавания русского языка как неродного

Смолина О.В. (С-Пб) Иностранный язык как средство 54
профессиональной подготовки студентов.

ДИСКУССИЯ

Вопросы к С.О. Гапановичу, В.Н.Рогожниковой, С.М. Пашкову, 57
Е.Н. Таракановой, С.Б. Спивакову.

КРИТИКА

О.В. Смолина. К вопросу о своеобразии жанра сказки. 69

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

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

г.Волхов. 31 октября 2018 г.

Вступительное слово профессора кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им. А. И. Герцена **А.П. Фомина** 71

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Филиппова С.Г. Художественный текст в современной коммуникации: фактор адресата 71

Пашков С.М. Вариативность эмотивных стратегий в художественном тексте 79

Болотина Ю.П. Коммуникативные стратегии межкультурной коммуникации 82

Рогожникова В.Н. (Москва) О чем говорят экономисты? 85

Пристенский В.Н. (Воронеж) Правовой выбор как проблема социальной коммуникации 91

Фомин А.П. Вирус абстракции в теле современной культуры 98

Гаврина Е.Г. (Москва) Влияние современного рынка труда на развитие виртуальной коммуникации 102

Гапанович С.О. (С-Пб) Эволюционные основы коммуникации человека 110

Тараканова Е.Н. Конструирование и трансформация моделей идентичности. 118

Назаров А.Н. Российская нация: проблемы конструирования. 124

НАШИ ЗАОЧНЫЕ УЧАСТНИКИ

Лезгина М.Л. (С-Пб) Единство научных коммуникаций и стигийного педагогического поиска – концептуальное ядро образовательных парадигм 131

Баранов В.Е. (С-Пб) Коммуникации и личность. 138

ДИСКУССИЯ

Вопросы к С.Г. Филипповой, С.М. Пашкову, Ю.П. Болотиной, В.Н. Рогожниковой, В.Н. Пристенскому, А.П. Фомину, Е.Г. Гавриной, С.О. Гапановичу, Е.Н. Таракановой, А.Н. Назарову. 142

Авторы 168

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОЦИАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

Третье заседание Всероссийского междисциплинарного
научно-практического семинара с международным участием
Волхов. 28 марта 2018

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

Уважаемые коллеги и студенты!

Проблемное поле педагогики сегодня занимает интересы не только нашей кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий, и не только нашего университета – ведущего Российского педагогического вуза, РГПУ им. А.И. Герцена, – но и всю научную и профессиональную общественность, поскольку отечественное образование, находясь в состоянии болезненного реформирования, нуждается в ясных и прочных теоретических установках. Меняется образ учителя, который перестал быть ведущим субъектом образовательного процесса, его личностные качества, знания и профессиональные умения и навыки заменены на профессиограмму.

Тема сегодняшнего семинара – современное образование в социальном контексте – отражает острую для нас проблему, а именно проблему «выживания» отечественного образования в условиях технократических «инноваций» и смещения классического образования в пользу узко компетентностного.

В работе Всероссийского семинара «Современные проблемы педагогики» сегодня примут участие преподаватели, аспиранты и студенты Волховского филиала и Института философии человека РГПУ им. А. И. Герцена, МГУ им. М. В. Ломоносова, С-ПбГУ, Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина (Беларусь), Государственного Университета морского и речного флота им. адм. С. О. Макарова, Дагестанского научно-исследовательского института педагогики им. А. А. Тахо-Годи (Махачкала). С гордостью отмечу, что наш семинар, который два года назад стал «дочерним предприятием» Всероссийского междисциплинарного семинара «Социум. Сознание. Язык», развивается, приобретает самостоятельность и, главное, вызывает интерес у специалистов различных вузов и научных областей.

В тематике научных докладов сегодняшнего семинара – состояние и перспективы современного образования, проблемы передачи социокультурного опыта в педагогической деятельности, вопросы компетенций и компетентностей, взгляды на гуманистические педагогические системы, опыт организации детской деятельности.

Напомню о традиционной процедуре проведения семинара. После окончания докладов пройдет дискуссия по вопросам, предложенным докладчику в письменной форме. Материалы семинара (доклады и дискуссию) планируется опубликовать в ноябре 2018 г. в ежегодном кафедральном сборнике научных статей «Социум. Сознание. Язык».

Наконец, в рамках традиционной культурной программы для участников сегодняшнего семинара нами организована выставка замечательных работ в технике пластилинографии учеников творческой мастерской педагога Пашской школы искусств Ганиевой Тамары Александровны.

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Гапанович С.О. (С-Пб)

ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО КРИЗИСА

Появление юбилейного доклада Римского клуба «Come on!» справедливо указывает на необходимость достаточно серьезных перемен в мировоззрении «цивилизованного человечества» – достаточных для того, чтобы остановить движение к глобальной экологической катастрофе, являющейся наиболее наглядным выражением цивилизационного кризиса. Предлагаемые к рассмотрению меры предполагают фундаментальные изменения идеологии и проводимой на ее основе политики, которые так или иначе впоследствии дойдут до самых широких слоев общества в виде рекомендаций и предписаний. Тем интереснее отметить, что в итоге предлагается разработать и внедрить такую «новую» идеологию, которая на самом деле является во многом хорошо забытой старой (по счастью не совсем забытой – особенно в том, что касается традиций отечественного образования). Во всяком случае, предлагаемые авторами доклада «новые» подходы к рассмотрению природы, как единого целого, к теории дарвинизма, к смыслу и сути образования, а также ряд других положений являются отличительными чертами именно отечественной естественнонаучной и образовательной традиции.

В самом начале доклада 80-е годы прошлого века отмечаются не просто как важный период, а как поворотный пункт в истории мировой цивилизации: с этим периодом авторы доклада связывают так называемое «вырождение капитализма», тем самым отнеся именно к этому времени зарождение тех проблем, которые теперь предлагается решать в самом срочном порядке. Имеется в виду произошедший приблизительно в указанный период поворот к проведению политики деиндустриализации, тем самым давший толчок к развитию так называемого постиндустриального общества, идеологическим обоснованием которого явилась безразмерная и бесформенная квазиконструкция постмодернизма. Следует особо подчеркнуть, что тем самым констатируется тупиковость «постиндустриального» пути развития и полный крах постмодернистской идеологии. За осознанием этих фактов следует вопрос,

который должен быть поставлен со всей возможной жёсткостью: об оправданности продолжения реформирования отечественных науки и системы образования в направлении соответствия запросам постиндустриального «общества знаний», которое на поверку оказалось нереализуемой утопией, нежизнеспособной химерой. При этом нет и не может быть речи о «ненужности» реформирования или дальнейшего развития образования и науки; речь лишь о выборе наиболее разумного сценария дальнейшего развития и оценке, пусть нелицеприятной, итогов их реформирования в течение предыдущей четверти века (с учетом того, что в нашей стране комплекс «деиндустриализаторских» реформ был запущен в 90-х гг прошлого века – на десяток лет позже, чем на Западе). Заметим, что вышеупомянутый «поворот» к «вырождению капитализма» был чрезвычайно резким, противоречащим всей предыдущей динамике развития научно-технической цивилизации Запада – процессы так называемой деиндустриализации в первую очередь были связаны со сворачиванием социальной политики и рядом других крайне болезненных мероприятий; реформаторы чуть ли не в буквальном смысле «резали по живому». Что касается жалоб авторов доклада на перерождение капитализма в «спекулятивный» капитализм (т.е. «хорошего», «правильного» капитализма, в «плохой»), так об этом же говорил еще Генри Форд-старший, ненавидевший «финансовых воротил с Уолл-стрита», а если заглянуть в историю еще чуть глубже, то борьбой с перекупщиками (спекулятивным капиталом) пытался заниматься еще император Диоклетиан. И вот теперь, в XXI веке, выясняется, что грабли то же самые. Тушиковость избранного тогда, почти 40 лет назад, пути должна быть осознана во избежание повторения, поскольку еще сорока лет движения «не по тому пути» планета может и не пережить; точнее – биосфера, о чем, собственно, в докладе и говорится. Символами этой, хочется надеяться – навсегда, уходящей позорной эпохи, останутся выступление бородатой псевдоженщины на Евровидении и остров из мусора (размером с небольшой материк) в Тихом океане.

Отметим, что предлагаемый в докладе поворот к холистическому мировосприятию в условиях продолжающейся глобализации включает в себе диалектическое противоречие, вытекающее из противоположной направленности глобализма и холизма: глобализм подразумевает итоговое приведение к единому общему стандарту, а холизм – бережное отношение к природной данности, принятие природы во всей полноте ее сложности, многоуровневом разнообразии. Необходимость холистического подхода на данном историческом этапе логически следует из осознания необходимости экологического понимания окружающего мира. Ещё к концу прошлого века потребительское отношение к природе, как источнику благ и богатств, из которого вольно черпать, когда заблагорассудится, сменилось постепенным осознанием того, что природа – это исток, который нужно беречь [де Вааль, 2007]. Такой парадигмальный сдвиг произошел главным образом благодаря развитию биологических дисциплин в широких научных и общественных дискуссиях именно того самого периода, который был упомянут выше, и который авторами доклада «Come on!» рассматривается, как переломный в

развитии современной цивилизации (80-е годы прошлого века). Именно к этому времени накопленный наукой багаж эмпирических данных и развитие методологии позволило подняться до осмысления экологических проблем в масштабах планетарной биосферы. Но, поскольку смену парадигм можно уподобить смене мифологических или религиозных верований научного сообщества [Султанов и др., 2007], процесс этот является достаточно длительным и многоэтапным.

Если смена парадигмы от потребительского «делаю с природой, что захочу» до холистического и экологического «стараюсь понять и сохранить природу» в отношении недопустимости загрязнения окружающей среды оказалась в конечном счете воспринята, то в отношении собственной биологии (биологической природы человека, «вписанной» в общую экосистему) такого восприятия до сих пор не произошло. Осознание необходимости бережного отношения не только к окружающей среде, но и к своей собственной биологии, должно привести к кардинальной «смене вех» в отношении гендерной и половой проблематики. Вакханалия трансгендерного и транссексуального своеволия «кем захочу, тем и стану» (и тем, и другим, и третьим, и двадцать пятым), должна, наконец, смениться биологически обоснованным пониманием чрезвычайной важности (при всей деликатности этих вопросов) пола, как основной движущей силы биологической эволюции. Безрассудные манипуляции с полом угрожают выживанию вида *Homo sapiens*, а стремление перекраивать, гнуть и ломать об колено свою собственную биологию, а вместе с ней и законы природы (так и непонятые до сих пор) ведет к катастрофе [Свасьян, 1989].

Прежняя политика «трансгендеризма», отражением которой является его агрессивная пропаганда, обосновывалась необходимостью уйти от насилия в обществе, которое так или иначе своими корнями восходит к биологическому разделению на два пола, изначально неодинаковых по своим возможностям, что якобы и предопределяет неизбежность доминирования одного пола над другим. В качестве выхода из этой ситуации некоторыми авторами (наиболее радикальными и известными из них являются, пожалуй, Суламифь Файерстоун с ее «Диалектикой пола» и, несомненно, Донна Харауэй с ее знаменитым «Манифестом киборгов»), декларируется возможность искусственного «уравнивания» физиологических характеристик полов или полная свобода выбора любого из заблагорассудившихся вариантов пола. Что ж, проблемы неравноправия и дискриминации по половому признаку действительно существуют, хотя проблематика эта в целом весьма неоднозначна, а разнообразие их проявлений в различных культурах достаточно велико. Прогресс в решении этих проблем так же достаточно велик, и так же зависит от рассматриваемой страны или культуры. Этот прогресс был достигнут в основном благодаря развитию феминизма в различных его формах и широкого распространения так называемых «женских исследований». Отдавая должное самоотверженности, целеустремленности и творческой энергии феминисток, отметим, что интенсивность развития и радикализм этого движения не вполне адекватно иной раз воспринимается отечественными исследователями. Разница

в восприятии отечественных и западных авторов объяснима с учетом исторического опыта СССР, в котором (авторитарно, в административно-приказном порядке) был осуществлен целый ряд реформ, за возможность практической реализации которых феминисткам Запада пришлось вести долгую борьбу, а по ряду направлений приходится вести ее до сих пор. Несколько поколений советских (и уже почти два поколения постсоветских) граждан выросло, привычно пользуясь услугами системы детского здравоохранения, воспитания, образования... Для того, чтобы любая мама могла оставить ребенка в детском саду на полный рабочий день (непозволительная роскошь для населения многих развитых стран), нужно было не только создать систему дошкольных учреждений, но законодательно установить в масштабах экономики всей страны 8-ми часовой рабочий день. То есть требовалось проведение целого комплекса сложнейших реформ, которые, тем не менее, были реализованы на практике. Масштабы реализованного (при всей его иной раз неоднозначности) в ретроспективе потрясают и с трудом поддаются осмыслению – что, по всей видимости, и сказалось в конечном счете на том, что наиболее радикальному крылу американских феминисток оказалось проще вообразить себе бесполое (но зато «равноправное») будущее, чем представить возможность масштабного реформирования социального и политического устройства собственной страны. Так или иначе, не стоит забывать, что специфика исследования одних и тех же проблем несет на себе отпечаток не только принадлежности исследователя к той или иной культуре, но и эпохи, в которую состоялось становление исследователя, формировались стереотипы его восприятия, его индивидуальность.

Адекватное понимание биологической природы человека, найдя свое отражение в решении вопросов гендерной проблематики, позволяет успешно решать социально-культурные проблемы, а не обосновывать их принципиальную неразрешимость. Уже Дарвиным половой отбор был понят, как одна из главных движущих сил биологической эволюции человека. А в наше время, когда в условиях современной цивилизации «отбор на выживание» был сведен к минимуму, наиболее важным видом отбора является репродуктивный, или половой. И правильное понимание природы пола имеет принципиально важное значение для сохранения человека как биологического вида, поскольку бережное отношение к человеческой природе является составной частью бережного отношения к природе вообще. В той части доклада «Come on!», где среди рассуждений об интерпретации основных положений дарвиновского учения постулируется необходимость «защиты ... локальных культур, специализаций, политики от подавляющей силы игроков мирового уровня», что могло бы «помочь диверсификации, инновациям и эволюции», можно увидеть обращение к научным дискуссиям тридцатилетней давности, когда развитие вычислительной техники сделало возможным моделирование биологических систем и постановку вопроса о моделировании биосферы в целом [Левченко, 2012]. Подобный подход позволил в конечном счете представить антропосферу как часть (пусть и весьма специфическую) планетарной биосферы, а также обосновать [Гапанович, Левченко, 2017]

важность поддержания этнокультурного разнообразия по аналогии с поддержанием биоразнообразия, которое является важнейшим показателем жизнеспособности биосистем. Как подчеркивают авторы доклада, с дарвиновских позиций движущие силы эволюции никогда не сводились лишь к борьбе за существование (как это произошло позднее в понимании социал-дарвинистов), а в наши дни особую актуальность приобретает необходимость ограничения конкуренции и защиты слабых видов. Заметим, что в отечественной традиции тема альтруизма и взаимопомощи в живой природе (начиная с Данилевского и Кропоткина до Эфроимсона и Любищева) получила особенное развитие именно как оппозиция европейской тенденции (той эпохи) сведения движущих сил эволюции к безжалостной конкуренции. А поскольку в советской педагогике в силу идеологической обусловленности доминировал культ коллективизма, который требовал естественнонаучного обоснования, особенное внимание в популяризации биологических знаний уделялось примерам ненасильственного взаимовыгодного сотрудничества: кинокадры, изображающие симбиоз актинии и рака-отшельника, видел каждый советский школьник.

Деградация биосферы планеты и связанные с ней процессы биологической и культурной деградации человечества вряд ли могут быть непосредственно связаны с такими неприятными политическими тенденциями, как упомянутые в докладе укрепление авторитаризма и фундаментализм. Все же основной вклад в процессы загрязнения природы вносят именно страны, традиционно лидирующие в развитии демократии и свободы торговли. Можно будет только приветствовать ориентированность производства будущего на цикличность вместо существующего культа разового потребления, то есть принципиальную ориентированность на ремонт стареющих вещей, что очевидно привело бы к сокращению темпов загрязнения окружающей среды. Кроме того, как ни парадоксально, но серьезнейшей угрозой существованию привычного уклада (крайне упрощая, сформулируем следующую триаду: «образование – наука – развитие») всей современной научно-технической цивилизации является прогнозируемая на самое ближайшее будущее роботизация производства. По поводу предполагаемого развития дальнейших событий слышится целый хор причитаний не только в связи с ожиданиями массового всплеска безработицы, который затронет миллиарды людей, но и упреков существующей системе образования. Дескать, уже сейчас школа учит детей совсем не тому, что нужно, да и не может их ничему нужному учить вообще, поскольку жизнь развивается столь стремительными темпами, что спрогнозировать список «нужных» профессий все равно невозможно [Захаров, 2018]. Из всего этого делается, как ни странно, довольно разумный вывод о необходимости широкого общего образования (правда, как правило, не упоминается, что это именно тот вариант образования, от которого отечественную школу и пытались увести все эти тридцать лет). Таким образом, констатируется, что существующая модель цивилизации, глобального общества в своем развитии подошла к кризису – при продолжении развития прежним курсом ей становятся не нужны ни образование, ни сами люди. Возникает вопрос: а зачем людям именно такая

форма общества? В рамках существующей модели ничего решить не удастся (поискам альтернативы посвящен в том числе и сам доклад «Come on!»). Между тем решение вполне может быть найдено (пусть и в рамках другой модели общества). Предполагаемый возврат к прежней (разумеется, уже на новом уровне) модели образования, ставившего целью общее развитие человека, может радикально изменить ситуацию. «Если... счесть целью существования человека его самосовершенствование — как индивидуальное, так и общественное, — проблема избытка рабочей силы сменится проблемой ее жесточайшей нехватки — в первую очередь в сфере образования и здравоохранения (в том числе в странах, не уничтоживших их под видом «оптимизации»). Ведь чтобы превращать молодежь не в «квалифицированных потребителей» или «эффективных менеджеров», а всесторонне и гармонично развитые личности, нужны значительно большие усилия, требующие не только более высокой квалификации, но и большего числа педагогов» [Делягин, 2018].

Такой сценарий как минимум не противоречит предполагаемому в докладе Римского клуба кардинальному повороту к идеологии коллективизма в различных проявлениях. Самое важное – это перемены в образовании. Во главу угла должна ставиться задача постижения универсальных ценностей, предлагается культивировать интегральное мышление, не ограничиваясь аналитическим. Все это попросту немыслимо без достижения определенной широты кругозора, стимулирования любознательности и стремления к самообучению. По всей видимости, это можно интерпретировать, как предполагаемый примат фундаментального образования над прикладным (компетентностным?). То есть так или иначе предполагается возврат к тому, что и культивировалось в отечественной школе – достаточно серьезное общее образование, позволяющее впоследствии, специализируясь в избранных областях, не терять понимания их места в общей картине. Таким образом, в нашей стране для того, чтобы привести образование и направления научного поиска в соответствие новейшим идеалам Римского клуба, нужно вспомнить и переосмыслить собственные традиции, обратиться в первую очередь к собственному богатейшему опыту, а не бросаться изобретать велосипед заново.

Литература

- Бутовская М.Л. Антропология пола. М.: Век 2, 2013. -256 стр.
- Гапанович С. О., Левченко В. Ф. К вопросу об информационной антропоэкологии // Принципы экологии. 2017. № 4. С. 4–16.
- Де Вааль Ф. Культура приматов. Как шимпанзе стали людьми. 2007. URL: <http://ethology.ru/interview/?id=180>.
- Делягин М. Время капитализма на исходе: его убивают современные технологии. 2018. URL: <http://www.mk.ru/economics/2018/02/07/vremya-kapitalizma-na-iskhode-ego-ubivayut-sovremennye-tekhnologii.html>
- Захаров А. Основатель Super Job объяснил, почему молодежь будущего никогда не найдет работу. 2018. URL: <http://www.forbes.ru/karera-i-svoy-biznes/355947-osnovatel-superjob-obyasnil-pochemu-molodezh-budushchego-nikogda-ne>

Левченко В. Ф. Биосфера: этапы жизни. С-Пб.: Свое издательство, 2012. - 252 стр.

Свасьян К. А. Судьбы математики в истории познания Нового времени // Вопросы философии. 1989, №12. С. 41-54.

Султанов К.В., Микиртумов И.Б., Пую Ю.В., Рабош В.А., Стрельченко В.И. Образы науки в опыте логического эмпиризма // Общество. Среда. Развитие. 2017, № 1. С. 3–8.

Рогожникова В.Н. (Москва)

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ТРУД

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

В современной России проблема образования – одна из наиболее обсуждаемых. Как справедливо отмечает в своей статье А.Н. Муравьев, «при официальном количественном благополучии реальное состояние этой сферы с каждым годом неуклонно ухудшается» [Муравьев, 2010, с.103]. С точки зрения автора, только подлинная забота о философском образовании, как основе любого другого образования, может помочь решить эту проблему. К сожалению, тенденции таковы, что подобный оптимистичный поворот в развитии российского образования нам не представляется возможным в ближайшие лет десять по крайней мере. Но это ни в коем случае не означает, что идеи, предлагаемые А.Н. Муравьевым, следует отложить в долгий ящик. В сложившейся ситуации основная нагрузка по их реализации падает на отдельных преподавателей философии, делающих на своем месте то, что они могут сделать, а иногда и больше.

В этом смысле особую важность приобретает вопрос о специфике труда в сфере образования. Это вопрос философский, поскольку само понятие труда сегодня тоже требует пересмотра. В современной экономической науке – а именно, в неоклассической экономической теории – господствует интерпретация труда в рамках теории человеческого капитала. Экономическое понимание труда предполагает оценку его эффективности в терминах дохода и других количественных показателей, что проявляется сегодня и в оценке труда преподавателей высшей школы.

Интересную интерпретацию проблемы труда содержит работа Х. Арндт «Vita activa, или О деятельной жизни». Опираясь на греков (и не только), философ пишет о необходимости различать два основных значения понятия «труд»: работу и созидание. Различие между трудом и созданием можно продемонстрировать следующим образом:

Таблица 1. Различие между трудом и созданием, составлено автором по [Арендт, 2000].

Труд <i>Animal laborans</i>	Создание <i>Homo faber</i>
Циклический как природный феномен, связан с воспроизводством жизни (так у Маркса)	Навсегда изымает у природы нужную материю (с точки зрения экологии)
Продукты труда – продукты потребления – не исчезают в никуда, они остаются в природе (зерно в хлебе никогда полностью не исчезает)	Продукты создания исчезают из природного оборота (например, дерево исчезает в столе)
Не ограничен во времени, занимает все время жизни	Ограничено во времени
Разделение труда – естественный, внутренний процесс. Здесь все работы «качественно равнозначны» [Арендт, 2000, с.157]. Но это не настоящая кооперация, потому что здесь это процесс родовой.	Специализация профессий (с разделением труда ее объединяет только общий принцип организации – политический, в основе которого лежит поступок). Здесь важна специфика создаваемого предмета. Это подлинная кооперация [Арендт, 2000, с.157].

Арендт отмечает: «именно продукция создания, а не продукция труда обеспечивает ту долговечность и устойчивость, без которых мир был бы просто невозможен» [Арендт, 2000, с.121]. В основе создания лежит мышление, которое проявляется в поступке и речи, а они в свою очередь создают историю [Арендт, 2000, с.125]. Это не значит, что создание – исключительно продукт интеллектуальных действий: например, различные инструменты тоже являются плодом создания. Главный тезис Х. Арендт – что в современном обществе потребления «на смену долговечности, надежности, постоянства, идеалов homo faber'a, строителя мира, выступил идеал трудящегося животного, animal laborans» [Арендт, 2000, с.161]. Единственные создающие профессии, оставшиеся в современном обществе, по мнению американского философа – художественные. Профессии, связанные с созданием, умирают, потому что люди, выбирающие их, ставят себе иные цели, чем общепринятое обеспечение «заработка на жизнь».

Можно сказать, что такие профессии связаны прежде всего с «производством» ценностей. Арендт сближает их также с игрой, которой противопоставляется труд как работа, ведь в сфере труда господствует серьезность. Конечно, элемент этой серьезности есть и в свободных профессиях. Эту позицию дополняет директор Копенгагенского института футурологии Р. Йенсен, когда пишет, что «само понятие работы подходит ближе к игре, чем к чему-нибудь еще» [Йенсен, 2004, с.178], за одним только отличием, что у работы должна быть цель. Однако Йенсен имеет в виду все

виды работы, в то время как Х. Арндт пишет только о профессиях, связанных с созданием. Мы полагаем, что характер игры отличается в разных профессиях, а некоторые из них связать с игрой трудно – например, рабочие профессии (слесарь, строитель, уборщик), хотя это не значит, что в них не может быть элемента творчества.

К точке зрения Х. Арндт близок и Ж. Бодрийяр в «Обществе потребления». Французский философ отмечал, что индивид сегодня более всего востребован как потребитель, и потребление рассматривается, наравне с производством, как труд [Бодрийяр, 2006, с.114-115]. В качестве примера можно привести тех, кто предлагает свои услуги покупателя людям, не уверенным в своих потребительских способностях. Поскольку потребление оказывается встроено в современную жизнь, можно сказать, что потребитель – это *animal laborans*.

В сферу образования эти категории проникают вместе с понятием эффективности, знание рассматривается как товар, причем, отмечает Бодрийяр в отношении, правда, произведения искусства, единственной современной стратегией является интенсификация товарного вида того, что производится [см. Бодрийяр, 2017, с.170]. Похожие вещи происходят и в образовании, когда мы стремимся создать продукт с наилучшими товарными качествами, а не уйти от понимания знания как товара.

Таким образом, в современном мире образование как труд находится между двух огней. С одной стороны, образование должно достигать своей цели (реализовывать свою сущность как деятельность *создания*), создавая ценность, причем не только в виде знания. Основная ценность, производимая образованием – это сам человек, его способность критически и творчески мыслить. Так, С.И. Гессен определял само образование как «культуру индивида» [Гессен, 1995, с.35]. С другой стороны, образование не может игнорировать исторический и социальный контекст. Современные учащиеся – уже не те, что были 10-15 лет назад, изменился и современный мир. Повсеместное использование информационных технологий обусловило такие особенности современного студента, как рассеянное внимание, поверхностность знаний, неумение запоминать информацию, логически рассуждать и оформлять свои мысли в связный текст. Естественно, применяясь к этим особенностям обучающегося, образование не должно идти у него на поводу. Следует развивать у обучающихся память, критическое, сравнительное и творческое мышление. Но также необходимо и оставаться интересным студенту. Последнее означает изобретение новых методов обучения, то есть интенсификацию воображения. Воображение требует свободы, поэтому можно сказать, что образование есть свободный труд.

Если рассматривать образование с точки зрения и преподавателя, и студента (в случае высшей школы), то необходимо будет говорить о субъект-субъектном взаимодействии. Образовательный процесс – это диалог различных типов активности. Итогом образовательного процесса должно стать обретение свободы (Об этом, в частности, см. [Гессен, 1995]). Для преподавателя быть свободным означает владеть предметом и уметь раскрывать его с разных сторон и различными методами, применяясь к особенностям аудитории.

Свобода для студента – это также владение знанием по предмету, умение его применять, развивать, творчески и критически осмысливать. По сути, образование в этом смысле действительно можно назвать «прикладной философией» [Гессен, 1995, с.37], потому что образование отражает философские установки, господствующие в ту или иную эпоху, и принимает их как руководящие принципы.

Безусловно, свобода – многоаспектное понятие. Существует множество определений свободы. Например, Р.Г. Апресян определяет свободу как «такое отношение субъекта к своим актам, при котором он является их определяющей причиной и они... непосредственно не обусловлены природными, социальными, межличностно-коммуникативными, индивидуально-внутренними или индивидуально-родовыми факторами» [Апресян, 2010, URL]. Но здесь возникает вопрос о том, что такое субъект. Определяем ли мы его как разумное (и прежде всего рациональное) существо, или как существо экзистенциальное, только социальное, только биологическое – или как единство этих аспектов его природы? Если оставаться в рамках определения, предложенного Р.Г. Апресяном, то субъекта можно определить, как дух – надиндивидуальную сущность, которая может подниматься над сиюминутным, биосоциальным, родовым, культурным и т.д. Но такой подход не решает проблему, поскольку, например, в разных философских традициях дух понимается по-разному [Доброхотов, 2010, URL].

Можно попробовать определить субъекта через не менее спорную категорию гуманизма. Если использовать известное выражение И. Канта, гуманизм обозначает позицию, согласно которой человек есть всегда цель и никогда не средство. Эта точка зрения тесно связана с антропоцентризмом: человек завершает лестницу живых существ, он является вершиной мироздания. Данная позиция сегодня активно критикуется, в частности, экологами и защитниками прав животных, поскольку такая точка зрения означает, что человек может использовать как средство весь остальной мир. В современной экономике – в частности, в неоклассической экономической теории – позиция антропоцентризма соответствует определению предмета экономической науки. Кроме того, труд в современной экономике понимается как «процесс сознательной, целесообразной деятельности людей, с помощью которой они видоизменяют вещество и силы природы, приспособляя их для удовлетворения своих потребностей» [Труд, 1999, стр. 179].

Этой позиции противостоит экологическая этика, предлагающая концепцию нон-антропоцентризма. В рамках этой концепции человек более не рассматривается как центр мироздания и существо, обладающее исключительным моральным статусом. Такая точка зрения на человека была предложена еще И. Бенетом.

Интересным и здесь представляется подход Х. Арендт, которая помещает свободу в область политического, связывая ее с поступком человека [Арендт, 2007, URL] и противопоставляя внутренней свободе. Область поступка есть внешний мир, а область внутренней свободы есть внутренний мир человека, как своеобразное отрицание мира внешнего. Взаимосвязь внутренней и

внешней свободы устанавливается и реализуется, по мнению философа, именно в пространстве публичности, где человек действует и говорит. Таким пространством является и вузовская аудитория, и школьный класс. Можно сказать, что образование есть свободный труд, но не как данность, а как задача, и внутреннего, личного чувства свободы здесь недостаточно. Следовательно, кроме владения предметом и умения его раскрывать разными методами перед различными типами аудитории, необходимо также существование самого пространства для такой свободы, гарантированного политически. В этом смысле результатом образовательного процесса является воспитание политически активных людей, способных гарантировать свободу образовательного высказывания и поступка.

Мы согласны с А.Н. Муравьевым, что основа образования в целом – это философское образование, поскольку: а) его предметом является человек и человеческое (не как данность, но как проблема); б) философия может сказать о свободе больше, чем другие дисциплины, при этом учитывая интерпретации свободы в других науках (политическая свобода, свобода как ценность, человеческое достоинство как проявление внутренней свободы, психологические условия свободы, свободный труд и т.д.); в) философия поднимается над частными науками и над образованием в целом, она вникает в проблемы разных наук и может обосновывать образовательные программы для разных дисциплин.

Задачи современного образования разнообразны, однако очевидно, что необходимо его философское осмысление, частью которого является изучение образования как особого вида трудовой деятельности.

Заключение

Проблема определения специфики образования как трудовой деятельности – многоаспектна, поскольку и образование, и труд можно понимать по-разному. В этом смысле данная проблема является философской, потому что философия способна сформулировать целостное определение любого явления. Можно выделить следующие важнейшие черты образовательного труда:

1) Образование есть такой труд, который создает определенную ценность – человека, познавшего свою свободу и умеющего быть свободным.

2) Образование – это труд, предполагающий и развивающий воображение у всех его участников, поскольку воображение является одним из условий формирования свободной личности.

3) Образование может существовать, только будучи свободным – как внутренне, в смысле свободной игры знаний, так и внешне, в смысле объективных (экономических, политических, социальных) условий проявления внутренней свободы. Таким проявлением может быть создание новых методов обучения, новых педагогических теорий и т.д.

4) Образование есть труд, который не может оцениваться исключительно в количественных характеристиках, поскольку они отражают лишь часть того,

что есть образование, а именно внешние параметры процесса и результатов образования.

5) Качественная характеристика образования как труда означает, что мы обращаем внимание на то, что присуще образованию в его сущности, то есть на степень внутренней и внешней свободы его участников, владение материалом той или иной дисциплины, общими или профессиональными знаниями, умение ими пользоваться. Существующая в настоящее время система компетенций призвана отражать эти качества образования, но, к сожалению, эта система не работает, компетенции носят формальный характер – их формулируют, потому что «так надо», в реальном же процессе обучения лишь малый процент студентов действительно осваивает необходимые компетенции.

С нашей точки зрения, ситуацию можно исправить, если критически проанализировать существующее представление об образовательной деятельности на всех ее уровнях, от министерства до преподавателя, студента и работодателя. Философия предлагает инструментарий для такого анализа.

Литература

Апресян Р.Г. Свобода // Новая философская энциклопедия. В 4 тт. 2-е изд. – М.: Мысль, 2010. URL: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH011d9ed0664e9ab2a7a95b1d>

Арендт Х. Что такое свобода? // Точки/Puncta. 2007. №1-2. http://www.bibikhin.ru/что_такое_свобода

Арендт Х. Vita activa, или О деятельной жизни. СПб.: Алетейя, 2000. – 437с.

Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры. – М.: Культурная революция; Республика, 2006. – 269с.

Бодрийяр Ж. Фатальные стратегии. М.: РИПОЛ классик, 2017. – 288с.

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

Доброхотов А.Л. Дух // Новая философская энциклопедия. В 4 тт. 2-е изд. М.: Мысль, 2010. URL: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH01b0ea82473b0fe73df681b0>

Йенсен Р. Общество мечты. Как грядущий сдвиг от информации к воображению преобразит бизнес. СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004. – 267с.

Муравьев А.Н. Борьба за логос, настоящую философию и образование // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2010. Т.11. Вып.3. – С.103-111.

Труд // Экономическая энциклопедия. Под ред. Л.И. Абалкина. М.: Экономика, 1999.

АТЕИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В.А. СУХОМЛИНСКОГО

«Издатели печатают подчас золотые мысли великих людей; насколько было бы полезнее составить свод ложных высказываний классиков правды и знания».

Януш Корчак

В этом году педагогическая общественность отмечает 100-летие со дня рождения В.А. Сухомлинского (1918-1970). Наследие педагога-гуманиста многогранно. В центре его научных интересов находились вопросы воспитания *всесторонне развитой гармонической личности*: физическое, трудовое, эстетическое, умственное, нравственное воспитание и многое другое. Однако, несмотря на то, что В.А. Сухомлинский уделял серьезное внимание атеистическому воспитанию, этот аспект его наследия, как представляется, недостаточно исследован. Об актуальности осмысления атеистических воззрений выдающегося педагога свидетельствует также включение учебного предмета «Основы религиозных культур и светской этики» в школьную программу, поскольку данный факт в какой-то степени отражает интерес социума к религии как фактору воспитания в школе.

Воспитательная сторона педагогического процесса, по мнению В.А. Сухомлинского, является ключевой, и любое обучение - это прежде всего воспитание. Диалектика образования и воспитания в едином педагогическом процессе точно обозначена Е.Н. Ильиным: «Образовывать легче, чем воспитывать; связать то и другое намного труднее; а сделать в этой связи опережающим Воспитание, не ослабив самой связи, и вовсе искусство» [Ильин,1993,с.17].

Формирование мировоззрения ученика признается важнейшей задачей в процессе воспитания, поскольку воспитатель *«начинается с того, как он воспитывает мировоззрение»* [Сухомлинский,1979(б),с.415] (Курсив наш. – С.П.). Коммунистическое мировоззрение трактуется как «единственная правда», а его важнейшим элементом рассматривается атеизм [Сухомлинский, 1980,с.40,51,398].^[1] Суть атеистических убеждений видится в истинном возвышении и возвеличивании человека [Сухомлинский,1979(б),с.473].

При формировании атеистического мировоззрения педагог исходил из того принципа, что атеистическая пропаганда должна пронизывать весь педагогический процесс [Сухомлинский,1980,с.49], при этом необходимо, чтобы ученик самостоятельно осмыслил сообщаемые факты и сам пришел к выводам.

Рассмотрим пути атеистического воспитания в школе, предложенные павлышским мыслителем.

Обращение к истории религии и атеизма

По мысли педагога, ученику необходимо ознакомление с историей религиозных и атеистических учений. Этот тезис понятен и логичен, однако в своей педагогической практике В.А. Сухомлинский опирался исключительно на работы классиков марксизма-ленинизма и произведения авторов, разделяющих атеистическую идеологию. Известно, что ввоз и продажа Библии были запрещены в СССР в 1931 году, в результате чего ученик не имел доступа к первоисточнику, чтобы составить собственное мнение о сакральных текстах. Таким образом, при ознакомлении с историей религии и атеизма в распоряжении ученика находились исключительно произведения атеистической направленности и, как следствие, ему навязывалось одностороннее видение одной из важнейших мировоззренческих проблем «религия vs. атеизм». Необходимо отметить, что подобное происходит и в постсоветское время. Так, в 2009 году В.Б. Ежеленко писал: «Из чего может выбирать современный школьник и студент, если, например, история религий излагается в школах и вузах преимущественно в атеистической интерпретации!» [Ежеленко,2009,с.22].

Экскурс в историю религии предполагает беседы о преступлениях, совершенных «с благословения церкви» (В.А. Сухомлинский). Освещение фактов этой преступной деятельности способствует формированию убеждения в том, что «религия по самой природе своей антигуманна, а религиозная мораль лжива и лицемерна» [Сухомлинский,1979(а),с.113]. Христианскому человечеству, напоминает Н.А. Бердяев, были посланы два испытания - испытание гонением и испытание торжеством. Первое дало великих мучеников и героев. Второе – все те преступления, за которые обвиняют христианство. Однако судить о сущности религии по ее адептам, то же самое, что судить, например, о науке по ее отрицательным результатам (оружие массового поражения).

Обращение к научным знаниям

При атеистическом воспитании необходимо апеллировать к научным знаниям [Сухомлинский,1979(в),с.300]. Термины «научно-атеистическое воспитание», «научный атеизм», используемые в трудах В.А. Сухомлинского, свидетельствуют о важности, которую ученый придавал науке в борьбе с религией. Предполагается, что увеличение объемов научного знания вселяет радость и гордость в ученика, им глубже осознается идея борьбы науки и религии [Сухомлинский,1979(а),с.111]. Важнейшее значение придается тому, чтобы ученик видел «материальную основу всех сложных духовных процессов, совершающихся в самом человеке» [Сухомлинский,1980,с.54] (Курсив наш. - С.П.).

Сегодня аксиоматичен тезис о том, что наука не может ни доказать, ни опровергнуть религиозную догматику [Энциклопедия эпистемологии и философии науки, 2009,с.822]. Более того, известны верующие ученые, которые отрицают «идею непримиримости науки и религии» (В.А. Сухомлинский). Сошлемся на мнение основателя методологии опытной науки Ф. Бэкона, который утверждал, что «размышляющий безбожник встречается редко»

[Бэкон,1978,с.387]. Утверждение педагога о прогрессе науки как факторе формирования атеистических убеждений и причине радостного мироощущения представляется дискуссионным. Научно-техническая революция обусловила появление глобальных проблем, которые угрожают всему живому и формируют «культуру страха» (Ф. Фуреди) в XX-XXI вв.

Эстетическое воздействие на личность

Атеистическое воспитание, утверждает В.А. Сухомлинский, необходимо осуществлять посредством эстетического воздействия на личность [Сухомлинский,1979(а),с.286]. Ребенок, особенно младшего возраста, восприимчив ко всему яркому, необычному, торжественному. Эта психическая особенность ребенка объясняет, по мысли педагога, его интерес к храму, богослужению. Так, ученый иллюстрирует эстетическое воздействие на ребенка в храме тем, что свечи (лампочки) замысловато загораются и гаснут [Сухомлинский,1979(а),с.285]. В связи с этим идеологическое воздействие в школе должно быть в более яркой эстетической форме, чем в храме. Предлагается вызывать яркие эстетические чувства с помощью явлений, картин, образов, отражающих необходимую идею (ср. торжественность революционных праздников, пионерских сборов и пр.). В.А. Сухомлинский уточняет, что эстетическое воздействие в храме направлено на подавление разума, в то время как развитие эстетических чувств ребенка в школе обогащает интеллект и возвышает его как личность [там же,с.287].

Тратовка сложной системы храмового освещения как «иллюминации» (В.А. Сухомлинский), функционально направленной на эстетическое эмоциональное воздействие, не является корректной. Свет в храме, согласно православной традиции, является, прежде всего, образом Христа (ср. евангельское «Бог есть свет, и нет в Нем никакой тьмы»). Исходя из этого положения, каждая часть храма, имеющая свой смысл, освещается по-разному.

Диада «атеизм и оптимизм»

Воспитание атеистических взглядов у ребенка В.А. Сухомлинский видит также в раскрытии *сущностной взаимосвязи атеизма и оптимизма* [Сухомлинский,1979(а),с.112]. По мнению педагога, служители культа прежде всего обращают внимание на несчастных людей, имеющих слабость во взглядах на жизнь, в настроении [Сухомлинский,1980,с.50]. Радость творчества, дружбы, любви на земле воодушевляет человека, вселяет в него уверенность и стимулирует к деятельности, а мысли о потустороннем, «безропотном подчинении судьбе» (В.А. Сухомлинский) унижают его достоинство и сообщают пессимистические настроения. Воспитывая «нового человека», В.А. Сухомлинский видит цель в том, чтобы сделать каждого человека счастливым. «Высшее общественное благо при коммунизме в том и будет заключаться, что не будет ни одного несчастливого, бесталанного человека» [там же,с.114] (Курсив наш. – С.П.). Педагог видит лицемерие в требовании от человека переносить лишения в настоящей жизни и надеяться на счастье в неизвестном будущем [там же,с.112].

Необходимо отметить, что понятие судьбы чуждо христианству. Согласно Библии, мировой процесс – это открытый диалог между Творцом и творением [Аверинцев,2006,с.408], поэтому взгляд на верующего человека как на «бессловесную покорную божью скотинку» (В.А. Сухомлинский) не имеет оснований в библейском тексте. Обещание всеобщего счастья и отсутствие бездарных людей при коммунизме, безусловно, заставляет ребенка смотреть в будущее оптимистически. Однако, помимо утопичности всеобщего счастья на земле, В.А. Сухомлинский предлагает то, за что критикует религию – терпение трудностей в настоящем (при социализме) и обещание «земного рая» в не менее неизвестном будущем (при коммунизме).

Диада «атеизм и бессмертие»

Серьезное внимание В.А. Сухомлинский уделяет проблеме смерти, поскольку без ее понимания не представляется возможным постижение жизни, ее радостей и ответственности человека на земле [Сухомлинский,1979(б),с.260]. Педагог полагает, что атеистическое воспитание не реализуется, если в сознании ребенка не сформировать убеждение в том, что, являясь частицей бессмертного народа, человек творит подлинное бессмертие своего духа [Сухомлинский,1979(а),с.112]. Следуя данной логике, бессмертие человека, его высшее счастье и смысл жизни в том, что он «оставляет себя» в другом человеке, в частности, в своих детях [Сухомлинский,1979(б),с.392].

Утверждение бессмертия человека на основании его сопричастности «бессмертному народу» представляется попыткой атеизма вместить в свои рамки телеологию. Парадоксальность данного подхода к проблеме смерти образно раскрывает С.Н. Булгаков: «Не веруя в абсолютный смысл жизни личности и думая найти его в жизни целого собрания нам подобных, мы, как испуганные дети, прячемся друг за друга» [Булгаков,2009,с.38]. Неубедительным представляется обоснование бессмертия человека и в том, что он «оставляет себя» в своих детях. Очевидно, что В.А. Сухомлинский, выдвигая данный тезис, имеет ввиду не биологическое «наследство» в детях, а нечто большее. Однако в жизни часто можно наблюдать действие так называемого закона антитезы, о котором пишет Я. Корчак, т.е. когда щедрый воспитывает жадного, атеист - верующего, герой – труса [Корчак,1990,с.60]. В.А. Сухомлинский сам понимал неубедительность такого решения проблемы смерти в процессе воспитания. Так, в его трудах читаем следующее: смерть «противна самому существу человека», «примириться с ней невозможно, потому что со смертью исчезает неповторимый дух человеческий» [Сухомлинский,1979(б),с.260].

В целом, размышления В.А. Сухомлинского о проблеме смерти в процессе атеистического воспитания – это область верований и личных предпочтений, убедительность которых отнюдь не выше религиозных верований.

Заключение

Существует мнение, согласно которому атеизм не был мировоззренческой

доминантой на протяжении всей жизни В.А. Сухомлинского. Так, М.В. Богуславский пишет, что в более поздний период своей педагогической деятельности В.А. Сухомлинским выдвигается идея иерархичности воспитания ребенка (тело, душа, дух), где духовность, как и в православной педагогике, опосредует остальные страсти личности [Богуславский,2008,с.53]. Однако это мнение представляется дискуссионным. Анализ текстов В.А. Сухомлинского свидетельствует о том, что трихотомия тело-душа-дух, являющаяся ключевой для христианской антропологии, педагогом не осмысливается. Приведем цитату, в которой педагог раскрывает свое видение духовности: «Сфера^[1] духовной жизни человека — это развитие, формирование^[1] и удовлетворение его нравственных, интеллектуальных и^[1] эстетических запросов и интересов в процессе активной^[1] деятельности» [Сухомлинский,1979(а),с.224] (Курсив В.А. Сухомлинского). Религиозное понимание духовности иное. Ее проявление обнаруживается в страхе Божиим, совести и жажде Бога. Интеллектуальные и эстетические запросы человека относятся к области душевной, а не духовной.

К.Д. Ушинский писал, что издеваться над религией «не должно» [Ушинский,1950,с.614]. Основной аргумент В.А. Сухомлинского против религии – дерогативная лексика: «религиозные пережитки», «лживость религиозной морали» «религиозный дурман», «религиозные басни», «религиозная отравка», «лживость религиозных догм», «бессмысленные сказки», «нелепые выдумки», «враждебная идеология». Обоснований для подобных оценок читатель не находит. Рассмотренные пути атеистического воспитания, предложенные В.А. Сухомлинским, суть средства идеологической борьбы, причем не всегда педагогически оправданной. Великий Я. Корчак писал: «Есть мысли, которые надо самому рождать в муках, и они-то самые ценные» [Корчак,1990,с.23]. Вопросы о жизни и смерти, добре и зле, смысле жизни как раз и являются теми вопросами, на которые ученик должен сам себе ответить. Представляется, что педагог должен так выстраивать воспитательный и, шире, педагогический процесс, чтобы ребенок интересовался этими вопросами и обращался к сакральным текстам, художественной, философской и научно-публицистической литературе, в результате осмысления которой ребенок выработает свой идеал. Идеал – «это глубоко личное дело, это^[1] неповторимые индивидуальные представления о моральной красоте и величии, это личные стремления, мечты,^[1] порывы, надежды и чаяния» [Сухомлинский,1980,с.281] (Курсив наш. – С.П.).

Литература

- Аверинцев С.С. Собрание сочинений / Под ред. Н.П. Аверинцевой и К.Б. Сигова. София-Логос. Словарь. – 2006.
- Богуславский М.В. Крестный путь В.А. Сухомлинского // Психолого-педагогический поиск, Рязань, № 2 (8), 2008. С. 48-62.
- Булгаков С.Н. Манифесты русского идеализма / Сост. и комментарий. В.В. Сапова. – М.: Астрель, 2009. С. 22-60.
- Бэкон Ф. Сочинения в двух томах. Т. 2. М.: «Мысль», 1978. - 575 с.
- Ежеленко В.Б. Учитель современной российской школы – слабое звено

государственной безопасности // Наука и практика воспитания дополнительного образования, № 6, М.: Педагогический поиск, 2009. С. 16-23.

Ильин Е.Н. Из блокнота словесника. СПб., 1993. – 40 с.

Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании. - М.: Политиздат, 1990.- 493 с.

Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5-ти т. Т. 1. - К.: Рад. школа, 1979 (а). – 686 с.

Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5-ти т. Т. 3. - К.: Рад. школа, 1979 (б). – 719 с.

Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5-ти т. Т. 4. - К.: Рад. школа, 1979 (в). – 670 с.

Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5-ти т. Т. 5. К.: Рад. школа, 1980. – 670 с.

Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11-ти т. Т.10. – Москва-Ленинград: Изд-во Академии педагогических наук. 1950. – 665 с.

Энциклопедия эпистемологии и философии науки. — М: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с.

Тараканова Е.Н.

СПЕЦИФИКА ПЕРЕДАЧИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современный мир характеризуется ускорением всех социальных процессов, возникновением новых и трансформацией прежних культурных форм. В условиях столь динамичного развития культуры и общества особое значение приобретают механизмы сохранения и передачи констант социокультурного опыта, ключевым из которых является система образования. И если в силу специфики информационного общества функция передачи знаний, присущая данному социальному институту несколько девальвируется, то роль образовательных учреждений в социализации индивида лишь возрастает.

Воспитательные институты общества позволяют донести до новых поколений моральные аксиомы, присущие той или иной культуре и являющиеся базовыми элементами социокультурного опыта. Однако, способ передачи подобного знания тесно связан с особенностями восприятия реципиента. Изменение методов трансляции информации, отмеченные в рамках культурфилософской рефлексии как иконический и медиальный повороты, трансформировало саму структуру идентичности, которая, следовательно, требует новых методик воздействия.

Развитие таких технических средств как радио, телевидение и Интернет способствовало появлению качественно иных информационных систем, таких как медиа-текст. Феномен медиа отражен в трудах многих исследователей. Так, медиатеоретик М. Маклюэн определяет медиа следующим образом: средство сообщения само по себе есть послание

(«Mediumisthemessage») [Маклюэн, 2003, с. 56]. Такая трактовка обосновывает самоценность медиа. Приобретает значение не столько информация, которая сообщается, сколько средства передачи. В.В. Савчук, один из основоположников медиафилософии, утверждает, что является сущностной характеристикой медиа является порождение новой реальности [Савчук, 2014, с. 37]. Согласно концепции исследователя, медиа охватывают все аспекты современной культуры и обладают для нее основополагающим значением. В.В. Савчук следующим образом определяет медиа: «Медиа оказываются не столько посредником, сколько средой, включающей в себя то, что прежде противостояло друг другу: мир небесный и земной, субъективную и объективную реальность, индивида и общество» [Антология медиафилософии, 2013, с. 122]. Более того, исследователь провозглашает онтологический статус медиа: «Все есть медиа» и медиа есть условие существования человека. Совокупность медиа преобразуется в медиареальность: всепоглощающую среду опыта и сознания и фактически единственно возможную реальность. Таким образом, единственный возможный для современного человека способ воспринимать реальность – получать информацию о ней через медиа и в трактовке, предлагаемой медиа.

Следует отметить тот факт, что феномен медиа не тождественен средствам массовой коммуникации. Медиа определенным образом преобразуют информацию и сам способ ее восприятия. СМИ в рамках феномена медиа выполняют инструментальную функцию передачи сообщения. Специфика медиа заключается именно во внедрении в сознание человека способа структурирования информации, определенного типа дискурсивной практики и, следовательно, представления о реальности. Можно сказать, что каждое медиа обладает собственным типом дискурса: дискурс новостей, дискурс потребительских журналов и т.п.

Таким образом, медиа и медиареальность с неизбежностью выполняют смыслообразующие функции, обеспечивая практику регламентации знания и возможность подачи и передачи информации [Chatman, 1990, с. 48]. Теоретик дискурс-анализа Д. Матисон в своей работе «Медиа-дискурс. Анализ медиатекстов» подробно исследует механизмы воздействия, используемые в СМИ, и указывает на роль медиа как способа продвижения смыслов, выгодных власти и имущим. Согласно концепции исследователя, сила воздействия медиа объясняется использованием в них особым образом обработанных языковых структур. Автор полагает, что СМИ могут быть использованы в качестве механизма трансляции тех социальных установок, тех смыслов, которые способствуют укреплению общества. Информация, передаваемая посредством медиа, никогда не бывает нейтральна. Любое сообщение, транслируемое через СМИ, должно определенным образом воздействовать на реципиента и побуждать его к определенным действиям. Более того, посредством медиа внедряется определенный образ идеального представителя данного сообщества, который служит средством конструирования «медиальной идентичности» [Матисон, 2013, с. 102]. Таким образом, можно сказать, что сообщение, передаваемое через СМИ, всегда содержит некую социальную установку,

закодированную через используемую лексику и сам способ построения медиатекста. Такое сообщение должно вызвать реакцию потребителя, ожидаемую его создателями и заказчиками.

Механизм воздействия медиа на массы основывается на исходных принципах человеческого сознания, общих для всех представителей данного социума или социальной группы, а также на общечеловеческих константах восприятия. Так, в медиасреде искусственно моделируются конкурентно способные сообщения, неизбежно вызывающие интерес реципиента. Подобные смысловые модели описывает Р. Докинз в работе «Эгоистичный ген» [Докинз, 1993, с. 153]. Автор вводит понятие «мема» - минимальной единицы культурной информации, любая идея, символ, модель поведения. Подобные единицы информации «конкурируют» культуре, подобно генам и подчиняются тем же принципам эволюции. Следуя логике Р. Докинза, можно предположить, что доминирующие и наиболее распространенные способы смыслопроизводства (единицы языковой типизации) являются таковыми, благодаря своей распространенности: чем более типичной является тот или иной способ подачи информации, тем большее число носителей языка способно расшифровать заложенное в них значение. Языковые модели, имеющие наибольшее распространение в культуре, некогда были выбраны носителями языка в силу их удобства или иных качеств, сделавших их более привлекательными, чем прочие.

Формирование медиареальности как сферы взаимодействия значимых культурных смыслов и различных систем регламентации многократно ускоряет процесс трансформации социума. Однако, медиасредства могут быть использованы и для сохранения базовых культурных смыслов: трансляция социальных установок, парадигм, системы мировоззрения, задающей и систему ценностей и представлений, представляется эффективным способом закрепления предпочтительных для общества моделей коммуникации и взаимодействия в повседневной жизни. На данном этапе развития информационного общества медиареальность приобретает свойства максимально истинной «сверх-реальности». Подобная трактовка медиареальности предполагает наполнение ее смыслами и социальными установками и обосновывает значимость внедрения медиаобразов в образовательный процесс.

Отличительной чертой медиареальности является активное использование графических средств, позволяющих достигать максимального воздействия: медиа-текст насыщается образами, способными оказывать влияние на мировоззрение и поведение индивидуума. Данные образы – персонажи, способные транслировать любые заданные смысловые константы, можно назвать типическими. Типический образ - дискурсивный конструкт, созданный на основе художественного персонажа или реальной исторической личности, позволяет транслировать присущую культуре совокупность ценностей, социальных норм и поведенческих практик, и воздействует на индивида в качестве одного из неявных средств формирования его идентичности.

Типические образы активно эксплуатируются медиакультурой. Их многократное тиражирование способствует как достижению коммерческих целей, так и продвижению определенной идеологии, коррелирующей со смыслами, заложенными в персонаже изначально. Данный образ, в силу своей устойчивости, динамичности и мобильности способен включаться в контекст интертекстуальных связей и может быть помещен в любую сферу медиареальности.

Однако, персонажи, обладающие типическими свойствами, могут быть использованы не только для достижения коммерческого эффекта, но и как средство передачи значимых культурных смыслов. Таким образом, акцент на подобных образах может быть использован в качестве своеобразного катализатора в педагогической деятельности. Сходные приемы уже используются при преподавании дисциплин, напрямую связанных с передачей культурных ценностей. В частности, в курсе «Основы светской этики» нравственные и гражданские постулаты иллюстрируются посредством смоделированных образов русских богатырей. Более того, происходит конструирование типических образов на основе реальных исторических деятелей. Методика трансляции значимых культурных смыслов посредством образов особенно актуальна при работе с детьми младшего школьного возраста, а также при обучении лиц с ОВЗ психического характера. Однако, использование типических образов делает обучение более наглядным и для учащихся иных категорий и в силу специфики воздействия позволяет наиболее полно реализовать воспитательные функции образовательной деятельности.

Таким образом, распространение и использование типических образов как своеобразных репродукторов значимых культурных смыслов в дисциплинах гуманитарного цикла, способствующих социализации индивидов, может стимулировать усвоение материала и формирование устойчивых стереотипов социального действия, и, следовательно, грамотного гражданского поведения.

Литература.

Антология медиафилософии // Редактор-составитель В.В. Савчук. СПб.: Издательство РХГА, 2013.

Докинс Р. Эгоистичный ген. М.: Мир, 1993.

Маклюэн Г. М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека /Пер. с англ. В. Николаева; Закл. ст. М. Вавилова. М.: «КАНОН-пресс-Ц», 2003.

Матисон Д. Медиа-дискурс. Анализ медиа-текстов. Х.: Изд-во «Гуманитарный центр», 2013.

Савчук В.В. Медиафилософия. Приступ реальности. СПб: Изд-во РХГА, 2014.

Chatman S. Story and Discourse: Narrative in Fiction and Film. Ithaca: Cornell UP, 1990.

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Переход на образовательные стандарты третьего поколения требуют организовывать учебный процесс в вузе таким образом, чтобы самостоятельная работа студентов (СРС) стала не просто важной формой образовательного процесса, но его основой.

Самостоятельная работа это целенаправленно выбранная, внутренне мотивированная деятельность. Основные требования, которые необходимо реализовать при организации самостоятельной работы – это стремление обучающихся углублять, расширять и совершенствовать знания, умения и навыки. Не менее важным, является требование оформлять работу в увлекательную форму. А в условиях реформирования системы образования становится актуальным требование по расширению междисциплинарных связей. Кроме того, неотъемлемым требованием является осознанность подхода и активность в этой работе как обучающего, так и обучаемого [см.: Пидкасистый, 2000].

Самостоятельная работа, организованная в соответствии с этими требованиями, способствует:

- осознанному стремлению углублять знания;
- формированию познавательного интереса к творческой деятельности;
- практическому овладению различными приемами и навыками процесса познания;
- развитию способностей к аналитическому познанию.

Работа со студентами в рамках СРС должна исходить из следующих позиций:

1. При выполнении заданий студент должен в полном объеме продемонстрировать наработанные знания, умения и навыки (ЗУН);
2. Уровень и характер сформированности компетенций, должны проявиться через совокупность ЗУН;
3. СРС должна способствовать формированию креативности, способности нестандартно мыслить;
4. Должна развиваться активная исследовательская позиция;
5. СРС обеспечивает воспитание чувства ответственности за результаты выполняемой работы [см.: Левченко, 2012].

Традиционно принято различать следующие уровни СРС:

1. **Репродуктивный (тренировочный) уровень** ориентирует студента на выполнение самостоятельных работ по образцу, предложенному преподавателем. Познавательная деятельность студента ограничивается такими элементами восприятия материала как узнавание в рамках индуктивно – дедуктивного подхода, осмысление, в рамках требований формальной логики, запоминание, в рамках шаблонного подхода. Цель СРС на этом уровне – расширить возможностей по закреплению знаний, формированию умений и навыков.

2. **Реконструктивный уровень** требует так организовать СРС, чтобы студент научился рекомбинировать информацию, умения, навыки, способы решений, и подходы к рассмотрению изучаемого материала. На этом уровне должны выполняться работы поискового и исследовательского типа.

3. **Творческий, поисковый уровень** предполагает такой уровень самостоятельности, когда студент сам, опираясь на полученные знания, организует свою творческую самостоятельную работу, направленную на анализ проблемных ситуаций, получение новой информации [см.: Овчинникова, 2013].

Способность решать различные сложные творческие задачи в рамках СРС предполагает преподавание проблемно – ориентировано, опираясь на формирование у студентов своего видения проблем, а значит и постановку собственных вопросов.

Важным элементом СРС является тьюторское сопровождение. Такое сопровождение вводится для помощи в построении наиболее адекватной программы самостоятельной деятельности студента.

В рамках СРС тьютор оказывает студентам помощь в организации их собственных ресурсов, сопровождает процесс реализации самостоятельной деятельности студента, помогает вновь приобретенные знания внедрить в систему уже имеющихся и создает предпосылки для реализации сверх задачи СРС – создание нового знания.

Тьюторская деятельность – это помощь студентам на протяжении всего процесса обучения. На первом – втором курсах тьютор должен помочь студентам научиться выстраивать свою программу обучения, с точки зрения подбора информационных источников и грамотного распределения рабочего времени. Тьютор должен научить студента встраивать СРС в ежедневную программу дня, варьировать формами СРС и источниками информации [см.: Сарбаа, 2016].

СРС следует осуществлять последовательно и последовательно-параллельно в рамках реализации двух моделей. Первая получила условное

наименование «знаниевая модель». В рамках этой модели предполагается, что часть тем и разделов изучается студентом самостоятельно.

Практическая часть аудиторной работы заменяется в данной модели на совокупность заданий, выполняемых по предложенному алгоритму или на примерах выполнения типовых заданий.

Ключевой признак данной модели – подробное описание процесса СРС, то есть, работа студентов сводится к выполнению процедур и алгоритмов. Такая модель очень эффективна в рамках аудиторных занятий, так как она не предполагает активный поиск студентом дополнительной информации и методических материалов.

Вторая модель СРС – проектная. Ее реализация предполагает, что студент создает конкретный продукт: от создания программы решения ситуационной задачи до решения прикладных задач, связанных с научными и технологическими разработками. Именно эта модель обеспечивает формирование компетенций, а уровень развитости компетенций определяет степень сложности созданного продукта.

Сопровождение в проектной модели сводится к консультированию преподавателем-тьютором по конкретным проблемным вопросам.

Развивать и совершенствовать самостоятельную работу студентов невозможно без интенсификации и активизации обучения.

Интенсификация обучения предполагает передачу значительного объема информации различного характера и сложности при сохранении времени обучения без снижения уровня и качества знаний. Этого результата можно достигнуть, если совершенствовать:

- содержание учебного материала, как в плане его разнообразия, так и сложности и информативности;
- приемов, методов и технологий обучения.

Совершенствование содержания учебного материала предполагает формирование теоретической базы, которая необходима для плодотворной самостоятельной работы. При этом учебный материал преподносится не просто дозированно, но с учетом того, что процесс освоения материала должен развиваться спиралеобразно.

Совершенствование методов обучения, в рамках формирования навыков СРС обеспечивается путем:

1. использования разнообразных форм и элементов поискового, проблемного и проектного обучения;
2. применения педагогических технологий, которые способствуют совершенствованию навыков общения, мобилизации творческого мышления;

3. внедрения методик индивидуализации обучения и учета личностных характеристик, причем не только в рамках технологий личностно ориентированных, но и путем эффективного тьюторского руководства;

Понятие "интенсификация обучения" нельзя рассматривать в отрыве от понятия "активизация обучения". **Активизация познавательной деятельности предполагает** целеустремленность в деятельности преподавателя, направленную на применение, использование и комбинацию таких форм, обучения, которые направлены на повышение интереса, самостоятельности, творческой активности студента, а также на формирование способностей прогнозировать развитие ситуаций и умений принимать самостоятельные решения.

Логическим развитием интенсивного и активного подходов СРС является проблемное обучение. Проблемным обучением позволяет сформировать у обучающихся способности к решению нестандартных задач.

Проблемное обучение позволяет сформировать у студента следующие творческие навыки:

- ✓ самостоятельно видеть и формулировать проблемы;
- ✓ по выдвижению и формулировке гипотез, а также поиску инструментов и методов, направленных на проверку этих гипотез;
- ✓ по сбору необходимого комплекса данных, позволяющих проанализировать, складывающуюся ситуацию и предложить методику решения проблемы;
- ✓ по формулированию выводов, а также увидеть предложить возможные варианты практического применения полученных результатов;
- ✓ позволяющие увидеть проблему в целом, все ее аспекты и этапы решения, а при групповой работе – определить свое место, роль и меру личного участия в решении этой проблемы.

Таким образом:

- Развитие СРС в условиях перехода на образовательные стандарты третьего поколения невозможно без тьюторской поддержки студента со стороны преподавателя.
- Тьютор должен строить свою работу с учетом уровня и модели СРС.
- Совершенствование СРС невозможно без интенсификации и активизации обучения.
- Профессиональное мышление у студента может быть сформировано только на базе творческого, проблемного обучения.
- Реализация всего изложенного выше требует формирования новых подходов к созданию методических пособий (с учетом новых требований к СРС) и к организации и планированию рабочего времени преподавателя.

Литература

1. Левченко И. Е. Особенности организации самостоятельной работы студентов при реализации ФГОС // Научные исследования в образовании. 2012. Выпуск №4. С. 154-159.
2. Овчинникова Л. П. Модель самоуправляемой самостоятельной работы студентов // Фундаментальные исследования. 2013, №5-6. С. 1253-1256.
3. Пидкасистый П. И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-дидактические основы ее классификации // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. Пермь, 2000.
4. Сарбаа Л. Н. Тьюторское сопровождение учебного процесса – индивидуализация обучения // Молодой ученый. 2016, №4. С. 824 – 825.

НАШИ ЗАОЧНЫЕ УЧАСТНИКИ

Лезгина М.Л. **Иванов В.Г.**

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИДЕЯ: СИНТЕЗ ИНТЕЛЕХИИ НАУЧЕНИЯ И ЕЕ РЕФЛЕКСИИ КАК ЛОГОС ОБРАЗОВАНИЯ

Являясь одной из отраслей духовного производства, образование допускает выражение его сущности в форме педагогической идеи. Суть педагогической идеи вытекает из того, что воспитание, по меткому определению Гегеля, это «второе, духовное рождение детей, делающее их самостоятельными лицами. Благодаря этой самостоятельности дети выходят из конкретной жизненной семьи, к которой первоначально принадлежат, они начинают чувствовать для себя» [Гегель, 1977, стр. 342], т.е. как личности (и притом личности определенной культуры и общности), обладающие гражданской зрелостью.

Педагогическая идея, выражая эту суть воспитания, состоит, во-первых, в признании того факта, что ребенок становится личностью не сразу, а постепенно; во-вторых, она утверждает, что процесс становления личности доступен управлению извне, со стороны воспитателей; и, наконец, в-третьих, что такое управление не только возможно, но и необходимо, тогда как предоставление его стихийному росту нежелательно. Этот последний пункт имеет особую важность для педагогической идеи в целом. В нем слиты два положения. С одной стороны, у детей есть потребность стать большими, и она составляет имманентный момент всякого воспитания. Но, с другой стороны, это желание стать такими же, как взрослые, должно быть разбужено и культивировано в них, что заставляет их «преодолевать увлечения трикериизмом или эйфорию подросткового инфантилизма» [Пую, 2015]. Стать личностью – значит возвыситься над собственной индивидуальностью, преодолеть разумом

«узкие горизонты собственной эгоцентрической чувственности» [Гессен, 1995]. Только такое преобразование души и называется воспитанием.

Понимая под культурой в самом общем смысле надбиологические аспекты поведения человеческого вида, включая речь, изготовление орудий, возросшую пластичность поведения, способность к символическому мышлению и самовыражению с помощью символов [Фоули, 1990], которые передаются не через систему генетических механизмов, а посредством обучения и усвоения, мы должны заключить, что педагогическая идея выростала из потребности, во-первых, закрепить в подрастающих поколениях достигнутый уровень культуры, превратив ребенка в носителя этой культуры, во-вторых, через развитие в нем символического мышления обеспечить, по крайней мере – потенциально, способность развивать культуру дальше. Рост культуры усложняет выполнение обеих задач.

Над педагогической практикой проходит свое становление теоретическая надстройка. Но тем самым педагогическая идея приобретает две формы своего воплощения – теоретическую, абстрактно-понятийную, и практическую, функционирующую в живом опыте обучения и воспитания [Лезгина, Фомин, 2017]. Та и другая формы развития идеи взаимосвязаны и вместе с тем раздельны: искусство педагога индивидуально, специфично, относительно характеру его личности, темпераменту, мастерству, условиям его деятельности [Шипунова, 2014], теория же, обобщая педагогический опыт, отбирает из него то немногое, что предрасположена впитать, обогащая существующую или складывающуюся концепцию. Теоретическая педагогическая мысль должна в каждый данный момент обладать собственными критериями отбора ценного в опыте, но при этом она нацеливает практиков на решение ее проблем, а не на «размножение проблем, в конечном счете подрывающих данную теорию» [Стрельченко, 2015]. Тем самым педагогическая практика может быть новаторской лишь при условии, если она обладает собственными стимулами, независимыми от педагогической теории. Подобные стимулы лежат в области интересов, связанных с потребностью общества в воспроизводстве самостоятельного населения. Изменение образа жизни людей и их занятий ведет к трансформации требований к обучению и воспитанию, поскольку периодически возникают существенные расхождения между должным и достигаемым результатом, стимулируя тем самым педагогический поиск. Таким образом, педагогическая идея воплощается в живом опыте образования, как бы растворяясь в нем. Однако соответствующую понятийную форму выражения она находит только в теории, причем развитие ее в теории и в практике не всегда и не полностью совпадает.

В этом смысле обе формы воплощения идеи, взаимодополняя друг друга, будучи взяты порознь, перестают тем самым быть адекватными развитию воплощаемой ими идеи. Сама эта идея существует и развивается как бы вне их, в попперовском «третьем мире» – в «мире объективного содержания мышления» [Поппер, 1983]. Это тот род достоверности, когда мысли сверх своего субъективного существования в качестве данных психических состояний существуют вместе с тем и в формально-объективном значении

всеобщих положений, так что сама их психическая наличность включает в себе переход за пределы этой наличности [Соловьев, 1990 (а), стр. 92-96].

Педагогическая идея функционирует как скрытое знание. Она – та скрытая компонента любого педагогического знания, на которой оно покоится как на фундаменте, направляющем на достижение основной цели. Методологически она играет роль одного из «когнитивных стандартов, ориентирующих интеллектуальную деятельность ученого» [Шипунова, 2018]. Эти стандарты не эксплицируемы чисто логическими средствами и «имеют неявный молчаливый характер, поддерживаемый благодаря процессам социального контроля в профессиональных группах» [Шипунова, Березовская, 2016]. Они настолько общи, насколько являются произведением всех, простираясь более или менее за пределы личного опыта. Как такого рода сверхсознательное начало, «коллективное представление», педагогическая идея принадлежит к уровню метатеории, что, собственно, и представляет предмет философии по отношению ко всем иным формам познания. Педагогическая же теория, участвуя в развитии педагогической идеи, оказывается при том скорее объектом, чем субъектом такого развития, фиксируя в исторически ограниченных формах стадии ее эволюции.

В чем же состоит развитие педагогической идеи?

Уходя корнями в раннюю первобытность и насчитывая уже не одно тысячелетие своего существования, образование как отрасль духовного производства переживает ряд этапов.

На первом этапе, при своем возникновении и начальном развитии, процесс разворачивается через многообразие своих форм на уровне явления, на уровне непосредственной практической деятельности людей, направленной на воспитание и обучение подрастающего поколения, но сущность этого процесса еще ясно не осознана и не выражена «в чистом виде».

На втором этапе, в связи с возрастанием сложности процесса, люди начинают задумываться и рассуждать о его сущности, поскольку слепое следование традиции перестает их удовлетворять в каких-то определенных отношениях. Сущность уже осознается, и люди пытаются дать ей определение. На этом этапе идея, в нашем случае – педагогическая идея, имеет *идеальное* содержание, которое есть не что иное, как понятие, выражаемое через последовательность определений, и *реальное* содержание, т.е. само наличное бытие процесса обучения и воспитания, множество проблем, которые в нем обнаруживаются, и саморазвитие этого процесса в ходе поиска решений этих проблем.

Для этого этапа характерно, что идея не просто существует в череде сменяющих друг друга и борющихся определений, но она еще при этом распадается на два уровня. С одной стороны, идея осознается на уровне практики («практическая идея») в виде определений текущих и долгосрочных задач и решений, с другой – она выступает на уровне теоретического осмысления и определения проблем образования («теоретическая идея»). Имея один и тот же предмет (сущность процесса образования), каждая из них выражает его односторонним образом, и совпадают они лишь в пределе, в

перспективе. Но развитие отображаемого ими процесса, порождая все новые проблемы и задачи, постоянно отдаляет этот предел.

Лишь третий, высший, этап ведет к синтезу практической и теоретической идеи и предполагает тем самым осознание сущности развивающегося процесса во всей его полноте, цельности и перспективе. Идея впервые осознается как логос этого процесса, его основной закон, принцип, выполняющий объяснительную, предсказательную и эвристическую функции [Лезгина, 2013]. Именно эту работу и призвана выполнять философия педагогики. Ее базисная проблема – это педагогическая идея, взятая в указанных трех функциях.

Но при этом надо учесть, что у процесса саморазвертывания педагогической идеи есть и своя методологическая сторона. Суть ее состоит в следующем. Педагогическая идея составляет смыслозадающее ядро творческой педагогической мысли и как таковая лежит в основе педагогической теории, и как всякое теоретическое ядро, она нуждается в так называемом защитном поясе, образуемом множеством выводов, экстраполяций и догадок. Через их посредство происходит развитие идеи, сопровождающееся отсеиванием неадекватных производных.

Здесь мы подходим к самому существу развития педагогической идеи в ее проблемном ракурсе. Воспитание – это процесс формирования у детей социально принятых паттернов поведения. Но условия жизни людей в обществе изменяются – иногда быстро, скачкообразно, явно; в другие времена эти изменения происходят постепенно, неприметно накапливаясь, чтобы затем проявиться с катастрофической силой. Это порождает потребность в периодической переоценке старых методик воспитания и в выработке новых. Но соответствующие методы воспитания не могут быть детально разработаны до тех пор, пока неизвестно, какими должны быть измененные общественные условия и измененный человек. Они лишь в ограниченной мере доступны кругозору педагогической мысли, руководствующейся прежде всего собственной историей и концепциями. Как писал Вл. Соловьев, «высшая безусловная нравственность обязывает настоящее поколение передать новому двоякое наследие: во-первых, все положительное, что добыто прошедшим человечеством, все результаты исторического сбережения, а во-вторых, способность и готовность воспользоваться этим основным капиталом для общего блага, для нового приближения к высшей цели. Таково существенное назначение истинного воспитания, которое должно быть зараз и нераздельно и традиционным, и прогрессивным» [Соловьев, 1990 (6), стр.494-497].

Итак, педагогическая идея, при всей ее простоте, обнаруживает внутреннюю сложность и принципиальную незавершенность. Источник этой незавершенности иной, чем в естественных науках. Если естествознание имеет дело с неисчерпаемостью природы, то в обществе постоянные изменения в образе жизни людей периодически дестабилизируют систему образования, не позволяя педагогической мысли остановиться в своем развитии. Непрерывность любой отрасли познания методологически обеспечивается особым нормативом в области скрытого знания – когнитивным императивом. В ходе развития данной отрасли знания эволюционирует и ее когнитивный императив, тем не

менее при всех своих трансформациях выражая в обобщенной форме критерий идеального знания, ориентирующий познание. Педагогическая идея и выступает в отношении педагогического знания таким императивом.

В отличие от принципов, лежащих в фундаменте логической структуры теории, имплицитно заключающих в себе ее содержание, доступное дедуктивному выведению, когнитивный педагогический императив как вид скрытого знания не является основанием дедукций, его функция иная: он выражает некую сверхцель, в свете которой производится эвристический отбор ценных для познания догадок и находок. Таким образом, педагогическая идея прежде всего предполагает ответ на вопрос, к чему в конечном счете должно стремиться воспитание. Так, по словам Платона, подобной сверхцелью является «воспитание, вносящее в душу ребенка любовь к тому, в чем он, выросши, должен стать знатоком и достичь совершенства» [Платон, 1972, стр.115]. Воспитание означает освоение того, что с детства ведет к добродетели, заставляя человека страстно желать и стремиться стать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или властвовать. Только это можно назвать воспитанием. Воспитание же, имеющее своим предметом и целью деньги, могущество или какое-либо другое искусство, лишенное разума и справедливости, согласно Платону, низко и неблагородно да и совсем недостойно носить это имя. Здесь Платон дал в развернутой форме свое понимание когнитивного императива педагогики. Утверждается определенная сверхцель воспитания и одновременно в обобщенной форме формулируется стратегия, как воздействовать на воспитуемого в интересах достижения нужного конечного результата. Когнитивный императив раскрывается как некий отборочный принцип по отношению к любым конкретным методикам, оправдывая их применение или отказ от них во имя высшей и главной цели.

Но именно это «как воспитывать» и не может оставаться неизменным в силу динамичности, изменчивости, подвижности условий жизни общества. В результате категорический императив воспитания, простой в его основе, реально расслаивается на уровни, каждый из которых допускает антиномичные формы его выражения.

Так, с одной стороны, мы сталкиваемся с рекомендациями, согласно которым направлять вкусы и склонности детей нужно при помощи игр, то забавляясь, то всерьез, с другой – не менее категорические предписания страхом спасать, наказывая и поучая, воспитывать дитя в запретах, и, даже играя, не улыбаться ему, не давать ему воли в юности, чтобы возмужав, чадо не провинилось бы перед родителями.

Иной уровень педагогических парадигм определяет направленность воспитания в его прагматической составляющей. Должно ли воспитание быть направлено на то, чтобы ребенок, выросши, «успокоит тебя в старости» и «не будет дому в убыток, от судей же и властей – на пеню и позор» [Домострой, 1991, с.166-167], или же он должен быть воспитан «на общее благо, ибо...быть добродетельным мужем и добродетельным гражданином не во всех отношениях одно и то же» [Аристотель, 1983, стр.150].

Можно выделить и еще один уровень приложений когнитивного педагогического императива, связанный с определением меры необходимых знаний и навыков учащегося. Есть ли некоторый оптимальный устойчивый их объем, или лавинообразный рост научно-технической и общественно-политической информации исключает образование навсегда, раз и на всю жизнь, и требует создания единой системы непрерывного обучения. Но даже и в этом случае требуется точно определить меру получаемого в школе знания. «Классическая», «мусическая», «реальная», «трудовая» и другие типы школ означали прежде всего различные меры знаний и навыков, в них приобретаемых.

Педагогическая идея как когнитивный императив не просто и не только разворачивается через ряд антиномий, но при всей своей категоричности, постоянно испытывает вековые и локальные колебания между крайними, полярными определениями. При этом *педагогическая мысль, стремясь преодолеть антиномичность, разворачивает все новые антиномии*: совместное или раздельное обучение, приоритет общекультурного или прикладного практического знания в обучении, развитие разума или вкуса, ориентация на память или воображение, на выработку алгоритмов или развитие творческих способностей, на верность традициям или на стремление к инновациям и прочее [Фомин, 2016].

Таким образом, синтез истории педагогической мысли, истории народного образования, современной педагогической практики и теории выступает тем живым процессом, в котором зреет и подобным образом актуализируется образование как сфера духовного производства.

Литература

1. Аристотель. Никомахова этика // Аристотель. Сочинения в 4-х томах. Т.4. М., 1983.
2. Березовская И.П., Шипунова О.Д. Интеллектуальные фильтры как проблема современного образования // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2016, №1 (239). Стр. 166-176.
3. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т.3.М., 1977.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва, «Школа-пресс». 1995. -448с.
5. Домострой // Хрестоматия по древнерусской литературе XI-XVII веков: с коммент. на англ. яз. / сост. А. Н. Ужанков. М.: Рус.яз., 1991. Стр. 166-167.
6. Лезгина М.Л. Идея как форма научного познания // Философия права. №5 (60), 2013. Стр. 21-25
7. Лезгина М.Л., Фомин А.П. Педагогическая идея: теория и практика. СПб.: изд. ЛЕМА, 2017. – 122 с.
8. Платон. Законы // Платон. Сочинения в 3-х томах. Т.3, ч.2. М., 1972.
9. Поппер К. Логика и рост научного знания. М., 1983.

10. Пую Ю. В. Девиантное поведение у тинейджеров // Тинэйджеры в пространстве гуманитарных технологий. СПб.: изд. РГПУ им. А. Герцена, 2015. С. 25-29.

11. Соловьев Вл. Кризис западной философии (против позитивистов) // Сочинения в 2-х томах. Т.2. М.,1990 (а).

12. Соловьев Вл. Смысл любви // Соловьев Вл. Сочинения в 2-х томах. Т.2. М.,1990 (б).

13. Стрельченко В.И. К проблеме идентификации истинностных значений // Научное мнение, 2015, №1-1. Стр. 13-30.

14. Фомин А.П. Актуализация педагогической идеи в современной социальной реальности // Картина человека: философия, культурология, коммуникация: коллективная монография. Санкт-Петербург: издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. Стр.97-101.

15. Фоули Р. Еще один неповторимый вид. Экологические аспекты эволюции человека. М.: «Мир», 1990. -367с.

16. Шипунова О.Д., Березовская И.П. Особенности когнитивного взаимодействия в практике научной коммуникации. Дискурс, 2018, №3. Стр. 3-9.

17. Шипунова О.Д. Перспективы исследования субъективности в современной философии // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2014, №1 (191). С. 254-260.

Казаручик Г.Н. (Брест, Республика Беларусь)

ВЛИЯНИЕ СЛОВАРЯ АНТОНИМОВ НА СПОСОБНОСТЬ К КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Развитие речи детей с общим недоразвитием речи (ОНР), их способность к коммуникативной деятельности во многом зависит от лексического запаса. В логопедии разработан достаточно большой теоретический и методический материал по обогащению и активизации словаря у детей дошкольного возраста с ОНР. Вместе с тем, анализ исследований обнаружил недостаточную разработанность процесса формирования словаря антонимов у дошкольников с ОНР.

Исходя из вышеизложенного, нами сформулирована *проблема исследования*: каковы теоретические и методические основания логопедической работы, обеспечивающей успешное формирование словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Анализ результатов эмпирического исследования позволил установить, что у детей с ОНР и нормальным речевым развитием сформирован пассивный словарь антонимов. Подбор антонимов к словам, в словосочетаниях и

предложениях позволил выделить следующие особенности их усвоения как воспитанниками с ОНР, так и с нормальным речевым развитием:

1. Правильный подбор антонимов к предложенным словам характерен как для детей с нормальным речевым развитием, так и для детей с ОНР.

2. Подбор противоположных слов в результате словотворчества (выявлен только в группе детей с ОНР): «смелый – пугательный», «ленивый – ленивочка».

3. Подбор противоположных слов, семантически близких предлагаемому слову, одной и той же части речи (характерен как для детей с нормальным речевым развитием, так и для детей с ОНР): «грустный – довольный», «высокий – маленький», «поздно – светло», «высокий – короткий», «аккуратный человек – грязный человек», «хороший – вредный», «сытый – радостный».

4. Подбор противоположных слов, семантически близких предлагаемому слову, другой части речи (больше характерен для детей с ОНР, но выявлен и в группе детей с нормальным речевым развитием): «смелый – боится», «смелый человек – страшно», «грустный – улыбается», «мокрый – высох», «поздно – утро», «плакать – веселый», «сытый – на диете», «смелый – трусишка».

5. Подбор противоположных слов с помощью частицы или приставки «не» (проявляется и у детей с ОНР, и у детей с нормальным речевым развитием): «узкий» – «неузкий», «грязный» – «негрязный», «далеко» – «недалеко», «горе» – «не горе», «нету горя», «друг» – «не друг», «поднимать» – «не поднимать» и т. п.

6. Подбор синонимов вместо антонимов одной и той же части речи (выявлен у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР): «хороший – добрый», «добрый – хороший», «смелый – храбрый», «быстро – скоро».

7. Подбор синонимов вместо антонимов другой части речи (выявлен у одного ребенка с нормальным речевым развитием): «холодный – мороз».

8. Образование новых слов.

8.1. Образование уменьшительно-ласкательных прилагательных, например, «аккуратный» – «аккуратненький», «узкий» – «узенький» и т. п. (выявлено только у детей с ОНР).

8.2. Образование существительных с помощью суффиксов: «друг» – «дружище», «горе – горенько», «друг – дружок» (выявлено только у детей с ОНР).

8.3. Образование существительных во множественном числе: «друг» – «друзья» (выявлено у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР).

9. Подбор слов, ситуативно близких исходному слову (проявляется у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР): «мокрый – чистый», «высокий – большой», «узкий – тонкий», «мокрая одежда – холодная одежда», «поздняя весна – утренняя весна», «мокрая одежда – грязная одежда», «длинный – меньше», «класть одежду – классная одежда» и т. п.

10. Называние предложенных слов в другом роде (выявлено только у одного ребенка с ОНР): «кислый – кислая», «смелый – смелая», «ленивый человек –

ленивая», «смелый человек – смелая», «свежий хлеб – свежая», «сытый волк – сытая».

11. Подбор слов, связанных синтагматическими связями с исходным словом (характерно только для детей с ОНР): «быстро – бегать», «далеко – уйти», «поздно – встать», «поздно – начинается», «поднимать сумку – тихонько, тяжело». Это же словосочетание Валерия (ОНР, 2 уровень) завершила «тяжело». Вместе с тем, подбор слов, связанных синтагматическими связями с исходными словами, был отмечен у детей с нормальным речевым развитием при подборе слов в предложении «Бедный утенок был маленький, а охотничий пес, склонившийся над ним ... – упал; злой, съел его».

12. Изменение формы исходного слова (проявляется у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР): «поднимать – поднял», «открывать – открыл», «плакать – плачешь», «класть – кладешь».

13. Неправильный подбор антонимов к предложенным словам (проявляется у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР): «узкий – низкий», «высокий» – «тонкий» и т. п.

14. Отсутствие ответов на слова-стимулы. В ходе исследования ни один ребенок с нормальным речевым развитием и с ОНР не подобрал антонимы к словам «смелый», «тупой», «мутный», «аккуратный», «горе», «друг». Но к словосочетанию «аккуратный человек» один ребенок с ОНР правильно назвал противоположное «неряшливый человек». Дети с ОНР не назвали антонимы к словам «кислый», «ленивый», «класть», «входить». В группе детей с нормальным речевым развитием трое ребят выбрали антоним «сладкий» к слову «кислый», один ребенок – антоним «брать» к слову «класть», двое детей антоним «выходить» к слову «входить». Никто из детей с нормальным речевым развитием не подобрал антоним к слову «поздно». А в группе воспитанников с ОНР один ребенок правильно сказал «рано». Ни один ребенок из двух групп не подобрал антонимы в словосочетаниях «мутная вода», «свежий хлеб», «ясная погода», «класть одежду». Двое детей с нормальным речевым развитием правильно выбрали противоположное словосочетание «ранняя весна» к исходному «поздняя весна». В группе детей с ОНР к этому словосочетанию никто не подобрал противоположное. Вместе с тем, двое воспитанников с ОНР к словосочетанию «отдохнувшая мама» правильно выбрали противоположное «уставшая мама». А в группе детей с нормальным речевым развитием никто не подобрал противоположное к названному словосочетанию.

Исследование показало, что дети двух групп, особенно с ОНР затрудняются в подборе антонимов к глаголам. Также нами было замечено, что воспитанники с ОНР хуже подбирают антонимы к словам в словосочетаниях, нежели к этим же отдельно названным словам. Например, к слову «грустный» 8 дошкольников с ОНР правильно выбрали слово «веселый». Но к словосочетанию «грустная песня» только четверо детей правильно назвали противоположное «веселая песня». То же самое касается слов «холодный», «новый», «добрый» и др. и соответствующих словосочетаний: «холодный ветер», «новая игрушка», «добрый человек». Можно предположить, что дети просто автоматически

запоминают противоположные слова и не применяют их к конкретным предметам, явлениям.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало, что дети с ОНР и с нормальным речевым развитием испытывают определенные трудности антонимических сопоставлений. Однако у воспитанников с ОНР ошибки проявляются в большей степени. Это говорит о том, что у детей дошкольного возраста с ОНР недостаточно сформированы системные отношения между лексическими единицами языка. Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой выделен «комплекс трудностей, которые приводят к неправильному выполнению заданий: 1) трудности выделения существенных дифференциальных семантических признаков, на основе которых противопоставляется значение слов; 2) недоразвитие мыслительных операций сравнения и обобщения; 3) недостаточная активность процесса поиска слова; 4) несформированность семантических полей внутри лексической системы языка; 5) неустойчивость парадигматических связей внутри лексической системы языка; 6) ограниченность объема словаря, что затрудняет выбор нужного слова» [Лалаева, Серебрякова, 2001, стр. 51].

В процессе поиска слова дети с ОНР часто теряют цель задания, противопоставляют слова по несущественным, ситуативным признакам. Вследствие этого дошкольники часто воспроизводят слова, не противоположные по значению, а другие, семантически близкие слову-антониму, что свидетельствует о неумении выделить существенный признак исходного слова. Характерной ошибкой детей с нарушениями речи является воспроизведение слов другой грамматической категории. В ряде случаев на слово-стимул существительное дошкольники воспроизводят прилагательное, а на слово-стимул прилагательное – наречие, что свидетельствует о недостаточной дифференциации категориальных значений слов.

Причинами того, что у детей с нормальным речевым развитием недостаточно сформирован словарь антонимов могут являться две: 1) недостаточное речевое общение дошкольников с близкими взрослыми, прежде всего с родителями, что в целом препятствует их полноценному речевому развитию; 2) недоработки со стороны воспитателей дошкольного образования. А причинами того, что у воспитанников с ОНР словарь антонимов незначительно уступает таковому у детей с нормальным речевым развитием могут в свою очередь являться следующие: 1) усиленная целенаправленная систематическая работа логопеда, которая поддерживается воспитателями (исследование проводилось в середине учебного года, поэтому дети достигли определенных результатов); 2) поддержка усилий педагогов со стороны родителей, выполнение ими рекомендаций по развитию речи своих детей, так как они в отличие от родителей детей с нормальным речевым развитием в большей степени озабочены воспитанием и обучением своих детей в силу их особенностей. Хотя выдвинутые предположения требуют специальных исследований.

Таким образом, дети с ОНР испытывают больше трудностей в усвоении словаря антонимов, чем дошкольники с нормальным речевым развитием, а, значит, нуждаются в оказании специальной педагогической помощи.

Формирование словаря антонимов у дошкольников является составной частью работы по развитию лексики. Поэтому при проведении логопедической работы по обогащению словарного запаса у детей необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики в онтогенезе, особенностях лексики у дошкольников с нарушениями речи. Работа по развитию лексического запаса у детей старшего дошкольного возраста должна осуществляться с учетом следующих принципов:

- системности. Развитие лексики должно осуществляться, во-первых, с развитием всех сторон речи (звуковой культуры, грамматического строя, связной речи), во-вторых, постоянно, ежедневно, используя самые разные ситуации, в которых оказываются воспитанники;

- комплексного подхода. Развитие лексики следует включать в работу с детьми по таким образовательным областям, как «Ребенок и природа», «Ребенок и общество», «Элементарные математические представления», «Физическая культура», «Искусство»;

- наглядности. Общеизвестно, что ребенок сначала усваивает слова, обозначающие конкретные предметы. Поэтому в учреждении дошкольного образования должна быть создана развивающая предметно-пространственная и ландшафтная среда, которая бы при соответствующей поддержке педагога стимулировала речевую активность детей, содействовала обогащению и активизации словаря.

- доступности. Лексический материал, который предлагается детям старшего дошкольного возраста должен быть понятен, опираться на жизненный опыт детей.

- индивидуального подхода. Как показало эмпирическое исследование, в одной группе воспитываются дети с разным уровнем речевого развития. Следовательно, приоритет и в словарной работе должен быть отдан индивидуальной работе;

- взаимодействия логопеда, воспитателя и родителей в развитии лексики у дошкольников. Внедрение конструктивного и партнерского взаимодействия педагогов и родителей в образовательный процесс способствует развитию речи детей и является одним из условий, обеспечивающих единство педагогических воздействий со стороны всех участников образовательного процесса, в котором особая роль принадлежит родителям.

Л.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова предлагают формирование лексики у дошкольников с ОНР проводить по следующим направлениям:

- расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности (мышления, восприятия, представлений, памяти, внимания и др.);

- уточнение значений слов;

- формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального);

- организация семантических полей, лексической системы;

– активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь [Лалаева, Серебрякова, 2001].

Работу по формированию словаря антонимов можно проводить как на занятиях, так и в нерегламентированной деятельности. Например, на прогулке дети в процессе наблюдения за растениями могут сравнивать деревья и кусты по высоте, стволы деревьев по толщине и т. п. При выполнении детьми трудовых поручений можно сравнивать инвентарь по размеру (у воспитателя большая лопата, у детей маленькая и т. п.).

Усвоение лексики осуществляется в единстве с нравственным развитием детей. Необходимо определить словарь-минимум, содержащий слова, необходимые для выражения отношения к моральным ценностям общества, овладения моральными нормами и способами реализации этих норм. Таким образом, обучение речи осуществляется в комплексе с нравственным воспитанием детей дошкольного возраста и соответственно в процессе развития речи можно использовать те же методы, что и в процессе нравственного воспитания: общение взрослых с детьми в процессе бытовой деятельности (анализ и обсуждение жизненных ситуаций, поступков людей, их оценка), общение детей со сверстниками, чтение произведений художественной литературы, этические беседы. В результате воспитанники расширяют словарь антонимов словами «добро – зло», «хорошо – плохо», «радость – печаль» и др.

Для формирования словаря антонимов можно использовать игры «Скажи наоборот», «Подбери слова неприятели», «Закончи предложение», «Сравни», «Сравни наоборот». Большим потенциалом для формирования словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР обладают задания на выбор из трех слов двух слов-«неприятелей». Детям старшего дошкольного возраста с ОНР можно предлагать задания по выбору из трех или четырех слов одного, противоположного по смыслу.

Темы, в рамках которых можно формировать словарь антонимов, могут быть различными: «Наше тело», «Одежда. Обувь», «Посуда», «Домашние животные и их детеныши», «Дикие животные и их детеныши», «Животные Севера», «Животные жарких стран», «Домашние птицы и их птенцы», «Мебель», «День защитников Отечества», «Школа. Школьные принадлежности» и др. [Воспитание..., 2007].

Работа, которую проводит учитель-логопед с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР по формированию словаря-антонимов, должна продолжаться и поддерживаться воспитателями дошкольного образования. Работая с детьми в продолжении всего дня, в отличие от логопеда, воспитатель имеет возможность многократно активизировать и закреплять новые слова, без чего не может происходить введение их в самостоятельную речь. Преемственность в работе логопеда и воспитателя предполагает не только совместное планирование, но и обмен информацией, обсуждение достижений детей, как в речи, так и на других занятиях. На основе такого взаимодействия воспитатель выполняет помимо общеобразовательных и ряд коррекционных задач, суть которых в устранении недостатков в сенсорной, аффективно-волевой, интеллектуальной сферах, обусловленных особенностями речевого дефекта. При этом воспитатель

обращает свое внимание не только на коррекцию имеющихся недостатков в развитии ребенка, на обогащение представлений об окружающем, но и на дальнейшее развитие и совершенствование деятельности сохранных анализаторов. Этим создается основа для благоприятного развития компенсаторных возможностей ребенка, что в итоге влияет на эффективное овладение речью. Компенсация речевого недоразвития ребенка, его социальная адаптация и подготовка к дальнейшему обучению в школе диктуют необходимость овладения под руководством воспитателя различными видами деятельности: игровой, элементарной трудовой, предпосылками учебной деятельности. Особое внимание воспитатель должен уделять развитию восприятия (зрительного, слухового, тактильного), мнестических процессов, доступных форм наглядно-образного и словесно-логического мышления, мотивации.

Эффективность работы, проводимой учителем-логопедом и воспитателем с детьми с ОНР, будет гораздо выше, если она поддерживается родителями. Задача логопеда и воспитателей учреждения дошкольного образования – раскрыть перед родителями важные стороны речевого развития ребенка и порекомендовать соответствующие приемы обучения. Педагоги должны находиться в постоянном взаимодействии с родителями, составляя неразрывное триединство «ребенок – родитель – педагог» понимая, что домашняя среда имеет основное воспитательное и формирующее значение. В условиях сотрудничества с родителями, предполагающего взаимное уважение, понимание, доверие, достигаются желаемые результаты в процессе развития речи, в том числе обогащения словаря детей старшего дошкольного возраста антонимами.

Безусловно, родителям в доступной форме необходимо объяснить, во-первых, значимость работы по формированию словаря антонимов у детей с ОНР, а во-вторых, где, в каких ситуациях в быту, на прогулке они могут это делать. В этих случаях эффективны как наглядные формы работы с родителями (стенды, ширмы, папки-передвижки), так и индивидуальные, и групповые (беседы, консультации).

Хотелось бы подчеркнуть, что перечисленные выше методические рекомендации по развитию словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР могут использоваться и воспитателями дошкольного образования, работающими со старшими дошкольниками с нормальным речевым развитием. Так как результаты эмпирического исследования показали, что и эти дети испытывают определенные трудности антонимических сопоставлений.

Литература

1. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи. Программа для специальных дошкольных учреждений. Авт.-сост.: Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. Минск: Национальный институт образования, 2007. – 280 с.

2. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб.: СОЮЗ, 2001. – 224 с.

Фомин А.П.

ПРИНЦИП САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Идея самореализации личности в России сегодня звучит повсюду и на всех уровнях: и на уровне обыденного сознания, и на уровне учебной и научной литературы, и на уровне политических деклараций.

Блогер Татьяна Проскурякова пишет: «Сознание некоторых людей пробуждается от многолетней “спячки”. Они начинают понемногу видеть истину, осознавать имеющиеся личностные перспективы... Каждый человек чувствует присутствие в себе всеобъемлющей силы, которая способна вознести его на вершины великих достижений, сделать каждый день невероятно наполненным и осмысленным. Самореализация личности – это то, без чего нельзя обойтись, когда речь идет о формировании глубокого и целостного взгляда на мир и происходящие события» [URL: <http://fb.ru/author/23085/tatyana-proskuryakova>].

Википедия нам сообщает: «Самореализация – реализация потенциала личности. Аристотель писал, что счастье достижимо через реализацию своих потенциальных возможностей. Проблематику самореализации активно разрабатывал американский психолог А. Маслоу». Ничего, что у Аристотеля вообще нет термина «самореализация», так же как и «реализация», а его похожий термин «энтелехия» (самоосуществление) рассматривается им как синоним «действительности» и вовсе не связан с индивидом, с личностью. Счастье же он вообще не рассматривал так, как трактует Википедия, а связывал его с благом, знанием, с познанием. Но, однако, есть ссылка на Маслоу, которую мы будем встречать теперь повсюду и к которой мы еще вернемся.

Но вот профессиональный сайт «Все о психологии» сообщает нам, что самореализацией называется «абсолютное претворение в жизнь, воплощение в реальности субъектом своего индивидуального потенциала. Потребность в самореализации была изначально заложена природой в каждом конкретно взятом индивидууме. Согласно учения Маслоу, пишет дальше неизвестный автор на сайте, Индивиду просто жизненно необходимо ... проявить собственную личность по максимуму в действительном мире ради того чтобы потом испытывать полное удовлетворение от действительности [URL: <http://vseopsycho.ru/samorealizatsiya>]. Опять та же песня: «заложено природой», «в каждом индивиде», «наивысшая потребность», «иерархия потребностей Маслоу».

Ступедия уже прямо связывает понятие «самореализация» и «самоактуализация» с понятием «индивидуализация», что абсолютно противоречит значению этого термина у Маслоу.

Но авторы Студопедии не сами же это придумали. И действительно, уже и в психолого-педагогической научной литературе появляются статьи, монографии, учебные пособия и учебники, где принцип индивидуализации внедряется в научный оборот как новый, как инновация постиндустриального общества. Начало этому было положено, видимо, работой Д. И. Фельдштейна «Психология развития личности в онтогенезе» (1989). В этой работе Фельдштейн, пытаясь «развивать» отечественную школу в психологии и педагогике, предлагает рассматривать процесс воспитания как единство «социализации и индивидуализации». Легко показать, что тем самым автор не только не развивает, но и полностью искажает А.Н. Леонтьева и его деятельностную теорию личности, раскрытую в его книге «Деятельность, сознание, личность» (1975).

Но дело пошло, и вот уже на самом высоком уровне политической идеологии мы слышим из уст президента термин «когнитивные технологии» для обозначения педагогической работы, нацеленной на раскрытие талантов. То есть я делю вывод: это государственная политика.

Ну и прекрасно, скажете вы. Что тут плохого? И государству хорошо, и молодежи, и их родителям: страна получит новых креативных специалистов, молодежную активность канализуют в нужном направлении, и молодежь будет созидательным делом заниматься, а не шляться по разным митингам, оплаченным из-за рубежа. Не зря солидный словарь Академик.ру, видимо испугавшись перегибов в деле самореализации, причисляет идею так, что от нее не остается вообще никакой свободы, никакой самореализации, и никакого Маслоу: самореализацией там названо «Стремление человека проявить себя в обществе, отразив свои положительные стороны. Самореализация человека – это разумные поступки, которые избегают крайностей и держатся золотой середины. Поэтому основная добродетель – умеренность и благоразумие», «Подлинная самоактуализация предполагает наличие благоприятных социально-исторических условий» [URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/228930>].

Давайте разберемся и ответим, по крайней мере, на два вопроса. Первый: действительно ли идея саморализации нова? И второй: действительно ли идея самореализации – наше будущее и прогресс в педагогике?

Прежде всего, необходимо сказать, что экзальтированная девочка-блогер, конечно, не права. Идея самореализации возникла вовсе не потому, что люди вдруг проснулись от спячки и увидели свое счастье, которое раньше без самореализации было, по ее словам, невозможно. Проснулась, видимо, она, и вполне счастлива, суда по фотографии, в своем блоге, публикуя всякую чушь о самореализации. Ну и бог ей судья. На самом деле идея самореализации индивида периодически возникала в педагогике как одна из двух ее альтернатив, как одна из двух крайностей дихотомии, разделения на двое педагогической идеи как ядра педагогики и стержня образования.

Впервые эта идея возникла в эпоху Возрождения в философии и педагогической теории гуманистов, которые терпеть не могли старую латинскую школу с ее схоластикой и зубрежкой. Девиз «Non scholae, sed vitae

discimus» («Не для школы, для жизни учимся») прозвучал громко именно тогда. Фундирована эта идея была принципом христианского гуманизма, согласно которому человек есть венец творения. Но, согласно тому же принципу, это не означает, что каждый присутствующий – венец. Венцом творения является не каждый индивид, а человек как род, созданный Творцом как высшее в природе существо по своим потенциям. Потенции эти – разум и воля. Отсюда призыв Эразма Роттердамского – если вы хотите быть человеком, то есть выполнить свое божественное предназначение венца, то пользуйтесь разумом и волей, которые даны вам богом именно для этого.

Поддержав гуманистов в их ориентации на индивида и в их войне со средневековой схоластикой, протестанты в следующем, XVI столетии, разрушают средневековое образование почти до основания. Л.Н. Модзалевский пишет: «студенты, кинувшись на чтение классиков в подлинниках, в то же время жестоко преследовали отсталых профессоров и старались в самой жизни осуществить эту новую эмансипацию... Университетские летописи за это время полны рассказами о несчастных случаях от разгула, буйства и пьянства; говорят, что сам Рейхлин принадлежал к одному обществу пьянства, носившего название «Trinkreich» («Царство питья»)» [Модзалевский, 2000, с.255]. Томас Мюнцер явился в Виттенберг с анабаптистами, и под влиянием их проповедей ректор школы распустил своих учеников по домам; студенты толпами бросали университет, разнося слух, что не надо больше учиться. Меланхтон был потрясен случившимся, Эразм выступил против Лютера в 1524 году в своем сочинении «О свободе воли», а вслед за ним и многие гуманисты отошли от Реформации.

Процесс разрушения европейской школы был остановлен созданием первой образовательной технологии – классно-урочной системы, снявшей противоречие между частным, индивидуальным интересом и общим, социальным.

Идем дальше. Призыв «вернуть школу к жизни», а образование повернуть лицом к индивиду звучит в эпоху Просвещения уже в новом издании. В теории – это идея «естественного воспитания» Ж-Ж. Руссо. Единообразный подход в воспитании в рамках классно-урочной системы, считает Руссо, совершенно недопустим. «Каждое дитя, рождаясь, приносит с собой особый темперамент, который определяет его способности и характер и который нужно не изменять, а, напротив, развивать или совершенствовать» [Руссо, 1981, стр.89]. Соответственно, и методы «естественного воспитания»: в свободной деятельности, в труде, на основе собственного опыта ребенка, путём непосредственного познания природы и окружающей трудовой жизни, в процессе упражнений и развития всех органов чувств. Как можно меньше слов и как можно больше наблюдений, упражнений и опыта. Разумеется, все это провозглашалось под флагом демократизации.

Но ладно Руссо. Это теоретик, написавший единственный педагогический роман «Эмиль, или О воспитании» и имевший единственную педагогическую практику гувернера в течении нескольких лет, отдав своих собственных детей в воспитательный дом, так как считал себя не способным их правильно

воспитать. То ли личного таланта не хватило, то ли собственная метода не работала. Но идея приоритета индивидуального над общекультурным и социальным в практике образования реализуется в деятельности И.Б. Безедова, основавшего в 1774 году в Дессау новое учебное заведение с красноречивым названием Филантропин. Основные идеи Безедова: учить надо всему, что нужно в этом обществе, уроки должны быть приятным развлечением, игрой.

Филантропином увлеклись вначале и Кант, и Гете, и Гердер, и Рохов. Однако все вскоре разочаровались. Гете прозрел очень быстро, а Гердер даже отговаривал одного из своих друзей отдавать своего сына в филантропинум, считая, что Безедову не доверил бы не только детей, но и телят, а филантропинум называл хлебом для гусей. И не потому, что обскуранты и ретрограды встали на пути гуманизма, а потому, что в этом практическом опыте, как и в «теории» «естественного воспитания» Руссо, была представлена только одна крайность, одна сторона дихотомии – частный интерес индивида, и совершенно игнорировалась другая сторона – общий интерес нации, культуры, общества.

Образование опять разрешило это противоречие между частным и общим через три «инновации», как сейчас бы сказали: новый университет, реальную школу и профессиональное педагогическое образование.

Идем дальше. Линия частного интереса под девизом «пользы» и возврата школы к жизни представлена в XIX столетии педагогическими идеями Г. Спенсера, убежденного противника классического образования. Резко критикуя европейскую школу за ее отставание от современной науки и от нужд практической жизни, Спенсер задачу школы видит в том, чтобы дать в руки человека знания, связанные с основными видами его деятельности, которая направлена на: 1) самосохранение, 2) добывание средств к жизни, 3) воспитание потомства, 4) выполнение социальных обязанностей и 5) занятие досуга. С этими основными видами деятельности связаны, по мнению Спенсера, и конкретные учебные предметы: физиология и гигиена, логика, математика, физика, химия, биология, геология, социология, психология, история, литература, иностранные языки, некоторые виды искусств. Древние языки исключались из программы.

В практике образования идея приоритета частного над общим и ориентации на пользу была обоснована в философии и педагогике Джоном Дьюи и широко реализована в образовательной политике прагматизма в США. И, казалось бы, тут настало время воскликнуть «Ура! Да здравствует победа демократического начала в педагогике! Да здравствует свободная личность и самореализация!». Однако, все оказалось интереснее, как всегда в действительности.

На протяжении всего XX века в США идет борьба и жесткая полемика [См.: Фомин, 2011] и борьба двух тенденций. Линия на индивидуальное творческое развитие каждого учащегося как главную задачу образования, которую нам представляют, как единственно возможный прогресс и вектор развития образования, эта линия, встречала жесткое и организованное сопротивление даже на уровне министерства. И не потому, что обскуранты стояли на пути прогресса и гуманизма, а потому, что эта линия разрушает образование и

нацию. К этому выводы пришли сами американцы, создавшие, в результате, две системы образования – для элиты и массовое, для народа. Парадигма прагматизма с ее принципом самореализации – это как раз для народа; пусть себе самореализуются, развивают свой «творческий» потенциал. А элитное образование, по-прежнему, ориентировано на науку и современные технологии; там не до самореализации; это заказ культуры, общества, корпораций, государства, наконец; тут приоритет общего над частным.

Неопрагматизм второй половины XX века связан как раз с «гуманистической психологией» Абрахама Маслоу, который был бы Абрамом Маслоу, если бы его родители, русские евреи, не эмигрировали в свое время в США. И тут настало время разобраться в концепции Маслоу.

Та же энциклопедия Академик-ру дает адекватное изложение этой концепции. Упомянув, как и положено, знаменитый треугольник потребностей Маслоу, автор статьи подчеркивает, что «потребности не находятся в неразрывной последовательности и не имеют фиксированных положений, как это показано в рисунке. Такая закономерность имеет место как наиболее устойчивая, но у разных людей взаимное расположение потребностей может варьироваться» [<https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/121324>]. То есть, сам Маслоу вовсе не утверждал, что у каждого индивида существует врожденная от природы потребность в самоактуализации (самореализации)? Более того, не только не утверждал, но и прямо заявлял, что таких людей, у которых эта потребность присутствует как основная, только примерно 10 % в популяции. Да и у этих «избранных» эта потребность не присутствует как талант, или способность, или склонность, а все время борется с противоположной тенденцией «манипуляции», отрицания самореализации, сопротивления самореализации. То есть блогеры, ученые и политики рисуют нам очередной недостижимый идеал «самореализующейся личности», индивида с доминантой самореализации в психике, запрограммированного на успех и только успех гражданина.

Но ведь и успех этот рассматривается через некую индивидуализацию. Вот что пишет тот же Фельдштейн: «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].

Не удивительно, 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. «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. По сути индивидуализация и социализация являются необходимыми, неразрывно взаимосвязанными компонентами единого процесса социально-личностного развития, определённый уровень которого порождает самодетерминацию, самоуправление личности, сознательно организующей свою собственную жизнь, а значит, и определяющей в той или иной мере своё собственное развитие [Щетинина,2004,стр.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 Фельдштейн и «многие другие ученые» пишут уже и о «Я-личностном», развивая гуманистическую традицию: «Иначе осмысливается сущность социализации в гуманистической психологии, представителями которой являются Г.Олпорт, А.Маслоу, К.Роджерс и другие. В ней социализация представлена как процесс самоактуализации "Я-концепции", самореализации личностью своих потенций и творческих способностей, как процесс преодоления негативных влияний среды, мешающих ее саморазвитию и самоутверждению. Здесь субъект рассматривается как самостановящаяся и саморазвивающаяся система, как продукт самовоспитания» [Щетинина, 2004].

Автор, таким образом, искажает не только А.Н. Леонтьева, но и любимого ею А. Маслоу. По ее (и Маслоу?) логике социализироваться могут только 10% популяции, то есть те, у кого потребность в самоактуализации доминирует, а остальные 90% куда денутся? В девиацию или прямо в пенитенциарную «педагогику»? А.Н. Леонтьев же всегда жестко критиковал как выделение некоего мистического индивидуального «ядра» в личности (Я-личностное»), так и механистическое разделение социализации и индивидуализации. Вот что он писал в своей книге «Деятельность, сознание, личность»: «общий принцип, которому подчиняются межуровневые отношения [социальное – биологическое или социальное – индивидуальное], 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 состоит в изучении многообразных форм этих реализаций, благодаря чему процессы высшего уровня получают не только свою конкретизацию, но и индивидуализацию» [Леонтьев,1975,стр.114].

Я бы дал следующее определение в духе деятельностной теории А.Н. Леонтьева и отечественной школы: личность есть уникальный результат деятельности индивида в системе общественных отношений. Тут вам и личность, и социализация, и индивидуализация, и в то же время нет механистического разделения индивида и общества, но нет и быть не может и никакого тоталитарного «подчинения».

Анализ педагогических текстов и тенденций в образовании позволяет сделать следующие выводы:

1. Современное увлечение отечественной педагогикой принципом «индивидуализации» и «самореализации» не является чем-то новым, а, напротив, является очередным преувеличением лишь одной стороны педагогики и образования, в ущерб другой, противоположной, фундированной не индивидуальным, а общественным, национальным интересом.

2. Так называемые «консерваторы» в нашем отечественном образовании, защищающие «знаниевую парадигму» и советскую якобы «авторитарную педагогику», вовсе не являются ретроgrадами и обскурантами на пути прогресса образования; их позиция – всего лишь обратная сторона педагогической идеи, отражающая общенациональный, социально-культурный интерес. И к их голосу в пользу «знаниевой парадигмы», как минимум, стоит прислушаться.

3. Принципы «индивидуализма» и «самореализации» вовсе не являются будущим нашего образования и педагогики. Будущее, скорее всего, выявится в педагогическом поиске диалектического третьего. Этот третий путь нашего образования и педагогики, как всегда, сочетание западного положительного опыта и отечественного наследия.

4. Наконец, прибавим сюда и политический вывод, а точнее – гипотезу. На наш взгляд причин такого увлечения индивидуализмом, как минимум, две. Одна внешняя, традиционная для Отечества – соседство и влияние Европы. Оно всегда в конечном итоге для нас плодотворно, но только конечным итогом всегда является тот самый третий путь – сочетание с отечественным наследием. Вторая причина – внутренняя. По прогнозам демографов в ближайшие два десятилетия относительная численность молодежи у нас в стране будет расти. Вот политическая власть и пытается, с одной стороны, канализировать эту энергию, а с другой – заигрывает с молодежью. Ибо что более привлекательно для молодежи, чем свобода и конкретно – свобода самореализации.

Литература

1. Капнист П. Классицизм как необходимая основа гимназического образования. Вып. 2. Исторический очерк развития среднего образования в Германии. М.,1900.

2. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975.

3. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. В 2-х частях. СПб., 2000.

4. Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии. Пер. с нем. М.,1908.

5. Руссо Жан-Жак. Педагогические сочинения. В 2-х томах. Т.1.М.,1981.

6. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М.,1989.

7. Фомин А.П. Прагматизм: чужое прошлое как наше будущее // Гуманитарные практики в современном социуме: модернизация и глобализация. Сборник научных трудов. СПб.,2011. С.327-336.

8. Щетинина А.М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте. Учебное пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. -132 с.

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

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

В соответствии с Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности, ключевой задачей современной государственной политики РФ является обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Согласно Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года, элементом стратегической безопасности государства выступает духовно-нравственное состояние граждан. Духовно-нравственная составляющая личности формируется в образовательных учреждениях и требует соответствующего содержания образования, направленного на воспитание человека, которому характерны интерес к культуре, стремление к ее сохранности с учетом всех этносов России. Изучение культуры разных народов способствует воспитанию чувства равенства, достоинства через культурный диалог с представителями различных национальностей. Без диалога культур нет истории и развития личности. Этническая культура позволяет глубже познать чужое через свое и свое через чужое [Панькин, 2001, с. 229].

Известно, что «язык связан с культурой и немислим вне культуры, как и культура немислима без языка» (А. А. Реформатский).

Обучение русскому языку в условиях многонациональной аудитории Дагестана необходимо начинать с дошкольного возраста. Современным условиям жизни дагестанского общества в силу сложившихся исторических, социально-экономических и политических предпосылок характерен поликультурный стиль коммуникации. Дети с раннего детства с началом посещения дошкольных образовательных учреждений параллельно с родным языком учатся говорить по-русски. Таким образом, второй язык формируется на базе родного, а уровень развития его напрямую зависит от уровня развития первого. Задача семьи и педагогов - создание условий для взаимосвязанного обогащения языков, их развития на основе дополнения друг друга [Муртазаева, 2018, с.32-35].

Курс русского языка в национальной (и многонациональной) школе предполагает познание русской культуры и углубление средствами изучаемого языка знаний в области культуры своего и других российских народов. На уроках русского языка должен состояться диалог культур – русской и родной. Его осуществлению служит привлекаемый к уроку разнообразный лексический, фразеологический, грамматический, текстовый материал.

Пословицы и поговорки часто выступают иллюстративным материалом на

уроках и достаточно широко представлены в учебниках русского языка. В пословицах и поговорках отражен богатый исторический опыт народа, его ценности и представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой.

Так, в учебнике 7 класса (упр. 19, 35, 47, 192, 224, 236, 243) [Баранов и др., 2018] приводятся пословицы о труде: Забота не съела – скука одолела. На работу с радостью, а с работы с гордостью. Не разгрызешь ореха, так и не съешь ядра. Не поклоняясь до земли, грибка не подымеешь. Больше дела, меньше слов.

Учителю можно привлечь дагестанские аналогичные пословицы: Не приложишь труда, и шапки не заимеешь; Как скот накормишь, так и молоко получишь; Настоящий мужчина и масло собьет и врага победит; Лучше много работать, чем много говорить; Без труда нет ничего; Где много слов, там мало дел.

Как видим, смысл пословиц одинаковый: они передают ценностное отношение к труду, но выражается поучение у разных народов с помощью различных реалий. Встречаются и одинаковые пословицы, например, Сытый голодного не разумеет и в русском, и в аварском языках.

Сравнение русских и аварских фразеологизмов: хоть кол на голове теши – не поднимет голову, даже если ухо оторвать; стреляный воробей – реку проглотил; бить баклуши – протыкать клубок (ниток); биться головой об стену – бить ногами стену; за словом в карман не полезет – в полете птицу ошпыляет; ни рожи ни кожи – ни мяса ни костей – тоже позволяет познать народную мудрость и увидеть общность и своеобразие культуры, быта народов.

Пословицы, поговорки, фразеологизмы, выражая многовековой опыт народа, помогают познать его образ мыслей и характер, сопоставительное изучение подобных речевых фактов способствует принятию учащимися другой культуры, диалог культур на уроках становится возможен при понимании сходства истинных ценностей народа.

Работа над пословицами, как правило, проводится в школе систематически. Эффективным видится постепенное введение пословиц в речь учеников (изучение компонентов пословиц, анализ словосочетаний, синтаксических конструкций, выявление значений слов, входящих в состав пословиц), чтобы они осознали ее значение и умели к месту употребить в речи.

Интересной представляется работа над синтаксическими фразеологизмами, которые в школьном курсе русского языка не рассматриваются, хотя достаточно широко употребляются в речи и при этом отражают национальную специфику.

В русском языке к таким структурам относят, например, предложения со значением негативной оценки: Тоже мне двор / помог / река. В аварском языке аналогами будут структуры вопросительные: И это двор? / помог? / река? Или в русском указанию на соответствие норме: Дом как дом, Урок как урок – в аварском соответствуют: Дом, каким должен быть, Урок, каким должен быть.

Привлечение краеведческого материала имеет давнюю традицию в методике русского языка. Разные приемы работы на основе краеведческого

материала отражены в исследованиях ученых и специалистов [Эльдарова, 2017].

Одним из направлений работы по приобщению к культуре своего народа, своей малой родины видится работа с текстами писателей и поэтов, связанных с регионом. На уроках русского языка могут использоваться публицистические произведения Расула Гамзатова.

При работе с подобными текстами возможно проведение разнообразных упражнений, основанных на анализе краеведческой лексики, анализе построения словосочетаний и предложений, стилистических особенностей, тропов и фигур и др. Тема, при изучении которой текст может использоваться, определяется учителем

СЛОВО О СКАЗКАХ МОЕГО ДЕТСТВА

Седые сказки моей Аварии, моего Дагестана! Сколько мудрости и благородной простоты в них!

В детстве меня будили песни птиц и песни матери. А вечерние сказки моих горных аулов дарили мне сладкие предутренние сны.

Сны забывались, но сказки запоминались навсегда. Не знаю и не ведаю, что появилось раньше – песня или сказка? В моем представлении они – два лебяжьих крыла из сказки моего детства.

Мне было четыре года, когда умер мой дед, но я хорошо его помню. Это был белобородый горец с карими живыми глазами, всегда в черной бурке. И думается, лицо я его запомнил на всю жизнь оттого, что дед рассказывал мне сказки и легенды моих гор. Помню, когда я слушал белобородого сказителя, мне казалось, не он рассказывает эти удивительные сказки, а горы, древние пещеры, похожие на пасти чудовищ, сама земля и вода, солнце и луна.

Сказки возвращают меня к далекому детству, к родному аулу в Хунзахских скалах. Хунзахские скалы открыли мне большой и волшебный мир своими легендами и сказками о могучих нартах, что заступались за бедный люд, о могущественном Шамиле и о храбром Хаджи-Мурате, о веселом, неунывающем Дингир-Дангарчи, по дождевой струе поднявшемся на небо, и, конечно, о моем горском Насреддине. Он живет в каждом ауле. Находчивость его и остроумие известны всему миру.

О сказки моего детства! Когда я был маленьким, вы меня лечили от обид и болезней. Когда я нетерпеливо ждал возвращения отца и старших братьев под крышу родной сакли, вы сокращали часы моего ожидания. Когда сам я после долгих странствий спешил домой к близким и родным, вы облегчали мне горные подъемы и спуски. Вы сокращали все расстояния и дарили мне весеннее тепло в зимние звездные ночи. И сейчас, когда я бываю вдали от родины, на душе моей становится легко и светло, лишь только вспоминаю о вас. Дни и ночи проходят незаметно, и сердце устремляется к прекрасному; а душа не растает с песней, – все эти бесценные сокровища дарите мне вы [Гамзатов, 1980, с. 94–95].

На основе этого текста можно организовать тестовую работу и подготовку к сочинению в формате ОГЭ и ЕГЭ, аргументами для написания сочинений

могут быть статьи Ю. Бондарева «Редкий дар» (о сказках К. И. Чуковского) и рассказ К. Г. Паустовского «Сказочник» (о Г. Х. Андерсене). В таком случае можно не только решить языковые и коммуникативные задачи урока, но и обеспечить учащихся культурологической информацией, при этом должен состояться диалог культур.

Взаимодействие личности с объектами другой культуры, с одной стороны, позволяет глубже осознать уникальность духовного и культурного достояния своего этноса, а с другой – познать, понять и принять ценности культуры других. Диалог культур выявляет межнациональное, общечеловеческое в этнических ценностях и показывает: в народных культурах нет ничего для межнациональной розни. Познание и понимание этнического разнообразия культуры нашей страны послужит умению жить в согласии со всеми народами многонациональной России.

Литература

1. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Тростенцова Л.А. и др. Русский язык. 7 класс: учеб. для общеобразоват. Организаций. М.: Просвещение, 2018.
2. Гамзатов Расул. Верность таланту. Махачкала: Дагучпедгиз, 1980. 257 с.
3. Муртазаева М.М. Речевое развитие дошкольников в условиях двуязычия // Русский язык в дагестанской школе: научно-исследовательский журнал. – Махачкала. Дагестанский научно-исследовательский институт им. Тахо-Годи, 2018 –С. 32-35.
4. Панькин А. Б. Этнокультурный парадокс современного образования. Волгоград, 2001. 446 с.
5. Эльдарова Н. М. Краеведческий материал на уроках русского языка в дагестанской школе // Взаимодействие языков и культур при изучении русского языка как неродного: опыт и перспективы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Махачкала, 7–8 ноября 2017 года. Махачкала, 2017. С. 231–234.

Смолина О.В. (С-Пб)

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Вопрос оптимизации процесса обучения иностранному языку студентов технических вузов актуален и важен в современных условиях высшей школы, так как иностранный язык, не являясь профилирующим предметом, всё больше становится необходимым студентам в их будущей профессиональной деятельности. Очевидно сейчас, что нельзя, как это принято сегодня, прекращать обучение иностранным языкам студентов технических вузов на II курсе (IV семестр), когда предметов по специализации ещё нет в программе обучения. Будущие технические и экономические специалисты нуждаются в подготовке к профессиональному общению. Современный рынок труда и его

высокая конкурентность повышают требования к уровню подготовки специалистов. Квалифицированный специалист должен в равной мере владеть как правилами устной, так и письменной речи.

Исходя из сегодняшних условий (крайне небольшое количество аудиторных часов для каждой специальности в семестр), курс обучения ИЯ в техническом вузе должен быть максимально построен с опорой и на теоретическое, и на практическое воспроизведение тем профессионального общения будущих специалистов. «Для этого необходимо последовательно моделировать в разнообразных формах учебной деятельности студентов профессиональную деятельность специалистов со стороны её предметно-технологических (предметный контекст) и социальных (социальный контекст) составляющих» [Вербицкий, 2010, с.234]. От студентов потребуется в профессиональной деятельности сочетать различные виды работ и в производственно-технологическом, и в административном, и в управленческом, и в научно-исследовательском процессах. Они должны читать, понимать, искать и применять на практике профессионально значимую информацию, готовить техническую документацию, писать деловые письма, уметь вести беседу, выражать своё мнение, то есть реализовывать стратегию обучения видам речевой деятельности – чтению, письму, говорению и аудированию как основам формирования профессионально-коммуникативных компетенций, которые служат созданию информационно-профессиональной компетентности будущих специалистов. Можно утверждать, что «за основу формирования профессиональной компетенции средствами предмета «Иностранный язык» принимается опережающее развитие мотивационно-личностного аспекта профессиональной деятельности» [Яроцкая, 2017, с.40].

Большая часть учебных пособий и материалов должна иметь профессиональную коммуникативную направленность. Преподавателю необходимо предварительно отобрать и рационально организовать предлагаемые студентам тексты и упражнения. Для наглядности приведём примеры пособий по английскому языку для специальности 26.03.01. «Управление водным транспортом и гидрографическое обеспечение судоходства», выпускаемые преподавателями нашей кафедры иностранных языков Государственного Университета морского и речного флота им. адмирала С.О.Макарова. Пособие Л.С.Подольян и Н.В.Внуковой «Water Transport and Port Operation» содержит текстовый материал, который знакомит студентов I-II курсов с некоторыми аспектами управления портами, эксплуатацией водного транспорта, погрузочно-разгрузочными операциями, экологическими проблемами. Целью пособия является подготовка к чтению и переводу профессионально-ориентированных текстов, а также формирование навыков устной речи с использованием лексики по специальности.

Пособие Г.В.Ушаковой «English for Transport Logistics» для студентов II курса состоит из трёх разделов: первый раздел включает в себя тексты для изучающего и ознакомительного чтения, задания и упражнения, направленные на развитие навыков чтения профессионально-ориентированной литературы,

устной речи. Третий раздел включает тексты, содержащие дополнительную информацию по разным аспектам деятельности в сфере логистики.

При обучении чтению пособия направлены на формирование у студентов умения использовать различные виды чтения (ознакомительное, просмотровое, поисковое, изучающее), создание собственного словаря-минимума в процессе чтения. Базис каждого занятия – учебный текст, многократное обращение к системе предлагаемых упражнений, что позволяет лучше усвоить материал. Основное требование к тексту – его информативность и смысловая целостность (тексты об устройстве судна, портовых операциях, обработке грузов, экспорте, логистике и т.д.) С учётом профессионально-коммуникативной значимости, на основе текстов по специальности строится система профессионально-ориентированных предтекстовых и послетекстовых упражнений, обеспечивающих поэтапное взаимосвязанное формирование знаний, навыков и умений устной и письменной речи (ответы на вопросы, сопоставление английских терминов и русских эквивалентов, сопоставление терминов с их лексическим значением, выбор правильного лексического варианта для составления предложения, выбор подходящего по смыслу заголовка к тексту, перевод слов, словосочетаний и предложений с английского языка на русский и наоборот).

При обучении говорению преподаватель представляет наиболее актуальные ситуативно-смысловые упражнения для обучения устной речи - задаваемые в пособиях ситуации (например, вопросы и ответы по эксплуатации водного транспорта, погрузочно-разгрузочные операций, по работе менеджеров по экспорту и логистике и т.д.) В дальнейшем студенты сами на базе сформированных ситуативно-ориентированных основ могут создавать ситуации общения и развивать темы разговора: уметь представить себя, своих коллег, сообщить о цели встречи, задать профессиональные вопросы, высказать своё мнение по заданной теме, обосновать его, выступить со своим докладом, обобщить итоги и оценить проделанную работу.

При обучении аудированию студенты должны понимать устную речь преподавателей, коллег в сфере профессионального общения, понимать вопросы, ответы, следить за дискуссией и понимать её суть, а также понимать требования, пожелания, мнения участников разговора.

При обучении письму студентам необходимо знать стандартные фразы, языковые клише письменной деловой лексики, знать виды писем, уметь написать письмо-заявление, - приглашение, - запрос, - рекламу, уметь работать с документами, в частности, оформить контракт, таможенную накладную, декларацию об опасных грузах и т.д.; уметь написать резюме, заключение, рекомендацию, отчёт.

Студенты в процессе обучения профессиональному общению должны знать базовую и профессиональную лексику по конкретным темам, уметь понимать и интерпретировать профессиональную информацию, уметь выразить необходимую информацию в устной и письменной форме, владеть речевыми средствами для поиска, воспроизведения, анализа, систематизации устного и письменного профессионального общения.

Таким образом, в сфере лингвистических, лингвоэтических, лингвопрагматических знаний и умений (компетенций) задачей преподавателя является обучение студентов знанию языковой системы с учётом норм делового дискурса, умению выстроить речевое поведение (показать свою информационно-профессиональную компетентность) в переводе, устной беседе, письменном общении на профессиональные темы в соответствии с коммуникативной ситуацией предметного и социального контекста.

Литература

1. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. М.: Логос, 2010. - 300 с.
2. Подолян Л.С., Внукова Н.В. Water Transport and Port Operation. С-Пб.: ГУМРФ, 2017.- 44с.
3. Ушакова Г.В English for Transport Logistics. С-Пб.:ГУМРФ,2017.- 48 с.
4. Яроцкая Л.В Стратегия формирования профессиональной личности в современной образовательной ситуации // Обеспечение качества и развития языкового образования в нелингвистическом вузе. М.: МГЛУ, 2017.- с.33-50.

ДИСКУССИЯ

Вопросы к С.О. Гапановичу, В.Н. Рогожниковой, С.М. Пашкову, Е.Н. Таракановой, С.Б. Спивакову.

Вопросы к С.О. Гапановичу

Вопрос В.Н. Рогожниковой: В каких странах, с Вашей точки зрения, существует больше предпосылок для реализации новой модели образования? И какой примерно срок потребуется для этого?

Ответ: В тех странах, в которых уже существуют в готовом виде какие-то элементы этой самой новой модели образования. Мне кажется, что именно у нас должно быть достаточно таких предпосылок, поскольку пожелания, прозвучавшие в докладе Римского клуба, заставляют вспомнить концепцию нашего прежнего, дореформенного образования – то есть ориентированность советской школы на фундаментальность образования, формирование широты кругозора, воспитание общей любознательности. И хотя еще не так давно доминировала идеология компетентностного подхода, декларирующего «практичность» и отказ от «лишних» знаний, у нас все еще сохраняются элементы прежней образовательной модели, а главное, живы люди, которые помнят, как она выглядела и осуществлялась, так что имеются шансы построить новую модель достаточно быстро. Если у нас сохранился фундамент, его надо просто надстроить, а у нас, похоже, не только фундамент, но и еще и целый этаж. В хорошем, используемом состоянии.

По поводу других стран: замыкаться в себе вовсе не обязательно, если не ошибаюсь, наше чудесное образование выросло не само по себе, в свое время

оно строилось если не по образцам, то, во всяком случае, с оглядкой на успехи образования в Германии. Да и из-за океана, по большому счету, не так уж мало пришло (хотя бы движение скаутов). Но что осталось у немцев после всех исторических передраг (одна программа денацификации чего стоит) от их педагогических традиций – это вопрос. В общем, чем скорее мы осознаем, что наши традиции – это не только наши проблемы, но и наше богатство, тем скорее можно будет построить модель образования, отвечающую вызовам не только современности, но и будущего. Если принять принципиальное решение, то реализовать можно будет достаточно быстро. За несколько лет.

Вопрос А.А. Кокориной (4 курс): В условиях уже существующего экологического кризиса людей пугают этой ситуацией, но о том, что делать, говорят мало. И меньше всего что-то делают. Каков Ваш прогноз? Введут ли в России хотя бы разделение мусора, в том числе в образовательных учреждениях, и будут ли серьезно и ответственно учить основам экологии?

Ответ: Ваши вопросы очень понятны, поскольку их актуальность сохраняется десятилетиями. Начало реализации программы раздельного сбора мусора (пищевые отходы отдельно от прочих) я наблюдал своими глазами, когда был чуть младше, чем вы сейчас. Это было в провинции, в не очень большом городе, то есть это было не самоуправство местных властей, а практическая реализация решений, принятых если не на общегосударственном уровне, то как минимум на республиканском. Почему программа заглохла – это тема для интересного исторического исследования (или журналистского расследования, как больше нравится), если вы им займетесь, уверен, узнаете много нового.

Насчет «пугают» - сами видите (читаете), чем вас загружают по интернету (не важно, какими СМИ пользоваться – ТВ, газеты и т.д.), там у сотрудников информационных и новостных сайтов заказ на наиболее хлесткую подачу информации, такой стиль сознательно культивируется. Он необязательно точно отражает действительность, но пугают они вас целенаправленно – работа у них такая. Другое дело, что ситуация действительно довольно плохая и продолжает ухудшаться, и при этом, действительно, хотелось бы надо не сидеть и бояться, а что-то предпринимать. Что именно? Во-первых, сообразить, где же выход, а, во-вторых, к нему двигаться.

Является ли выходом раздельный сбор мусора сам по себе? Увы, нет. Вы ведь ничего не спросили про дальнейшую утилизацию раздельно собранного мусора, а без нее вместо одной общей кучи мусора мы в итоге получим, скажем, три кучи, хотя и раздельно собранные. То есть раздельный сбор подразумевает в итоге окончательную утилизацию, иначе он просто не имеет смысла. А вот утилизация представляет собой проблему, не решенную нигде в мире. Мусоросжигательные заводы – не панацея, поскольку продукты сгорания сами по себе являются ядовитыми. В Европе есть практика вынесения таких заводов на плавучие платформы за сотни километров от берега куда-то в Северное море, откуда продукты сгорания до суши почти не долетают, но, понятно, что морским обитателям от этого не легче. Говорят, есть

отечественные технологии, позволяющее с кислородным поддувом сжигать мусор при более высоких температурах, в результате чего на выходе остаются очень простые и безопасные вещества. Но такой метод, по всей вероятности, требует гораздо более дорогого оборудования и может сделать процесс утилизации слишком дорогостоящим. В принципе, для таких случаев и существует госрегулирование... В общем, как обычно, будем надеяться...

Есть принципиально другой подход: вместо того, чтобы мусор ликвидировать каким-то особо изощренным способом, его можно просто не производить. По большому счету, миллионы тонн упаковки, ежегодно вышвыриваемые на свалки, не нужны ни производителю, ни потребителю, а только посреднику – системе торговли. Кстати, европейцы собираются запретить использование пластиковых пакетов через пару лет - посмотрим, как у них это получится. Любые подобные подходы к решению проблемы загрязнения чреваты уменьшением доходов определенных людей или сообществ, перераспределением глобальных финансовых потоков (намек на эту тему содержится в докладе Римского клуба, когда он говорит, что капитализм, как общественное устройство, себя изжил). Между тем, наша страна – отнюдь не лидер в мировом производстве мусора. Еще один источник отходов можно перекрыть, если объяснить населению (любой страны мира), что им не следует выбрасывать старые вещи, если можно их отремонтировать. Но тогда людям будет незачем покупать новые вещи, а такая жизненная установка напрямую подрывает принципы, на которых построена экономическая система эпохи постмодернизма, в рамках которой специально предусмотрен небольшой срок службы производимых товаров и их принципиальная непригодность для ремонта. Борьба против такой идеологии затрагивает и экономику, и политику.

Но можно ведь начать борьбу за чистоту окружающей вас среды с очистки от мусора собственного района, например. Договориться со своими друзьями... Если начать, то единомышленники появятся неминуемо. Я знаю людей, которые добровольно чистят от мусора какие-то участки леса, неподалеку от которого у них дача находится. Что касается обучения экологии – вопрос сложнее, чем кажется. Дело не в еще одном учебном предмете, который нужно втиснуть в и без того перегруженную школьную программу, нужно формировать новое мировоззрение у огромного количества людей. Это куда более сложная задача, которая может быть, тем не менее, эффективно решена методами пропаганды на всех уровнях общества с помощью всего разнообразия современных СМИ (вместо рекламы, например). Но для вас пока главное – учиться, учиться и учиться. Читать и думать, обсуждать, спорить.

Прогноз... Шансы есть, несмотря на то, что многое (в плане биологического разнообразия) потеряно уже безвозвратно. Так что прогноз пока достаточно тревожный, но хочется верить, что за эти проблемы возьмутся в ближайшие годы.

Вопрос А.Н. Назарова: Как Вы считаете, что такое цивилизационный кризис? Чем он определяется?

Ответ: Системностью возникающих проблем. Кризис проявляется не в отдельно взятой стране или регионе, не в отдельно взятой сфере деятельности, а в рамках всей современной цивилизации (глобальной общности, процесс приобщения к которой называется международно принятым термином «вестернизация»), где бы она ни появлялась. Набор проблем по сути один и тот же, причем проявляется он везде с распространением именно этого типа цивилизации. Если начать решать экологические проблемы, выяснится, что их невозможно решить без серьезных перемен в экономике (которая носит глобальный характер), а к этому невозможно подступиться без перемен политических, которые упираются в идеологию, сформировавшую эту цивилизацию такой, какая она есть. Как у нас говорят (очень ёмкое выражение): «Приплыли...». Что такое кризис? Это когда система в рамках уже отработанных схем действий не в состоянии решить возникающие проблемы. Нужны новые эффективные схемы действий, но они не обязательно могут быть реализованы в рамках прежней системы. Что именно менять, насколько серьезно – повод для обсуждения, широкой творческой дискуссии. Социокультурная общность (т. наз. мир Запада), существующая на современном историческом этапе (который декларировался, как постиндустриальный, эдакий светлый мир будущего) стоит в тупике. А движение вперед имитируется разработкой все новых гаджетов. В свое время постиндустриальная формация усиленно пропагандировалась, как идущая на смену устаревающей индустриальной, именно под лозунгами необходимости защиты природы от разрушительного действия индустрии. Во многом именно по причине действительной актуальности этого лозунга программа деиндустриализации была принята многими – да, плохо, да, трудно, но нужно потерпеть, спасем природу. В итоге через 40 лет выясняется, что мы получили резкое ускорение темпов уничтожения природы. А индустрию просто перенесли из одного места в другое... Наше отечественное «преимущество» в этой очень неприятной ситуации состоит в том, что мы включились в эту гонку за миражем «постиндустриальности» на десяток лет позже и не все успели разломать. В общем, экологическая проблематика – лишь одна из граней большой проблемы.

Вопрос Анисимовой С.А. (4 курс): Что бы Вы предложили для борьбы с кризисом? Есть ли вообще смысл в этом? Не поздно ли вообще что-то исправлять, если точка невозврата была пройдена уже в 80-х годах?

Ответ: Есть такое достаточно обоснованное мнение: «идея становится силой, когда овладевает массами». То есть публичное обсуждение необходимости изменений – первый (причем необходимый) шаг на пути к этим изменениям. Вот если бы у нас была ежедневная телепрограмма не на тему «что еще купить?» или «о чем еще посплетничать?», а об экологических проблемах и прочих неурядицах нашей жизни. Думается, передача имела бы успех и резонанс... Кроме того, возможно, было бы полезно разных международных чиновников регулярно вывозить хотя бы на несколько дней на работу куда-нибудь на очистку от мусора лесов, морей и рек.

В 80-е годы была не «точка невозврата» (хочется в это верить), а «точка бифуркации», то есть развилка пути, когда можно было свернуть туда или сюда. Мы свернули «не туда», поэтому можно вернуться и пойти по другой дороге. А поздно или нет – увидим, здесь вспоминается одна сценка из фильма. На мой взгляд, творческое произведение, лучше всего отразившее пресловутую «русскую идею» - это не труды религиозных философов, а кинофильм «Белое солнце пустыни». Там героя фильма ставят перед выбором: сразу погибнуть «или сначала помучиться?». Он иронично выбирает, казалось бы, самое трудное: «лучше, конечно, помучиться» и в итоге побеждает. Других вариантов у нас с вами просто нет, кроме как сделать не самый приятный и не самый легкий выбор, но в итоге добиться успеха.

К сожалению, проблемы цивилизации не сводятся к загрязнению окружающей среды, а что именно делается неправильно, в чем ошибки – об этом ведутся очень серьезные споры.

Вопрос С.Б. Спивакова: Обозначьте конкретнее концептуальные подходы в вопросе «образование в условиях цивилизационного кризиса». Что Вы понимаете под цивилизационным кризисом (признаки? Кроме экологических проблем)?

Ответ: Спасибо. Вопрос перекликается с вышепрозвучавшим (вопросом А. Назарова), что подчеркивает актуальность темы. Если, конечно, я правильно понимаю смысл термина «концептуализация». Что такое образование, если рассматривать концептуально? С позиций общебиологических, то есть эволюционных (куда уж концептуальнее?) образование – способ передачи от поколения к поколению знаний, которые способствуют выживанию тех или иных этнопопуляций биологического вида *Homo sapiens*. Не справилась популяция (этнос) с передачей знаний и сохранением традиций – сошла с исторической сцены. Воспоминания о таком этносе, быть может, какое-то время будут сохраняться в сказках и мифах, а может, археологи потом что-нибудь раскопают. С другой стороны, при смене внешних условий любые традиции могут устареть, тогда и задачи системы образования тоже будут изменяться. Специфика современного исторического момента состоит в том, что образование менять уже начали под новые условия (как они рисовались в прогнозах футурологов), но вдруг выяснилось, что эта предполагаемая модель будущего, похоже, нежизнеспособна и вообще довольно опасна. Вот в этой ситуации (критической, на мой взгляд) и встал вопрос: подо что ж мы образование-то продолжаем менять?

Дальше встает вопрос, как понять, каким именно должно быть образование для лучшего выживания нашей суперпопуляции? Подходов (концепций) по большому счету только два: либо образование достаточно широкое (общее, фундаментальное), либо достаточно узкое (нацеленное на конкретные навыки, полезные в будущей жизни), то есть компетентностное. Именно из идеологии этого последнего вытекает совершенная ненужность высшей математики в средней школе (да и не только математики). Но подобный квазипрактичный подход моментально завел в тупик: на фоне стремительных изменений в

структуре т. наз. «рынка труда» (появлении непредсказуемо новых профессий и т.п.) ни о какой заблаговременной «ориентации» на конкретный вид деятельности и речи быть не может. Зато широкое базовое образование, формирующее обширную эрудицию, должно помочь именно в этом случае. В итоге нужно отметить, что оба подхода, оба варианта образования имеют свои плюсы, но у каждого есть свой «оптимум применения». Фундаментальность образования – это стратегия, а компетентностный подход – не более, чем тактика, и если не заменять одно другим, то они могли бы дополнять друг друга (может быть даже успешно).

Кроме того – это к вопросу, что понимать под «образованием» в современном мире – образование категорически не сводится к среднему, высшему и пр. В этом специфика исторического момента, на которую люди пока, на мой взгляд, не обращают должного внимания, просто потому, что не привыкли (эта ситуация прекрасно объясняется с позиций этологии человека). Дело в том, что неимоверно развившаяся информационная медиасреда сейчас оказывает гораздо более сильное «образовательное» воздействие на подрастающее поколение, чем любая (подчеркиваю – именно любая) система образования. К тому же под информационный прессинг попадают и дети дошкольного возраста, а именно в этом возрасте у них формируются психологические основы их взаимодействия с окружающим миром. И если неконтролируемо безобразное развитие медиа (это абсолютно новый фактор, с которым человек, как биологический вид, никогда не сталкивался) будет продолжать свой прессинг – никакая школа не сможет добиться ничего вообще.

Перед тем, как перейти к вопросу о признаках, хотелось бы отметить, что сама структура формулировки вашего вопроса («признаки кризиса», «кроме экологических проблем») отражает устойчивое мнение, согласно которому экологическая проблематика носит факультативный характер, дополнительный по отношению к проблемам, которые традиционно принято считать основными. К таким вопросам традиционно принято относить вопросы экономические и политические: «низы не могут, верхи не хотят», «дураки и дороги», ставку рефинансирования и происки Всемирного банка развития. Между тем биологи, занимающиеся экологической проблематикой, уже много лет без устали напоминают (совсем отбили кулак об стол), что экология и борьба с загрязнением окружающей среды - это совершенно не одно и то же. И если термин «экология» точнее перевести на русский язык, то станет понятно, что это не экологические проблемы - часть цивилизационного кризиса, а кризис цивилизации - часть экологических проблем (т. наз. «Великие вымирания» в природе уже бывали).

И, наконец, к признакам: я, честно говоря, затрудняюсь с пониманием, какие явления могут быть рассмотрены ВНЕ экологической проблематики? Медицинские? Идет процесс деградации человека, как биологического вида. И связано это, судя по всему, даже не с загрязнением среды, а именно с навязываемым образом жизни, пресловутой «глобальной вестернизацией». Медицинская статистика именно в странах Европы дает невеселую картину: разнообразные методики экстракорпорального оплодотворения – не от хорошей

жизни появились. Говорят об уверенном росте т. наз. «неинфекционных эпидемических заболеваний» (особенно в странах «третьего мира», вставших на путь вестернизации относительно недавно), связанных, судя по всему, именно с противоречием «цивилизованного» образа жизни биологической природе человека. Проводником процессов вестернизации (или «кока-колонизации», как ее с мрачной иронией называют в кругах западной же научной интеллигенции) в первую очередь служит система международной торговли, что выводит нас уже на экономическую составляющую (о кризисе распределительной системы капитализма также пишут и пишут). Кризис демографический, видимо, можно не упоминать – уж если в Китае снят (!) запрет иметь на семью не более одного ребенка... В то время, как в Европе распространяется мода на чайлд-фри... А духовно-нравственный кризис? Очень важным признаком является растущее сомнение в идеалах, насаждаемых властной элитой. Трансгуманистическое будущее у думающей части населения вызывает оторопь, а не энтузиазм. А т. наз. «феномен нерентабельного человека» и «нерентабельного человечества»? Не эффективность экономики для блага людей, а люди для увеличения эффективности: в рамках существующей экономической модели человек постепенно исключается из сферы производства, и будет оттуда обязательно исключен. Осталось исключить человека и из сферы потребления (поскольку и потребляет он не до конца эффективно). Роботы будут производить и сами же потреблять? В итоге сказки про «золотой миллиард» рассказывать будет некому, ибо никакого ни золотого, ни платинового миллиарда (ни миллиона, ни даже жалкой тысячи) просто не будет. Автоматизированной системе производства и потребления биосфера не нужна. И процесс вытеснения человека из области потребления уже идет – это не метафора. А как еще объяснить тенденцию замены (на полках магазинов) биологически адекватных продуктов питания полуискусственными, пригодными непонятно для кого (только не для человека, желающего быть здоровым и полноценным)? Но весь этот «апокалипсис сегодня» - вовсе не результат «бунта роботов», «заговора киборгов» etc., это результат принятия безответственных решений 40 лет назад (на что деликатно намекает доклад «Come on!») в аппарате управления огромной бюрократической машиной, которую из себя представляет современная цивилизация. Диагноз современному Западу должен ставить не Достоевский (который там действительно популярен – ну, чуть меньше, чем Гарри Поттер, конечно), а Салтыков-Щедрин. Вот кто бы написал «Историю одной цивилизации»... То есть известную отечественную формулу следует переосознать, как международную: не «дураки и дороги», а «дураки и глобализация».

Таким образом, приближение экологической катастрофы – это признак нежизнеспособности экономики, которая есть следствие проведения ошибочной политики, возникшей вследствие насаждения демагогической идеологии. Уровень развития цивилизации определяется, во-первых, ее научно-техническими возможностями (что люди вообще могут себе позволить) и, во-вторых, организационно-управленческими (как люди могут организовывать использование своих умений). И если при наличии достаточно серьезных

технических возможностей (ну, пусть не безграничных, но все же) вместо обещанного 40 лет назад решения проблем мы видим их усугубление, значит проблемы в механизмах принятия решений. Правильные решения, в принципе, просматриваются, но система не может двигаться в их сторону. По формальным показателям экономика выглядит процветающей (!) – прибыли растут (чьи?), но эти показатели не включают в себя издержки, грозящие уничтожением биосферы.

Образование может помочь решению проблемы смены идеологии, формирования мировоззрения, но образование, понимаемое в широком смысле – не очередная реформа многострадальной средней школы, а серьезная реформа всей современной информационно-образовательной сферы, которая оказывает серьезнейшее образовательное влияние, по некоторым параметрам куда более мощное, чем любая школа любой страны. Современное образование = школа + инфосфера.

Вопросы к В.Н. Рогожниковой

Вопрос Е.Н. Таракановой: По каким критериям, по Вашему мнению, должна создаваться философская база образования? И требуется ли для ее создания единая идеология?

Ответ: Это очень сложный вопрос. Я не думаю, что для философии благо – подчиняться какой-либо идеологии. Философия ценит свободу. Но какие-то основные принципы ей необходимы. Например, принципы развития, взаимосвязи, единства в многообразии, тот же принцип свободы.

Вопрос С.О. Гапановича: Возможен ли НЕ экономический подход к оценке нашей жизни? Если труд женщины на кухне еще как-то можно оценить экономически, то как оценить материнскую любовь, например?

Ответ: Конечно, такой подход возможен, например, психологический, социологический, биологический или философский. Материнская любовь, как любое другое явление нашего мира, тоже может рассматриваться с разных сторон. На мой взгляд, экономическая ее оценка затруднена тем, что любовь сложно формализовать.

Вопрос А.Н. Назарова: Считаете ли Вы, что в условиях современного капитализма труд работников образования пролетаризировался?

Ответ: Если понимать пролетариат как класс, для которого работа по найму – единственный выход в условиях необходимости выживания, то да, пожалуй. С другой стороны, сегодня распространен взгляд на человека как на товар, мы все себя продаем, с точки зрения современной экономики, и лишь должны делать это как можно выгоднее для себя. Может быть, правда, это явление следует называть не пролетаризацией, а экономизацией труда.

Вопрос Л.Н. Дешеулиной: Возможен ли, на Ваш взгляд, возврат к советской системе образования? И нужен ли?

Ответ: Точный возврат определенно невозможен, да и не нужен – изменились социально-экономические условия, в которых современный учащийся получает образование.

Вопрос С.М. Пашкова: Что для Вас «гуманистическое образование»?

Ответ: Это не антропоцентричное образование, исключаящее понимание человека как точки отсчета по отношению ко всем другим живым существам и к системе природы в целом.

Вопрос С.М. Пашкова: Разве работа и создание синонимы? Неквалифицированный труд (дворник) и квалифицированный труд (врач)?

Ответ: Нет, у Х. Арендт не идет речь о различении квалифицированного и неквалифицированного труда. Наиболее плодотворным она считает различение труда на производительный и непроизводительный. В этом смысле работа – это вечный процесс, встроенный в саму нашу жизнь, вызванный необходимостью выживать, поэтому он не отличает человека от животных. Наоборот, создание выражается в производстве предметов и инструментов, которые потом используются в работе, а также создание обеспечивает воспроизводство социального – того, что отличает человека от животных.

Вопрос С.Г. Филипповой: Деятельность студента следует ли считать трудом как созданием?

Ответ: Не всякая деятельность такова по умолчанию. Если она совершается в силу внешней необходимости, то это не создание.

Вопрос С.Б. Спивакова: А может быть важнее не «философизация образования», а комплексное формирование мировоззрения?

Ответ: Но ведь философия и отвечает за формирование целостного мировоззрения. Она позволяет все элементы и типы мировоззрения увязать в единую систему. Поэтому «философизация образования» - это не внешний, а внутренний процесс, если, конечно, он правильно организован.

Вопрос С.Б. Спивакова: Рассматривали ли Вы труд как фактор преобразования самого носителя труда? Каков конечный результат труда в образовании (частный, общий, личностный, социальный и пр.)?

Ответ: В данной статье – не рассматривала, но Вы правы, это важный аспект труда. В труде человек создает самого себя. Правда, есть точка зрения, например ее высказывает А.Ю. Ашкерев, что труд в современном мире утратил производственную функцию, и лишь воспроизводит существующий экономический строй – рыночную организацию общества. В этом смысле результатом труда где угодно, в том числе в образовании, является повторение – в различных формах – уже существующего. Здесь не может идти речь о новизне или созидании. Эта ситуация уравнивает личность и общество. Конечно, эта гипотеза дискуссионна, но мне думается, у нее есть определенные объективные основания.

Вопросы к С.М. Пашкову

Вопрос С.Г. Филипповой: Следует ли связывать атеистический гуманизм Сухомлинского с характерной для того (!) времени идеологией? А педагог Л.Н. Толстой?

Ответ: Безусловно, идеология имела серьезное влияние на В.А. Сухомлинского. Но, думается, что человек должен сам выбирать, во что ему верить. И такие люди в то время были. Вспомним о П. Флоренского, «философский пароход».

Вопрос А.Н. Назарова: Вы считаете, что концепция Сухомлинского «провальна»?

Ответ: Подобные резко отрицательные оценки, видимо, не следует давать. Представляется правильным говорить о ее недостаточной убедительности и объяснительной силе.

Вопрос В.Н. Рогожниковой: Следует ли говорить о христианской педагогике, или, шире, о религиозной педагогике, ведь существуют и другие религии? Если можно, то какой педагогика должна быть в многоконфессиональной России?

Ответ: Да, следует. Поскольку в религиях (в первую очередь авраамических) свое представление о человеке, его роли на земле и цели к которой он должен стремиться. Эти взгляды на человека воспитываются представителями того или иного вероучения (напр. воскресная школа, медресе). Однако этим педагогикам, безусловно, не место в общеобразовательной школе многоконфессиональной России. Трудно сказать, какая педагогика должна быть в таких школах. Но очевидно одно: эта педагогика должна помогать ребенку сформировать свое отношение к религии.

Вопрос С.Б. Сливакова: Обозначьте, пожалуйста, нравственные основы воспитания с позиций атеистической концепции В.А. Сухомлинского.

Ответ: Родина и труд в их широком понимании. Родина – это то, ради чего следует жить и умирать. Труд – фактор многостороннего развития человека.

Вопрос С.Б. Сливакова: Не кажется ли Вам, что аргументация В.А. Сухомлинского в контексте современного образования очень устарела? Поясните.

Ответ: Безусловно. Аргументация В.А. Сухомлинского построена на его верованиях и личных предпочтениях. Видимо, мало найдется образованных людей, которые не увидят в ней серьезные изъяны.

Вопрос С.О. Гапановича: Рассмотрение взаимосвязей между атеизмом и христианством вполне понятно (например, обещание счастья в будущем). Но когда преподавание осуществляется в многоконфессиональной среде, видимо,

атеистическая идеология – единственный выход? При условии, конечно, что атеизм не воинствующий.

Ответ: Это Ваша личная мировоззренческая позиция. Следовательно, Вы сами выбираете ученику мировоззрение, во что ему верить. Оснований для этого нет.

Вопросы к Е.Н. Таракановой

Вопрос А.Н. Назарова: Вы считаете, что мораль – нечто метафизическое, неизменное? Как она может сохраниться, если меняются социально-экономические условия, порождающие мораль?

Ответ: Мораль, несомненно, подвергается изменениям, однако, существуют универсальные нравственные константы, которые остаются устойчивыми долгое время. Именно данные элементы и являются результатом передачи социокультурного опыта и образуют культурную преемственность.

Вопрос А.Н. Назарова: Как Вы считаете, почему «типичный образ» князя Владимира получился именно «ироничным», а не каким-то другим? Разве это не связано с особенностями современного общественного бытия, определяющего общественное сознание?

Ответ: Образ становится типическим только в том случае, если оказывается созвучным эпохе и отвечает запросам социума. В этом смысле, действительно, данный персонаж оказался ответом на запросы общественного сознания.

Вопрос С.О. Гапановича: Можно ли говорить о каком-то типическом образе, если дети получают огромное количество разных образов, картинок, и Гагарина они знают хуже, чем персонажей мультфильмов Миядзаки и Gravityfalls?

Ответ: Феномен существования в культуре типических образов напрямую связан с иконическим поворотом и преобладанием визуальной культуры. Образ способен передавать больший объем значимых культурных смыслов, чем эквивалентный текст: изображение изначально включено в систему коннотаций и в силу этого воздействует сильнее. Современные дети постоянно находятся в окружении множества образов и ранжируют их в зависимости от того, насколько грамотно выстроен персонаж. Таким образом, для передачи тех культурных смыслов, которые маркируются как предпочтительные, можно наделять уже одобренные публикой образы нужными коннотациями.

Вопрос В.Н. Рожожниковой: Какую именно мораль, по Вашему мнению, следует транслировать студентам и детям? Мораль ведь зависит от социально-исторического контекста.

Ответ: Транслировать при помощи типических образов возможно лишь те поведенческие установки, которые достаточно схожи с уже существующей в данной культуре традицией. В силу этого, я полагаю, что типические образы наиболее целесообразно использовать как дополнительную систему передачи социокультурного опыта и поддержания целостности культуры.

Вопрос В.Н. Рогожниковой: Является ли типический образ идеологическим конструктом? Если «да», то получается, что, используя его, мы манипулируем сознанием учащихся? Оправдано ли это и как соотносится с воспитанием?

Ответ: Типические образы, несомненно, являются носителями идеологических конструктов и в силу этого могут быть использованы как инструмент социокультурной инженерии. Воспитание, на мой взгляд, тоже можно рассматривать как технику социокультурной инженерии как стратегии формирования общественно приемлемого типа индивида. В данном контексте манипулятивный характер типических образов не представляется чем-либо нежелательным.

Вопрос В.Н. Рогожниковой: Может ли самостоятельно мыслящий человек быть/стать нравственным человеком, и если «да», то каким образом?

Ответ: Самостоятельность мышления не противоречит накоплению знаний и норм поведения, а формируется на основании заложенного в процессе социализации базиса. В силу того, что мораль в тех или иных формах существует в любом сообществе и передается из поколения в поколение, наиболее общие нравственные установки можно рассматривать как универсальную основу, а любого представителя социума – как носителя нравственности, не коррелирующей непосредственно с самостоятельностью мышления.

Вопрос С.Б. Спивакова: Не кажется ли Вам, что такой подход рождает клиповое мышление?

Ответ: Стратегия сохранения культурных смыслов посредством типических образов основывается на уже существующих особенностях мышления современного человека. Таким образом, «клиповое мышление» выступает в качестве причины эффективности данного механизма, а не следствия его применения.

Вопрос С.Б. Спивакова: Не кажется ли Вам, что «типический образ» для детей – это герои мультфильмов, фильмов, раскрученные медиа?

Ответ: Типическими образами как правило выступают персонажи, порожденные медиакультурой. Однако, далеко не каждый персонаж обладает необходимыми для трансляции информации свойствами. Персонаж приобретает явные черты типического образа в том случае, если существует достаточно долгое время – на протяжении нескольких поколений. Таким образом, героев современных мультфильмов нельзя назвать типическими, а персонажи Э. Успенского уже обладают типическими чертами и вторично актуализируются в медиакультуре.

Вопрос Л.Н. Дешеулиной: Какими способами, кроме названных Вами, осуществляется передача социокультурного опыта? Какова их специфика?

Ответ: Базовыми и исторически оправданными механизмами передачи социокультурного опыта являются языковые практики во всем их многообразии, в частности – фольклор, создание письменности, появление книгопечатания и электронных средств трансляции и консервации информации.

Вопросы к С.Б. Спивакову

Вопрос С.О. Гапановича: Адекватна ли будет замена термина «тьюторство» термином «наставничество»?

Ответ: Такая замена будет, конечно же, неправильной. Тьютор – это педагог, помогающий сориентироваться, определиться, выбрать оптимальный путь и методику (инструментарий) решения проблем. И, конечно же, он выполняет функцию наставника. Утрируя, можно сказать, что тьютор – это научный руководитель на всех этапах студенческой жизни, плюс наставник.

Наставник, в данном контексте, – человек, помогающий сориентироваться, избежать ошибок, это добрый советчик для человека уже имеющего определенную платформу и позицию, который осознанно подходит к проблеме выбора и нуждается только в помощи (совете) более опытного, сведущего человека (коллеги). Утрируя, можно сказать, что наставник – это тьютор для молодого специалиста (аспиранта).

Конечно, если вы наполняете термин «наставничество» тем содержанием, которое было ему присуще в 18 – 19 вв., то термины модно рассматривать как очень близкие по содержанию.

Вопрос Кокориной А.А. (4 курс): Возможно ли при организации работы студентов связать компетентный подход с активным обучением и лично-ориентированным обучением для большей результативности?

Ответ: Компетентный подход предполагает ориентацию на конечную цель – формирование комплекса компетенций, которые в совокупности определяют компетентность обучающегося, а это не возможно без применения комплекса образовательных методик и технологий (в зависимости от этапа обучения), в том числе и лично – ориентированного и активного обучения.

КРИТИКА

О.В. Смолина (С-Пб). К вопросу о своеобразии жанра сказки

Статья Петровой Н.В. «Смещение жанров как средство модификации первичного текста сказки», напечатанная в четвёртом выпуске «Социум. Сознание. Язык» (2015г., с 127-с.131), посвящена одной из интереснейших и многоаспектных проблем – проблеме жанра, в частности жанра сказки. Автор даёт чрезвычайно ёмкое и продуктивное определение, что «под жанром обычно понимают некую абстрактную модель текста, существующую в качестве инварианта, служащего критерием отнесения текста к тому или иному типу» [Петрова, 2015, с. 127]; указывает на признаки, характерные для жанра сказки, поднимает проблему интертекстуальности в жанре сказки, приводя примеры

«вторичного текста» народной сказки, её отличия и сходства с жанрами басни и былины, их идейное содержание [с.131].

В данном контексте было бы интересно рассмотреть такие вопросы, как сближение жанра сказки и мифа, так как миф можно считать основополагающим структурным элементом сказки. Миф – повествование о действительных, только давно прошедших событиях. Сказка перенимает у мифа особую структуру отображения природного и человеческого миров. Первоначальное разрушение единства усугубляется, обостряется конфликт, требующий всё больших усилий для своего разрешения; одновременно происходит движение в обратную сторону, когда возникает новое высшее единство. Герои мифов отправляются в путешествия, преодолевают различные препятствия для выполнения своей миссии – спасения мира и человечества, что характерно для былинных героев и сказочных персонажей.

Интересно было бы также в затронутой автором проблеме смешения жанров обратиться к жанровой природе литературной сказки. Понимание сверхъестественного как естественного, чудесные персонажи и действия, типичные мотивы утраченного счастья, испытания-становления героя фольклорной сказки нашли своё отражение в литературной сказке, но в ней нет той фольклорной образности. Литературная сказка заимствует жанровую свободу повествования фольклорной сказки, сюжетно-композиционную основу, но проникнута индивидуальным восприятием мира. Сказочная образность наиболее выразительно подаёт истину. За внешней простотой и явью скрыт авторский философски-эстетический взгляд на проблемы мира и человека, связанные с действительностью. Сказка изображает мир в единении с вечным, идеальным, но всегда обращена к современности.

Смешению жанров присуща единая литературная канва, меняющаяся в разные эпохи в соответствии со временем, но имеющая общую традицию.

Литература

Петрова Н.В. Смешение жанров как средство модификации первичного текста сказки // Социум. Сознание. Язык. Выпуск четвёртый. СПб: Лема, 2015. с 127-131.

СОЦИУМ. СОЗНАНИЕ. ЯЗЫК

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Пятнадцатое заседание Всероссийского междисциплинарного
научно-теоретического семинара
Волхов. 31 октября 2018

Вступительное слово профессора кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им.А.И.Герцена, к.филол.н. **А.П.Фомина**.

Уважаемые коллеги, разрешите поздравить вас с началом очередного, пятнадцатого по счету, заседания нашего семинара.

Тема, которая объединила нас в этот раз, чрезвычайно актуальна. Что такое общество без коммуникаций? И что такое современное общество без коммуникативных стратегий? Наконец, что такое коммуникация вне общества, в отрыве от человеческой сущности? Ответы на эти и другие подобные вопросы пытаются искать многие специалисты, эксперты, политики. Попробуем и мы внести свою лепту в этот дискурс, тем более, что состав участников сегодня весьма представительен. Это наши гости из Москвы, Санкт-Петербурга, Воронежа, доктора и кандидаты наук из разных вузов, в том числе и наши заочные участники из России и Беларуси.

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Филиппова С.Г.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В СОВРЕМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ: ФАКТОР АДРЕСАТА

Художественная литература является одной из самых древних форм трансляции смыслов, т.е. формой коммуникации. Роль текста в коммуникации определяется его участием в качестве посредника между коммуникантами. В лингвистике коммуникативная ситуация трактуется в формате известной триады «адресант – текст - адресат». Коммуникация при этом рассматривается как деятельность, и текст трактуется, с одной стороны, как продукт деятельности адресанта, и, с другой стороны – как объект деятельности адресата. Для продуктивного взаимодействия адресанта и адресата через текст необходимы знание адресатом языка (кода) текста, наличие совпадающих участков концептуальной и языковой картины мира у коммуникантов и

наличие канала связи.

Художественный текст как объект деятельности адресата обладает всеми особенностями, свойственными тексту вообще, но имеет и свои специфические признаки. Во-первых, художественный текст является носителем идейно-эстетической информации, результатом эстетического освоения изображаемой действительности в соответствии с авторским замыслом. Способность передавать адресату эстетическую информацию есть определяющий момент организации художественного текста.

Во-вторых, художественный текст обладает смысловой открытостью, которая основана на возможности передавать намного больший объем информации благодаря усложнённой структуре этого текста. Ю.М. Лотман пишет, что художественный текст «дает читателю язык, на котором можно усвоить следующую порцию сведений при повторном чтении, и ведет себя как «живой организм», находящийся в обратной связи с читателем и обучающий этого читателя» [Лотман, 1970, с. 29-33].

Наконец, художественный текст обладает общественно-культурной значимостью. С позиций коммуникативной действительности он трактуется как «превращенный» речевой коммуникативный акт, т.е. как процесс, позволяющий коммуникации превращаться из индивидуального акта в общественно осознанный продукт, порождаемый гносеологической ориентацией человеческого сознания [Молчанова, 1988, с. 38]. В таком понимании коммуникация посредством художественных текстов уже не носит линейный характер, а представляет собой функционирование словесного искусства в обществе как специфической эстетической деятельности, в ходе которой адресат присваивает художественные и культурные ценности и формирует эстетические идеалы.

Художественный текст представляет собой «предметную базу, источник» для сотворческой деятельности адресата. Читатель как участник реального диалога с писателем является неотъемлемой частью художественной структуры литературного произведения, его завершающим звеном [Гончарова, 1989].

В современной лингвистике активно изучается текстовая категория адресованности. Коммуникативная природа текста обуславливает присутствие в нем маркеров адресованности, которые в совокупности реализуют интерпретационную программу текста. Выбор интерпретационных стратегий и реализующих их языковых средств определяется направленностью на адресата, и, таким образом, эти средства опредмечивают «представление автора о предполагаемом адресате и особенностях его интерпретативной деятельности» [Воробьева, 1993, с. 2].

Современная литературно-художественная коммуникация часто ориентируется на адресата сегодняшнего сетевого мира, атрибутами которого являются компьютер и Интернет. Этот адресат определяет тенденции организации как самого текста, так и каналов связи в литературно-художественной коммуникации. На наш взгляд к рассматриваемым тенденциям можно отнести (1) креолизованность текста, (2) развитие массовой литературы и (3) гипертекстовый характер коммуникации данного вида. Остановимся на

них подробнее.

Креолизованность (поликодовость, полисемиотичность) является особенностью современной коммуникации в целом. Как результат развития технологий создания изображений в современной культуре формируется новый визуальный язык, со своим арсеналом знаков, знаковыми формами и приемами. Коммуникация посредством визуального языка активно развивается практически во всех сферах современной культуры, в том числе и в литературе. Продолжая использовать широкие возможности вербальных языковых средств, современная художественная литература активно визуализируется, использует иконические знаки, фигурные способы расположения текста. Считают, что визуализация текста стала общемировой литературной тенденцией, которой способствуют прогрессирующие технологии и медийные возможности [Семьян, Пономарева, 2017, с 35], т.е. креолизованность определяется адресатом сегодняшнего сетевого мира.

Ярким проявлением креолизации современной художественной литературы служит, в частности, поэтографика - комбинирование вербального и графического способов выражения художественного смысла в поэзии. Авторы поэтографических произведений отмечают то, что в оформлении и иллюстрировании стиха, расположении строк и строф, содержатся глубокие философские смыслы [<https://www.usaaa.ru/news/2018/poetografika>].

Еще одной спецификой современного художественного текста следует считать бурный рост массовой литературы (в рамках массовой культуры), непосредственно связанный с развитием массовой коммуникации и средств массовой информации в сетевом мире. По мнению некоторых исследователей, в современном обществе сложились два типа литературной коммуникации – массовая литература и «экспериментальная литература, объединяемая под знаком постмодернистской, которая вызывает сложности восприятия, недоумения, и иногда культурный шок у читателя» [Бешукова, Хачмафова, 2017, с. 109]. На наш взгляд, данное утверждение слишком категорично, и современная литература, безусловно, не ограничивается этими двумя видами.

Массовая художественная литература, в отличие от прошедшей испытание временем классической литературы, характеризуется рядом специфических черт.

«Литературная энциклопедия» характеризует массовую литературу как «ценностный «низ» литературной иерархии», «фон вершинных достижений писателей первого ранга», выполняющий закрепляющую и шаблонизирующую функции. Такую литературу отличает эстетическая вторичность, регламентированность композиции, стандартизация стилевых клише, заданность сюжетных схем и повторяемость мотивов. Рассвет массовой литературы обусловлен ее коммерциализацией, удешевлением процесса книгоиздательства, облегчением распространения книг, организацией массового выпуска книг и т.д. [Литературная энциклопедия, https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/5139].

В адресате массовой художественной литературы можно увидеть черты адресата массовой коммуникации, который представляет собой массовую

аудиторию читателей, зрителей, слушателей и пользователей интернета. Исследователи пишут, что в массовой коммуникации используется некоторый языковой стандарт, подходящий для оптимального универсального общения. Отмечается, что в этом стандарте учитываются особенности языкового сознания общества, зависящие от основных параметров его социальной структуры. Стандарт массовой коммуникации ориентируется на стереотипное мышление и на стереотипные языковые и поведенческие реакции, на некую усредненную языковую личность. СМИ апеллируют к так называемому «среднелитературному типу речевой культуры, для которого характерна средняя семиотическая норма и ограниченный словарный запас» [Бурыковская, 2013, с. 84].

Анализируются отличия художественной коммуникации и масс-медиа. Так Кудашова Н.Н. пишет, что масс-медиа порождает так называемые «краткоживущие тексты», а художественная литература – «долгоживущие». Тексты масс-медиа в определенной степени «вытесняют друг друга, завтрашний рассказ для человека будет важнее, нежели рассказ вчерашний». Художественная же коммуникация порождает тексты альтернативного порядка, а не вытесняющего. В ее поле сосуществуют тексты различного вида, в то время как в поле масс-медиа тексты могут «взаимоуничтожать» друг друга. Косвенно это может быть связано еще и с тем, что тексты масс-медиа, сменяя друг друга, зачастую рассказывают об одном и том же. Художественные же тексты повествуют о различных вещах, объектах, ситуациях, в связи с этим понятие такого рода конкуренции в данном случае становится неприемлемым [Кудашова, 2017, с. 64].

Такому описанию массовой коммуникации, на наш взгляд, соответствует, в частности, так называемый серийный характер современной популярной художественной литературы. Каждая новая книга серии, как правило, не является продолжением предыдущей, а предлагает очередной вариант уже рассказанной истории с несколько иным поворотом сюжета. В результате новая книга «вытесняет» предыдущую. Читателю не обязательно знать, что происходило в предыдущих историях, прочтение предыдущего становится не обязательным для понимания содержания. В текстах такой аспект адресованности представлен повторами (часто дословными) фрагментов предыдущего текста серии. В частности, повторяются характеристики персонажей, особенности их жизни, личные отношения и т.д.

Приведем примеры из серии Харлана Кобена (*Harlan Coben*) «Майрон Болитер» (*Myron Bolitar*), включающей 10 детективных романов о расследованиях таинственных преступлений спортивным агентом М. Болитером. В романах обширно используются лексические повторы, чтобы «заново» ввести важную для характеристики персонажей информацию. Так, в описании одного из них, Вина Локвуда, повторяется целый ряд слов и выражений - *Windsor Horne Lockwood III, look like his name, roommate, rent his space, patrician, elitist, lily-white, old money*:

(1) Myron rented his space from his old college roommate, Windsor Horne Lockwood III. People often said that Myron looked nothing like his name—an

observation Myron took as high praise; Windsor Horne Lockwood III, however, looked exactly like his name. Blond hair, perfect length, parted on the right side. His features were classical patrician, almost too handsome, like something crafted in porcelain..... Win's lily-white skin never tanned. It burned.....In Win's case that impression was old money, elitist, arrogant—in a phrase, a flaming asshole [<http://readfreenovelsonline.com/deal-breaker/page-6-1045967>].

(2) Win—full name: Windsor Horne Lockwood III—steeped his manicured fingers. He did that a lot, steeping. Steeping fit him. Win looked liked his name. The poster boy for the quintessential WASP. Everything about his appearance reeked arrogance, elitism, ... stuffy old money—his fine blond hair, his pretty-boy patrician face, his lily-white complexion, his snotty Exeter accent [<http://readfreenovelsonline.com/drop-shot/page-1-1046043>].

(3) Win and Myron had met at Duke. They had also been roommates for all four years. Myron rented space from Win, and Win also handled all money-matters for MB SportsReps' clients. [<http://readfreenovelsonline.com/fade-away/page-6-1046122>]. Win looked like what you'd picture a guy named Windsor Horne Lockwood III to look like—elitist, self-absorbed, wimpy [<http://readfreenovelsonline.com/fade-away/page-6-1046122>]. Также, например, постоянно объясняется происхождение названия спортивного агентства М. Болитера:

(1) “MB SportReps.”

MB SportReps. The M stood for Myron, the B for Bolitar. Myron had thought of the name himself, though he rarely bragged about it [<http://readfreenovelsonline.com/deal-breaker/page-14-1045975>].

(3) MB SportsReps. Myron's company. Myron Bolitar, ergo MB. Representing sports people, ergo SportsReps. Add it together: MB SportsReps. Myron came up with that name on his own but still no offers came in from major advertising companies to use his services [<http://readfreenovelsonline.com/fade-away/page-3-1046119>].

В характеристике ассистентки компании Эсперансы повторяется информация о ее прошлой спортивной карьере:

(2) The desk's other picture showed Esperanza wrestling another woman. Professionally wrestling, that is. The lovely and lithe Esperanza had once wrestled professionally under the name Little Pocahontas, the Indian Princess. For three years Little Pocahontas had been a crowd favorite of the Fabulous Ladies of Wrestling organization, popularly known as FLOW (someone had once suggested calling it the Beautiful Ladies of Wrestling, but the acronym was a problem for the networks) [<http://readfreenovelsonline.com/drop-shot/page-4-1046046>].

(3) (Esperanza's) career took a few weird turns and she ended up making it big in the world of professional wrestling. Yes, professional wrestling. She'd been known as Little Pocahontas, the brave Indian Princess, the jewel of the Fabulous Ladies of Wrestling (FLOW) organization. [<http://readfreenovelsonline.com/fade-away/page-9-1046125>].

Еще одной особенностью популярной литературы, общей со СМИ, является клишированный и разговорный характер используемой лексики. Отмечается,

что устно-разговорная разновидность литературного языка очень активно используется СМИ и формирует так называемый общий жаргон, для которого характерна тональность непринужденного, а иногда и фамильярного, общения [Буряковская, 2013, с. 87]. Для этого стиля типичны повторы слов и выражений, ориентированный на ограниченный словарный запас адресата популярной литературы. Как правило, это ходовые разговорные остроумные фразы в речи персонажей и эмоционально-окрашенные комбинации слов, придающие красочность описаниям сцен и состояний. Персонаж популярной литературы красив, остроумен, непринужденно общителен, часто грубовато фамильярен. Именно такой стиль речи близок современному адресату популярной литературы. Приведем несколько примеров такой лексики из романов так называемой категории «young adult» (подростковая литература), содержащие:

(1) разговорные слова и устойчивые выражения - *take a deep swig of (drink), (she was) raw sexuality, hit bingo, touché, a bad idea, not my forte, pokerfaced, kicking and screaming, make out, cute, stumble into, scramble to one's feet*

(2) стертые разговорные метафоры - *(the decor was) to die for, heart crashes (against my breast bone), in the super rich realm, search one's brain, shoot a look*

(3) стертый оксюморон - *understatement of the millennium, silence is screaming*

(3) сленгизмы – *wiseass, screw smb, freak out.*

Массовая коммуникация, в том числе и литературно-художественная, характеризуется и обильным использованием прецедентных речевых элементов – имен, цитат, реминисценций – как приемом апелляции к коллективной памяти общества. Часто такие элементы также связаны с поп культурой и территориально, темпорально и национально ограничены. Это названия популярных музыкальных групп, песен, телепередач, спортивных клубов, марок машин, имена звезд. Например,

(1) Two extras were kept in storage in case someone pulled a Darryl Dawkins and shattered a backboard. (Д. Докинс – американский баскетболист, НБА)

(2) The roof is down, Adele is keeping me company and it's Friday. (Адель – британская поп певица)

(3) “Just like Starsky and Hutch,” Myron said. («Старски и Хатч» - популярный триллер).

Специфичен и содержательный аспект массовой художественной литературы, который также реализует представление о массовом адресате. Сюжеты и события наполнены динамизмом, героичностью персонажей, изобилием быстро сменяющихся друг друга событий. В этом, на наш взгляд, проявляются присущая современному человеку склонность к игровой виртуальной деятельности, зрелищности. В целом, массовая литература носит развлекательный характер, и направлена, в основном, на событийность и скорость, а не на внутренний мир человека.

Наконец, гипертекстовый характер современной литературной коммуникации также связан с Интернет технологиями.

Гипертекст рассматривается как сверхтекст или супертекст, т.е. массив текстов, имеющий нелинейную, многокомпонентную структуру. В одной из трактовок гипертекст - это явление, порожденное компьютерными

технологиями и функционирующее в рамках электронного дискурса [Панфилова, 2015, с. 132]. Сегодня художественный текст широко представлен как часть Интернет гипертекста, чтение и приобретение книг «он-лайн» может конкурировать с традиционным чтением и приобретением печатных изданий.

В результате исследования интернет-сайтов по продаже англоязычных литературно-художественных изданий Панфилова С.С. приходит к выводу о том, что гипертекст в современной англоязычной литературной коммуникации является амбивалентной структурой, состоящей как из электронных, так и неэлектронных текстов [Панфилова, 2015, с.136], поскольку предлагаются различные версии текста, соответственно, различным категориям читателя.

Фактор массового адресата ярко выражен на литературно-художественных сайтах, которые, по нашему мнению, представляют собой гипертекст (в рамках сайта). Опишем некоторые особенности такого гипертекста, обусловленные фактором адресата.

Гипертекстовый характер текста, помещенного на сайт, реализуется организацией затекстовой информации. К ней относятся: информация об авторе, список других произведений этого автора, жанр, резюме содержания, количество просмотров. По количеству просмотров сайт составляет рейтинг популярности. Таким образом, гипертекст не только ориентируется на массового читателя, но и ориентирует индивидуального читателя, предлагая ему включиться в ряды большинства.

Ориентироваться по литературным жанрам довольно просто, т.к. сайт предлагает жанровые рубрики.

В результате анализа трех сайтов (*Book Rix, Novel 12, Read Free Novels*) мы пришли к следующим выводам, характеризующим адресат. Современные читаемые прозаические литературные жанры очень разнообразны и включают в себя как традиционные – мелодрама, триллер, вестерн, хоррор, детектив, юмористический роман, приключенческий роман, исторический роман, научная фантастика, фэнтези, - так и достаточно новые, к которым можно отнести жанр христианский (истории, основанные на библейских сюжетах), подростковую литературу (так называемая литература для «молодых взрослых») и графика. Границы между жанрами весьма условны, поскольку произведения маркируются, как правило, двумя или тремя жанровыми отметками. Самые популярные жанры – мелодрама, подростковая литература, фэнтези и научная фантастика. Этот факт позволяет представить возрастной и гендерный аспект современного массового адресата.

Отметим, что литературное качество произведений в гипертексте редко оценивается, этот аспект «отдается на откуп» читателю. Поэтому ориентироваться в художественно-литературной среде сегодня – то же, что и ориентироваться в Интернете. Читатель должен обладать литературной и лингвистической компетенцией для того, чтобы оценить качество литературы.

Специалисты справедливо отмечают, что расширение сферы функционирования гипертекста посредством выхода в Интернет явилось толчком к развитию его межкультурной составляющей. Так, все большее количество читателей со всего мира получают доступ к такого рода текстам в

электронной форме и, тем самым, вовлекаются в процесс литературной коммуникации, обретающей глобальный характер [Панфилова, 2015, с.136]. Кроме того, литературно-художественный гипертекст играет большую роль в освоении иностранных языков.

Итак, современная литературно-художественная коммуникация как деятельность по трансляции художественных смыслов в большинстве случаев нацелена на так называемого массового адресата, чья концептуальная и языковая картины мира формируются СМИ, виртуализацией мира и визуализацией информации. Большое влияние на современную литературу оказывает массовая культура.

Литература

1. Барышева С.Ф., Касперова Л.Т., Клушина Н.И., Селезнева Л.В., Смирнова Н.В. Жанровое своеобразие Интернет-коммуникации // Филология и человек. 2015. №4 – С. 121-130
2. Бешукова Ф.Б., Хачмафова З.Р. Постмодернистские текстовые стратегии в пространстве литературной коммуникации // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение, 2017. № 3 (202) – С. 108-113.
3. Буряковская В.А. Среднелитературный тип речевой культуры как основной адресат в массовой коммуникации // Lingua mobilis. 2013. №2 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredneliteraturnyy-tip-rechevoy-kultury-kak-osnovnoy-adresat-v-massovoy-kommunikatsii> (дата обращения: 24.10.2018)
4. Воробьева О.П. Лингвистические аспекты адресованности художественного текста. Автореф. дисс...докт. филол. наук. М, 1993 – 38 с.
5. Гончарова Е.А. Категории автор – персонаж и их лингвостилистическое выражение в структуре художественного текста (на материале немецкоязычной прозы). Автореф. дисс...докт. филол. наук. Л, 1989.
6. Кудашова Н.Н. Коммуникативная теория текста и текстовый антропоцентризм // Балтийский гуманитарный журнал. Т.6. №3 (20), 2017 – С. 62-64
7. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970 – 384 с.
8. Молчанова Г.Г. Семантика художественного текста: имплицативные аспекты коммуникации. Ташкент: ФАН, Ташк. гос. ун-тет, 1988 – 162 с.
9. Панфилова С.С. Реализация межкультурной коммуникации в англоязычном гипертексте // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015 №4 (99). – С. 132-136.
10. Семьян Т.Ф., Понамарева Е.В. Креолизация как форма визуальной коммуникации в современной литературе // Новый филологический вестник. № 1 (40), М.: 2017 – С. 35-45.

Интернет-источники

1. Литературная энциклопедия
https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/5139
2. Сайт Book Rix, <https://www.bookrix.com/books;sort:2.html>

3. Сайт Novel 12, <https://novel12.com/>
4. Сайт Read Free Novels, <http://readfreenovelsonline.com/>
5. Сайт Уральского государственного архитектурно-художественного университета. Выставка поэтографии, <https://www.usaaa.ru/news/2018/poetografika>

Пашков С.М.

ВАРИАТИВНОСТЬ ЭМОТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Стимулом для настоящей статьи послужили размышления Л.С. Выготского о биологической природе эмоций, в частности, страха и гнева. Так, он пишет следующее: «...на пути развития от животного до человека эмоции идут на убыль и не прогрессируют, а атрофируются. Страх и гнев собаки сильнее и выразительнее гнева дикаря; те же чувства у дикаря импульсивнее, чем у ребенка, у ребенка они ярче, чем у взрослого» [Выготский, 2008, с. 120]. Мнение выдающегося психолога, безусловно, авторитетно. И все же: действительно ли интенсивность эмоциональных переживаний (в данном случае фундаментальных эмоций страха и гнева) снижается в зависимости от филогенетических и онтогенетических изменений? Думается, что справедливее говорить не о деинтенсификации эмоций человека в процессе его развития, а о сокращении или модификации причин той или иной эмоции в филогенезе и онтогенезе. Трудно согласиться с тем, что гром ужасал дикаря сильнее, чем перспектива атомной войны современного человека, а ребенок боится определенных сказочных персонажей импульсивнее, чем скряга-бизнесмен банкротства своей компании. Уместно здесь отметить лексикографическую фиксацию выражения «животный страх», которое вряд ли следует рассматривать в качестве гиперболы (Ср. также термин психологии «туннельное восприятие»). Попробуем проиллюстрировать тезис о динамике эмоциональной каузальности, а не о деинтенсификации эмоций в филогенезе и онтогенезе.

Переживаемые эмоции, вызвавшие их причины, а также вариативность последних закономерно моделируются в художественном тексте как вторичной моделирующей системе, в соответствии с выбранной авторской стратегией и реализующими ее тактиками.

В лингвистике данные понятия трактуются неоднозначно. Не углубляясь в историю вопроса, будем соотносить стратегии с прагматикой общения, т.е. с достижением цели коммуникации, а тактики – с лингвистическим наполнением коммуникативных шагов. Применительно к вербальному тексту анализируются различные стратегии и, в частности, эмотивные. Известно, что в осмыслении художественного текста доминирует эмоциональное восприятие читателя. Это восприятие, повторим, регулируется автором в соответствии с выбранной

стратегией – в данном случае с эмотивной стратегией. Таким образом, эмотивная стратегия – намерение автора оказать определенное эмоциональное воздействие на восприятие читателя. Для отдельно взятого художественного текста не характерна множественность эмотивных стратегий, поскольку целостность текста, в том числе и эмотивная целостность, всегда определяется целостностью стоящего за ним сознания автора [Щирова, Гончарова, 2007, с. 62].

В зависимости от типологической отнесенности текстов эмотивные стратегии автора варьируются. Как результат, в текстах репрезентируются различные эмоции в качестве ведущих. Так, ведущей эмоцией элегии можно признать печаль, поскольку в основе элегической тематики лежит переживание безвозвратно уходящего времени, уносящего молодость, надежды, мечты. В психологии печаль рассматривается в качестве фундаментальной эмоции, а ее главной и универсальной причиной является утрата чего-то значимого для человека. Удовольствие может быть рассмотрено как типологическая характеристика идиллии – одного из жанров буколической (пастушеской) поэзии. Идиллия изображает безмятежную жизнь на фоне первозданной природы. Читатель может превосходить определенные ведущие эмоции в текстах бурлеска и пародии.

Ведущие эмоции в перечисленных текстотипах отражают вариативность эмотивных стратегий автора и предполагают различные реализующих их тактик, то есть вариативность языковых и речевых средств.

Интересно проследить коммуникативные тактики, реализующие эмотивную стратегию автора в неоготических текстах, формирующих значительный массив современной англо-язычной художественной литературы. Как известно, эмотивная стратегия автора готических и неоготических текстов - «напугать читателя». Однако префикс нео- сигнализирует о различных тактических решениях.

Предметно-тематическая организация готических текстов связана с такими мотивами, как потусторонние силы, призраки, мертвецы, общение с дьяволом. Эти явления внеязыковой действительности, согласно интенции автора, вызывают страх читателя, моделируются в определенном локусе (склеп, храм, кладбище) и репрезентируются тематической лексикой.

Предметно-тематическая организация текстов неоготики иная, а именно: *ненормативные процессы и явления в сфере человеческих отношений*, выступающие причинами страха. Их моделирование реализуется в ином локусе (дорогой отель, постоялый двор, реабилитационный центр, фамильный особняк) и также реализуется тематической лексикой. Как видим, потустороннее неоготического локуса нивелируется, уступая место ненормативности, осмысляемой в координатах «человек-человек».

В наивной картине мира эмоции связаны с нормой [Вольф, 2002, с. 215], а язык отражает в первую очередь именно наивную картину мира [Кубрякова, 2004, с. 470]. Предельно общим является понимание нормы как «такой характеристики объекта, которая осознается человеком как правильная, обычная и наиболее распространенная» [Федяева, 2010, с. 4]. Не-норма

(ненормативность) является членом бинарного противопоставления «норма - не-норма». Обращенность литературы к ненормативному можно объяснить тем, что ненормативность сама по себе является знаком скрытого смысла и регистрируется сознанием [Арутюнова, 1988, с. 313]. С ненормативностью связано также эмоциональное воздействие [Болотов, 1986]. Эта особенность человеческой психики закономерно моделируется в неоготическом тексте.

Исходя из приведенного выше понимания нормы, ненормативность можно определить как такую характеристику объекта, которая осознается человеком как неправильная, необычная и наименее встречаемая. К видам ненормативности, воспроизводимым в тексте неоготического романа и вызывающим, согласно авторской интенции, страх читателя, можно причислить: *психическую ненормативность* как характеристику (отрицательную) психического состояния персонажа; *социальную ненормативность* как характеристику (отрицательную) морально-правового состояния персонажа и *информационную ненормативность* как характеристику (отрицательную) эпистемического состояния персонажа.

Указанные виды ненормативности описываются, в той или иной степени, во всех неоготических текстах. Общим для них является возможность осмысления только в координатах «человек-человек» или «человек-общество», то есть сфера человеческих отношений. Различие проявляется в их отнесенности к различным областям человеческого опыта. Психическая ненормативность относится к области психиатрии, а социальная и информационная – к области этики и права.

Резюмируем вышесказанное. Филогенез и онтогенез не провоцируют девальвацию интенсивности эмоциональных переживаний. Объем знаний, приобретаемый человеком в процессе своего развития, обуславливает лишь отмирание одних причин появления эмоции, в данном случае страха и активизации других. Эта динамика причин эмоций моделируется в тексте.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. – 341 с.
2. Болотов В.И. Проблемы теории эмоционального воздействия текста: автореф. дисс. ... док. филол. наук. М., 1986. – 36 с.
3. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М.: Едиториал, 2002. – 280 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008. – 671 с.
5. Кубрякова Е.С. Язык и познание: На пути получения знаний о человеке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры 2004. – 560 с.
6. Федяева Н.Д. Семантика нормы в русском языке: функциональный, категориальный, лингвокультурологический аспекты: автореф. дисс. ... док. филол. наук. Омск, 2010.
7. Щирова И.А., Гончарова Е.А. Многомерность текста: понимание и интерпретация. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 472 с.

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В СОВРЕМЕННОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)

Стратегия в самом общем смысле понимается как «общая руководящая линия, установки, направленные на достижение конечных целей в войне, а также в какой-нибудь борьбе, деятельности [<http://www.вокабула.рф/словари/русский-толковый-словарь-лопатина/>]. В лингвистике под коммуникативной стратегией понимается: 1) «творческая реализация коммуникантом плана строения своего речевого поведения с целью достижения общей (глобальной) языковой (неязыковой) задачи общения» [Зернецкий, 1988, с. 36–41]; 2) «совокупность, единство коммуникативных и практических целей» [Городецкий, 1990, с. 49]; 3) «обусловленные коммуникативной целью общие стереотипы построения процесса коммуникативного воздействия в зависимости от условий общения и личности коммуникантов» [Стернин, 2001, с. 14]. Коммуникативная стратегия определяет определенную последовательность действий говорящего в соответствии с коммуникативной установкой, а также определяет однозначное прочтение сообщения.

Кроме того, в современной лингвистике существует несколько подходов к рассмотрению коммуникативной стратегии: текстовый (стратегия как элемент текста), риторический (стратегия как реализация коммуникантом плана построения своего речевого поведения), психологический (стратегия как определение направления развития и организация действий при целостном осознании ситуации), когнитивный (стратегия как совокупность процедур над моделями мира участников ситуации), прагмалингвистический (стратегия как цепочка решений говорящего, его выборов определенных коммуникативных действий и языковых средств). Все вышеуказанные подходы позволяют рассмотреть это сложное явление с разных сторон.

Исследователями также выделяются три типа коммуникативных стратегий, которые описывают основные социальные процессы, порождающие коммуникационные действия. К ним относятся презентация, манипуляция и конвенция. При этом презентационный тип является пассивной коммуникацией, манипулятивный тип — активной, конвенциональный — интерактивной. Основными средствами выражения являются: для презентации — послание, для манипуляции — сообщение, для конвенции — диалог [Мартынова, 2009, с.98].

Считается, что открытость и готовность сотрудничать с другой культурой представляет собой первый уровень формирования межкультурной компетенции. Кроме того, успешная межкультурная коммуникация (особенно в профессиональной сфере) возможна только при наличии равного статуса у сторон, т.е. участники коммуникации «уравнены в правах» [Барышников, 2013, с.90]. При осуществлении конвенциональной стратегии общение строится в

соответствии с такими принципами, как использование безоценочного восприятия личности партнера, априорная установка на доверие к его намерениям, восприятие партнера как равного, имеющего право на собственные мнения и решения и др.

Однако, в практике межкультурного общения в современном мире одна из культур зачастую использует манипуляционную стратегию. Более того, нередко в практике межкультурной коммуникации (особенно на макроуровне) прибегают к так называемой «черной риторике», *т.е. манипулируют «всеми необходимыми риторическими, диалектическими, эристическими и рабулистическими приемами для того, чтобы направить беседу в желательное русло и подводить оппонента или публику к желательному для нас заключению и результату»* [Бредермайер, 2005, 10].

Если вторая сторона при этом «ведет честную игру», коммуникацию нельзя назвать равностатусной. Следовательно, специалисты по МКК должны владеть различными манипулятивными тактиками, точнее стратегиями атаки (рабулистические по Бредермайеру) и стратегиями защиты (эристические) [Бредермайер, 2005, 12].

В числе стратегий коммуникативных атак и адекватных ответных реакций на них в виде стратегий коммуникативной самозащиты далее рассмотрены следующие приемы: комплимент – остроумный ход; блеф – импровизация (экспромт); негативный императив – трансформация негативного императива в позитивный интерактив.

Основная функция в коммуникации заключается в создании или усилении солидарности между адресантом и адресатом [Manes, 1983, p. 97]. При этом представители различных культур при всем своеобразии менталитетов в большинстве своем одинаково реагируют на комплимент и лесть. К примеру, реагируя на комплимент, представители русской и английской речевых культур предпочитают соглашаться с комплиментом: в русских примерах «согласие» составляет 58,7% всех реакций на комплимент, в английских – 69,2% [Лобанов, Орлова, 2013]. Это, разумеется, не исключает существующих культурных различий. В некоторых культурах ответом на комплимент может быть неожиданное для европейца предложение забрать предмет комплимента, в других случаях комплимент женщине может быть воспринят как оскорбление ей или ее супругу.

Несмотря на указанную выше функцию комплимента - налаживать и поддерживать благоприятную атмосферу – нередко комплименты используются для атаки, например, комплимент-насмешка. Ответной реакцией на стратегию атаки «комплимент» могут быть несколько стратегий самозащиты, названия которых говорят сами за себя: коммуникативный бумеранг, молчание, коммуникативная находчивость, остроумный ход.

Следующий прием блеф используется как для атаки, так и для самозащиты. В обоих случаях непременным условием успешности реализации стратегии «блеф» является создание благоприятного впечатления. По мнению Р. Гарифуллиной блеф включает следующие составляющие (в порядке возрастания их сложности): фальсификация, искажение, полублеф (селективная правда),

маскировка (в т.ч. при помощи эвфемизации), дезориентация, умолчание, пустословие, воздействие на чувства, внутренне противоречие [Гарифуллин, 2004, с.10]. Например, в следующем примере используется маскировка при помощи селективной правды:

*We have no evidence that the Russians are actually involved in trying to undermine our democratic processes at the moment. But what we do have is plenty of evidence that the Russians **are capable** of doing that* [<http://uk.reuters.com/article/us-britain-russia-cybercrime-idUKKBN16J0OE>].

А в приведенном ниже примере можно наблюдать прием пустословия:

В. Путин: Там есть и надпись ещё, насколько я помню: «Единство в многообразии». Поэтому, несмотря на различные подходы, можно и нужно искать всё-таки точки соприкосновения. Мне так кажется.

*Дж. Болтон: Действительно, **это является нашим намерением, и нашим лозунгом является, что единство состоит как раз во множестве.***

Ответной реакцией на блеф является импровизация (экспромт). Экспромт заключается в меткой реплике или в заранее заготовленной удачной цитате, которая, по словам К. Бредемайера, «в нужное время дороже золота» [Бредермайер, 2005, с. 27]. Проиллюстрировать такой остроумный ответ на политику обвинения России в намерении применить ядерное оружие можно следующей цитатой:

“А мы как жертва агрессии, мы как мученики попадем в рай, а они просто сдохнут”, — сказал Путин. И добавил: “Потому что они даже раскаться не успеют” [<https://ria.ru/world/20181018/1530999011.html>]

Следующий прием «негативный императив» используется в особо затруднительных ситуациях. Чтобы оказать мощное влияние на партнера по межкультурной коммуникации императивными заявлениями, им следует придать черную окраску. Для этого используются соответствующие лексические средства. К этой тактике прибегают в тех случаях, когда осознают, что шансы на успешные переговоры минимальные. В качестве средств оказания влияния используются приказы, предписания и требования.

Ответом на «негативный императив» является эристический прием самозащиты «трансформация негативного императива в позитивный интерактив», который заключается в двух действиях: а) нейтрализация негативного императива, б) замена его на позитивный интерактив. Вербальными средствами ее реализации являются ответные позитивные реплики, которые начинаются такими словами, как «напротив», «как раз наоборот», «полная противоположность того, что вы сказали», «это ошибочная точка зрения» и т.п. Например:

М. Келли: Почему Вы допустили такую атаку на США?

В. Путин: А почему Вы решили, что власть России и я, в том числе, кому-то разрешили это делать?...Это просто физические лица. Они не представляют Российскую власть.... Это не имеет ничего общего с позицией Российского государства [<http://www.kremlin.ru/events/president/news/57027>].

Очевидно, что в понятие коммуникативной стратегии входит содержание выбора определенных действий, направленных на достижение определенной

цели, а также постоянные усилия, направленные на поддержание этого выбора. При этом, вопрос выбора верной коммуникативной стратегии в межкультурной коммуникации сегодня особенно актуален в сфере политики.

Литература

1. Барышников Н.В. Стратегии равноправной коммуникации // Вестник МГИМО университета, 2013, сс.90-93 <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-ravnostatusnoy-mezhkulturnoy-kommunikatsii>
2. Бредермайер К. Черная риторика: власть и магия слова. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005 - 224 с.
3. Зернецкий В. П. Лингвистические аспекты теории речевой деятельности / В. П. Зернецкий // Языковые процессы и единицы: межвуз. сб. науч. тр. – Калинин: КГУ, 1988
4. Гарифуллин Р.Р. Психология политического блефа, 2004
5. Городецкий Б. Ю. От лингвистики текста – к лингвистике общения / Б. Ю. Городецкий // Язык и социальное познание. М.: Изд. АН СССР, 1990.
6. Лобанов В.А., Орлова Е.В. Межкультурная коммуникация: комплимент в разных языках // Материалы Международной конференции и VII международного научно-практического семинара «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века» <http://www.bilingual-online.net/>
7. Мартынова Ю.А. Анализ коммуникативных стратегий в общественно-публицистическом дискурсе // Изв. Саратов. ун-та. 2009. Т. 9. Вып. 2
8. Стернин И. А. Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001.
9. Manes J. Compliments: A mirror of cultural values // Sociolinguistics and Language Acquisition. Rowley, L., Tokyo: Newbury House Publishers, 1983. – pp. 96-102.

Рогожникова В.Н. (Москва)

О ЧЕМ ГОВОРЯТ ЭКОНОМИСТЫ?

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

В современном мире экономика – очень популярная наука. Причин этому несколько:

Во-первых, экономика, как представляется многим, дает средства для личного преуспевания, то есть она – практическая дисциплина;

Во-вторых, экономическая сфера жизни общества – одна из важнейших, без правильного понимания хозяйственных процессов сложно вести и свои личные финансовые дела, и возглавлять компанию, и управлять сотрудниками или производством;

В-третьих, экономическая наука и сама заявляет, что может предложить универсальный язык для описания процессов, происходящих в обществе.

Таков, в частности, посыл экономического империализма, представители которого изучают социальные (преступление, заключение брака и т.д.) и даже биологические процессы (поведение животных), используя логику выбора и понятия выгод и издержек;

В-четвертых, мы часто замечаем, что используем экономический язык в повседневной жизни, размышляя, например, какую выгоду принесет нам тот или иной поступок. В более масштабном смысле можно говорить об экономизации общества – процессе, когда главным интересом индивида становится экономический интерес, и все в его жизни оценивается сквозь призму этого интереса. В науке, образовании, медицине и других сферах жизни общества это выражается во внедрении принципа эффективности, который часто сводится к учету различных показателей и к приведению социальных процессов в соответствие с абстрактными установками, формируемыми теми, кто находится у власти.

В связи с этим представляется интересным и важным поразмышлять об основных чертах экономического дискурса, его специфике и ловушках. В данной работе мы будем говорить о неоклассическом экономическом дискурсе, поскольку он сегодня наиболее популярен.

Понятия коммуникации, дискурса и предмета экономической науки

Коммуникацию можно определить как обмен информации между участниками, передачу сообщения. Такой обмен может происходить в трех основных вариантах:

- индивид – индивид
- индивид – институт
- институт - институт

Для того, чтобы состоялась коммуникация, необходимо наличие чего-то общего между ее участниками. Таким общим основанием коммуникации могут выступать система знаков, интересы, культура и т.д. Любая коммуникация несовершенна в том смысле, что у ее участников могут быть неравные входные возможности для коммуникации (например, разный уровень знаний, неодинаковый доступ к информации, разные способности к ее обработке), разные цели (просто передача информации, стремление убедить собеседника или даже навязать ему определенную точку зрения, стремление использовать собеседника) и другие условия. Ю. Хабермас писал, что человеку доступен опыт «объединяющей вне всякого принуждения и приводящей к согласию силе аргументированной речи» [Хабермас, 2007, с.239], но на самом деле коммуникация, лишенная властных отношений, это большая редкость. Если же властные отношения присутствуют, они тем или иным образом искажают этот коммуникативный опыт, приобретаемый участниками обмена информацией.

Кроме общности, условием коммуникации является использование средств коммуникации – различных знаковых систем. Наконец, особенности коммуникации в различных обществах отражают особенности самого общества и способствуют его сплоченности, когда каждый знает, что и почему говорится.

Второе важное в контексте нашей проблемы понятие – это дискурс, который можно определить как речь, слово или рассуждение. В Гуманитарной энциклопедии находим такое определение: дискурс есть «вербально артикулированная форма объективации содержания сознания, регулируемая доминирующим в той или иной социокультурной традиции типом рациональности» [Гуманитарная энциклопедия, 2018, URL]. А.А. Кибрик, российский лингвист, профессор филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, определяет дискурс как «некоторый образ мышления, идеология и то, как она проявляется словесно» [Кибрик, 2013, URL]. Ф. Монтанари отмечает, что «дискурсы, циркулирующие в культурах и находящиеся внутри них, участвуют в переопределении горизонтом этих самых культур. Они пересматривают их границы, провоцируя дальнейшее переформирование социальных событий и даже их длительность» [Montanari, 2012, p.4]. М. Фуко дает более острый вариант определения дискурса в своей известной статье, он пишет, что дискурс – это «насилие, которое мы совершаем над вещами» [Фуко, 1996].

Таким образом, дискурс чувствителен к мировоззрению того, кто этот дискурс ведет, в дискурсе транслируются ценностные установки, убеждения и в общем взгляд на мир говорящего. Но дискурс и сам способен со временем менять общество.

Существует также понятие дисциплинарного (предметного) дискурса – это задаваемая особенностями той или иной науки речь о мире. К характеристикам, важным для формирования дисциплинарного дискурса, можно отнести:

1) лингвистические – например, использование определенных метафор или аналогий;

2) методологические – то, как выбираются и формулируются цели, какие методы применяются для их достижения, на что прежде всего обращает внимание исследователь, а что остается за скобками;

3) предметные характеристики отражают положение конкретной науки среди других наук, объективно характеризуют область внимания науки и позволяют судить о том, как сама наука определяет свой предмет на данном этапе развития;

4) тип научной рациональности – определенный стиль мышления в рамках той или иной науки, характеристики метода и логики этого мышления. Можно сказать, что эта характеристика подытоживает все предыдущие, выражает их суть.

В основе всех перечисленных нами особенностей дисциплинарного дискурса лежат мировоззрение ученых – то, как они воспринимают мир в целом и конкретную сферу действительности, себя самих, какие ставят цели.

Дисциплинарный дискурс выражает себя в специфических для научного знания формах – лекциях, статьях, учебниках, выступлениях в СМИ, личной и деловой переписке.

Неоклассический экономический дискурс

Дискурс каждой конкретной науки отличается своими особенностями. Характеристика экономического дискурса представлена нами в Таблице 1 ниже. Следует отметить, что нами представлены особенности только дискурса неоклассической экономической теории, входящей в мейнстрим современной экономической науки.

Таблица 1. Основные особенности экономического дискурса неоклассической экономической теории (составлено автором на основе [Лебедев, 2017; Философия..., 2017]).

Характеристик и дисциплинарного дискурса	Особенности экономического дискурса
Язык	Использование понятий из социальных и естественных наук, высокая формализация языка (использование математического языка для выражения экономических истин). Основные экономические понятия: индивид, собственный интерес, рациональность, модель, выбор, максимизация, оптимизация, эффективность, выгоды, издержки, альтернативы, потребности, ресурсы.
Методология	Экономика использует различные методы – философские, общенаучные и свои собственные (например, эконометрический анализ), в современной экономике распространено использование математики, но ограничено применение экспериментальных методов. Основа неоклассической методологии – позитивизм с его ориентацией не на объяснение, а на описание явлений.
Предмет	Экономика находится на границе социально-гуманитарных и естественных наук. С точки зрения неоклассической теории, экономика – социальная наука, изучающая поведение человека в условиях выбора альтернативных средств достижения цели, связанной с интересами действующего агента. В экономике есть мейнстрим, а есть гетеродоксия, а сама экономическая наука – это множество различных теорий.
Тип научной рациональности	Экономика относится к социально-гуманитарному типу рациональности, но ей также свойственны и некоторые черты естественнонаучного типа рациональности, отсюда характеристики экономического знания:

	<ul style="list-style-type: none"> • экономика должна описывать действительность с учетом социальных и ценностных характеристик последней. • экономика должна быть рефлексивна. • экономическое знание должно быть системным. • экономическое знание должно вписываться в культуру общества. • экономическое знание должно помогать человеку преодолевать трудные ситуации. • экономическое знание должно быть открыто критике. • экономическое знание должно быть способным меняться (оптимизация моделей). • экономическое знание отражает процессы объективного мира. • экономические теории должны проходить эмпирическую проверку. • экономические знания должны быть эффективны и полезны обществу.
--	---

Коммуникативная ситуация, в которой реализуется экономический дискурс, конечно, многопланова, но ее можно описать в обобщенном виде как ситуацию принятия решения и как следствие – выбора, а также ситуацию оценки эффективности какого-либо действия или процесса. Говоря более конкретно, в любой ситуации выбора индивид анализирует выгоды и издержки и принимает решение исходя из собственного интереса, стремясь к оптимальному или удовлетворительному результату.

Примером экономического дискурса является высказывание о том, что специалист – это продукт того или иного учебного заведения, а фирма, нанимающая его – покупатель. Формально можно согласиться с такой точкой зрения, потому что это описание избавляет нас от необходимости долгих рассуждений о взаимоотношении работника и работодателя. Но содержательно такой подход к пониманию трудовых отношений вскрывает и ценностные установки современного общества.

Высказывание, которое мы привели, опирается на теорию человеческого капитала, разработанную Т. Шульцем и Г. Беккером. В этой теории утверждается, что человек – важнейший ресурс экономики, со всеми его талантами и способностями, привычками, навыками и знаниями. Фирма должна вкладываться в свои ресурсы, чтобы наладить более эффективную работу, то есть, например, оплачивать курсы повышения квалификации или приглашать студентов на стажировку на льготных условиях. В общем хорошая идея оборачивается, тем не менее, превращением человека в товар, обладающий уникальным качеством самосовершенствования. Мы должны себя повыгодней продать. Но здесь речь идет уже не просто о языке описания определенной

ситуации, а о целой философии, из-за следования которой человек может проводить на работе сутки, ходить в фитнес-клуб только чтобы восстановиться после тяжелого дня и подготовиться к следующему дню (а не сохранять здоровье), забывать о своих не профессиональных талантах (забросить музыку и рисование, потому что работа отнимает все время).

Экономический империализм, как частный случай неоклассической экономической теории, описывает таким образом не только чисто экономические ситуации (покупка, инвестиции, политика фирмы и т.д.), но и ситуации, имеющие более широкую социальную природу – заключение брака, совершение преступления, кадровую политику. Здесь экономический дискурс претендует на то, чтобы быть социальным дискурсом. Задача облегчается тем, что язык, используемый экономикой, довольно понятен, в его терминах действительно можно описать не только экономические процессы. Ловушка неоклассического экономического дискурса заключается в том, что он только описывает, но не объясняет социальные процессы. Однако описание настолько «подходит» этим явлениям, что у многих возникает искушение принять его за объяснение; это – наследие позитивизма в экономической науке.

Успех неоклассического экономического дискурса объясняется простотой предлагаемой им схемы, но у этой схемы есть недостатки (также связанные с описательностью экономического языка неоклассики):

1) Редукция сложных социальных явлений к одной их стороне – экономической;

2) Механицизм экономических объяснений, когда, например, качественные критерии эффективности уступают количественным, потому что иначе эффективность сложно просчитать. Это приемлемо в чисто экономических процессах (В экономической науке ведется спор, является ли экономика частью социальной сферы. Мы полагаем, что да, а это значит – основу экономических процессов составляет социальное взаимодействие), но не в сфере науки, образования, медицины;

3) Экономический дискурс отражает существующую социальную реальность, но точнее будет сказать, что они постоянно влияют друг на друга. Это значит, что мировоззрение, господствующее в обществе, ищет и находит язык для выражения определенных ценностей. Сегодня этот язык в большей мере экономический.

Заключение

Современная экономическая наука – это множество различных, иногда противоречащих друг другу теорий. В современной экономике есть разные дискурсы – институциональный, поведенческий, нейроэкономический и т.д., но сегодня в экономике лидирует неоклассическая экономическая теория. Она задает параметры описания экономической и социальной действительности, а с другой стороны, эта действительность оказывается очень чуткой к языку неоклассики.

Если дискурс – это насилие над вещами, то хотелось бы это насилие если не устранить, то смягчить. Для этого нужно, во-первых, стараться распознавать ловушки неоклассического экономического дискурса, а во-вторых, развивать

другие виды дискурса, как в экономической науке (например, институциональный), так и в других науках (социологии, психологии, философии). В особенности нам представляется ценным развивать междисциплинарные дискурсы, поскольку это позволит нам лучше понимать мир и самих себя.

Чтобы сформировать адекватное понимание себя и мира, нам нужно учесть оба свойства дискурса – и включение в него определенных ценностей, и способность дискурса менять уже существующие ценности. Вопрос о ценностях, конечно, философский, но есть одна универсальная ценность, которую было бы хорошо видеть в основе любой идеологии – ценность человеческой жизни, наше достоинство как личности. Опора на эту ценность не позволит нам использовать друг друга как средство, редуцировать человека к товару.

Литература

1. Дискурс // Гуманитарная энциклопедия. 2018. <https://gtmarket.ru/encyclopedia/>
2. Кибрик А. FAQ: Дискурс. 25.03.2013. <https://postnauka.ru/faq/10456>
3. Лебедев С.А. Структура научной рациональности // Вопросы философии. 2017. №5. – С.66-79.
4. Философия и методология экономики: учеб. пособие. Под ред. Л.А. Тутова. – М.: ТЕИС, 2017.
5. Фуко М. Порядок дискурса // Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. - М.: Касталь, 1996.
6. Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия (фрагменты) // Вопросы социальной теории. 2007. Том 1, вып.1. – С.229-245.
7. Montanari F. Forms of Economic Discourse, the Crisis, and Financial Markets. Analysis and Research Perspectives From Actor Network Theory to Semiotics // Sociologica. 2012. №3. – p.1-22.

В.Н. Пристенский (Воронеж)

ПРАВОВОЙ ВЫБОР КАК ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ (философско-онтологический аспект)

Социальная коммуникация в современном знании обычно рассматривается как взаимообмен социально значимой информацией, оказывающей воздействие как на непосредственных участников коммуникации (ее субъектов), так и на общество в целом [Волков, Лубский, 2016].

Исходя из такого общего понимания и в соответствии с масштабностью коммуникационного процесса выделяют различные уровни социальной коммуникации – от микроуровня (когда в качестве субъекта коммуникации,

или коммуниканта, выступает личность) до макроуровня (когда в качестве такового выступает общество в целом, социальная система). Макроуровень обычно определяют как межсоциумную (межкультурную) коммуникацию [Гнатюк, 2012, с. 62-65], поскольку в его рамках происходит взаимодействие не только «внутри» одного социума (между элементами, или частями одной социальной системы), но, прежде всего, между самими социальными системами (обществами, культурами, цивилизациями), или даже их типами.

В современных условиях к феномену социальной коммуникации резко возрастает внимание. Коммуникация становится объектом исследования различных наук, интенсивно изучается в различных аспектах. Более того, возникают идеи конструктивного синтеза этих аспектов в рамках философии коммуникации [Сибере, 2013, с. 8-10]), поднимаются проблемы философского дискурса коммуникации, проводится анализ философских теорий на предмет их конструктивности в социальной коммуникации [Фомин, 2013, с. 113-120]. Это и понятно, поскольку происходящая в мире «коммуникационная революция», глобальная трансформация современного социума в информационно-коммуникативное общество требует глубокого переосмысления социальной реальности в «коммуникативном» контексте, заставляет задуматься о месте и роли коммуникации в развитии общества, ее воздействии на характер общественных отношений [Бергер, Лукман, 1995].

В русле такого переосмысления попробуем выявить «коммуникативный» контекст правового выбора, выяснить: каково место и роль коммуникации в ситуации выбора социумом того или иного пути развития?

Чтобы ответить на этот вопрос «перейдем» на макроуровень социальной коммуникации – к межсоциумной коммуникации, поскольку именно на нем ситуация правового выбора, в которой так или иначе оказываются социумы, на наш взгляд, и вовлекается в «коммуникационную» проблематику.

Раскрыть же проблему правового выбора как проблему межсоциумной коммуникации можно лишь, предварительно рассмотрев вопрос о наиболее общих, бытийных, «социумных» 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 [Валентей, Нестеров, 2003, с.59, 84; Васильев, 1993, с.13-

46; Дилигенский, 2001, с. 27-44; Кондаков, 1998, с. 211-214; Лапкин, 2001, с. 12-26; Оболонский, 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 – 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 [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 [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 своего 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 [Кант, 1965] тип личности (как проявление ментальности восточного типа) [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 термина «право» по отношению к незападным и дозападным нормативным документам и системам, в которых часто узаконено не право, а идущий от государства произвол. По нашему мнению, более оправдано применять к этим нормативам и системам термины «юридический» и (или) «легистский» («законоподобный»).

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 подзревают» 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 [Клюев, 1998; Краснаярова, 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 оригинал-объект западного отправителя информации неадекватно переводится в мысли ее незападного получателя, поскольку западные «правопорождающие» идеи и ценности (свобода и автономия личности, индивидуализм и др.) «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 являющиеся. Все это, по нашей мысли, приводит к тому, что даже в ходе коммуникационного взаимодействия «Запад – Незапад», влияния западного способа бытия на незападный не происходит полной актуализации права в незападном мире, оно не превращается в универсальный феномен, не усваивается как целое, как система. Право «ведёт себя» «неуниверсализируемо», не «приживается» на иной, западной «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 не возникает (по крайней мере пока) 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 незападный («индифферентный» к праву) типы цивилизации соответственно так же можно разделить на два типа – «правоцентристские» (социальная жизнь которых организуется вокруг идеи верховенства права и с необходимостью приводит к возникновению правового государства) и «неправоцентристские» (социальная жизнь которых организуется вокруг другой 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 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.

«Коммуникативный» контекст проблемы правового выбора состоит, таким образом, в том, что даже процессы глобальной социальной коммуникации не могут дать современному миру универсального человека, а, следовательно, и универсальной системы социально-нормативных регуляторов, универсального права, не приводят к автоматическому, универсальному правовому выбору. А это значит, что указанная коммуникация будет эффективной только на пути признания этих объективных реалий, в противном случае она неизбежно будет выступать не как диалог цивилизаций («нейтральный» взаимообмен информацией), а как мегакультурный конфликт (информационная война).

Литература

1. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. Минск, 1998.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995.
3. Бачинин В.А., Сальников В.П. Философия права: Краткий словарь. СПб, 2000.
4. Валентей С.Д., Нестеров Л.И. Развитие общества в теории социальных альтернатив. М, 2003.
5. Васильев Л.С. История Востока: В 2 т. Т. 1: Учеб. по спец. «История». М., 1993.
6. Волков Ю.Г., Лубский А.В. Основы социологии и политологии: учеб. пособие. М., 2016.
7. Гнатюк О.Л. Основы теории коммуникации: учебное пособие. М., 2012.
8. Дилигенский Г. Г. Демократия на рубеже тысячелетий // Политические институты на рубеже тысячелетий. Дубна, 2001.
9. Кант И. О поговорке «Может быть, это и верно в теории, но не годится для практики» // Соч. в 6 т. – М, 1965. Т. 4. Ч. 2.; Кант И. Основы метафизики нравственности // Там же. Ч. 2.

10. Клюев Е.В. Речевая коммуникация: Учеб. пособие для университетов и институтов. М, 1998.
11. Кондаков И.В. Запад и Восток // Культурология. XX век. Энциклопедия. В 2 т. Т. 1. СПб, 1998.
12. Краснаярова О.В. К вопросу о коммуникативной стратегии современного массового общества // Известия Байкальского государственного университета. 2010. № 5 (73).
13. Лапкин В.В. Универсальная цивилизация: болезнь роста и ее симптомы // Политические институты на рубеже тысячелетий. Дубна, 2001.
14. Нерсесянц В.С. Философия права: Учебник для вузов. М, 1997.
15. Оболонский А. Почему Россия не стала Западом // Дружба народов. – 1992. № 10.
16. Петрушенко Л.А. Принцип обратной связи. (Некоторые философские и методологические проблемы управления). М., 1967.
17. Петрушенко Л.А. Единство системности, организованности и самодвижения (О влиянии философии на формирование понятий теории систем). М., 1975.
18. Поляков А.В. Общая теория права: Курс лекций. СПб., 2001.
19. Сиберс Й. Философия коммуникации: необходимость новых идей // Философия коммуникации: проблемы и перспективы: Монография. Коллектив авторов (21 чел.). Под ред. д.филос.н. С.В. Клягина и д.филос.н. О.Д. Шипуновой. СПб., 2013.
20. Сравнительное изучение цивилизаций: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов вузов / Сост., ред. и вступ. ст. Б.С. Ерасов. М., 1999.
21. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: Учебное пособие. СПб., 2002.
22. Уткин А.И. Россия и Запад: история цивилизаций: Учеб. пособие. М., 2000.
23. Уткин А.И. Вызов Запада и ответ России. М., 2003.
24. 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., 1995.
25. Федотова В.Г. Глобальный мир и модернизация // Философские науки. 2000. № 1.
26. Фомин А.П. Дискурс и метадискурс виртуальности // Философия коммуникации: проблемы и перспективы: Монография. Коллектив авторов. Под ред. д.филос.н. С.В. Клягина и д.филос.н. О.Д. Шипуновой. СПб., 2013.

ВИРУС АБСТРАКЦИИ В ТЕЛЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Сегодня так называемое «информационное общество» выхолощивает содержание всего, к чему прикасается.

Выхолощивается *идеология*. Одно дело – назвать идеологию «ложным сознанием» и считать ее современной формой политической мифологии. «Ложное сознание» и политические мифы все же имеют свою природу и свои корни, которые при анализе можно обнаружить и вскрыть в самом обществе. Но совсем другое дело – под заказ конструировать идеологемы и целые идеологические концепции, с помощью которых поднимать целые народы на массовые движения.

Выхолощивается *общественная психология*. Из некоего исторически-органического системно-культурного образования со своей структурой и содержанием общественная психология в информационном обществе превращается в массовое сознание.

Выхолощивается даже и само *массовое сознание*, поскольку обыденность и повседневность формируются не объективной реальностью (действительными объективными социальными отношениями), и даже не субъективной реальностью (индивидуальными представлениями отдельных личностей), а реальностью, которую все те же апологеты «информационного общества» ошибочно называют «виртуальной», то есть компьютерной. Тип обывателя с «виртуальным» сознанием становится все более распространенным и воспроизводится в массовом порядке.

Содержание современного *искусства* выхолощивается уже не только относительно художественного реализма, но даже и относительно художественного абстракционизма и авангардизма XX века. Никакой пролеткульт даже в самых своих смелых экспериментах не доходили до сегодняшних перформансов и инсталляций.

В информационном обществе выхолощивается *общественное сознание в целом*, теряя свою целостность и системность.

Но в информационном обществе выхолощивается не только общественное сознание как объективно идеальное, но и сама *социальная реальность* с ее объективными общественными отношениями. Она «виртуализируется». Суть этого процесса – замена объективных общественных отношений сконструированными, «виртуальными». Термин «виртуальное» мы берем в кавычки, поскольку само понятие *виртуальное* в «информационном обществе» тоже выхолощено и содержание его изменено до неузнаваемости. Термин пришел из физики, затем перекочевал в психологию и означает нечто одновременно и существующее, и не существующее; а точнее – существующее только в определенной ситуации взаимодействия, а в другой ситуации вдруг исчезающее. Но в «информационном обществе» этот термин был оккупирован специалистами цифровых технологий и с их легкой руки стал означать реальность компьютерную, существующую в компьютерной памяти, в

цифровых «облаках», компьютерных программах и в социальных сетях. Приверженцы концепции «информационного общества» называют это настоящей современной реальностью, «реалиями нашего времени», тем самым выхолащивая и маскируя действительные объективные социальные отношения. Все это было названо «постоянно меняющимся обществом», которое-де принципиально не познаваемо, а значит и знать его обывателю не надо.

Выхолощено содержание *народа как реальности*. Народ становится населением, массой потребителей товаров, услуг, развлечений и удовольствий.

В «информационном обществе» выхолощено содержание *труда*: он перестает быть основанием культуры, а место его занимает самореализация и самоактуализация (термин, кстати, взятый у Маслоу, но тоже искаженный и выхолощенный до неузнаваемости).

Деньги в «информационном обществе», как всем известно, уже давно перестали быть эквивалентом труда и превратились в абстракцию деривативов, объем которых превышает объем мирового ВВП минимум в десять раз.

Вся *медиафера*, которая становится социальным полем нашего сегодняшнего существования, не только теряет связь с действительностью, но и намеренно ее, эту действительность, искажает. Появилось даже выражение «фэйковые СМИ».

Насколько сегодняшнее *образование* теряет свое научное содержание в погоне за формой мы все с вами знаем по сегодняшней затянувшейся реформе образования, которая (невиданное в истории дело!) проходит с единственной, кажется, целью – сокращения суммарных расходов. При этом под модернизацией понимается, совершенно по логике «информационного общества», сугубо только компьютеризация и отцифровка документации. Тот факт, что модерн (современность) как феномен прогресса означает расширение влияния науки, совсем не звучит в реформе.

Что же это за современная тенденция такая – выхолащивание содержания? Как ее осмыслить на философском языке, как понять ее сущность, чтобы спрогнозировать будущее? Что это за современный вирус? Имя этому вирусу, поразившему современную культуру, – **абстракция**. Сущностью так называемого информационного общества является *абстракция как отвлечение от богатства содержания, абстракция как новая форма отчуждения, абстракция как современная форма деградации культуры как континуума смыслов*.

Но существует ли вакцина против этого вируса? На наш взгляд – существует. Вакцина эта – диалектика, диалектическая логика, позволяющая по-иному взглянуть на сами категории абстрактного и конкретного.

Общепринятая точка зрения на категории абстрактного и конкретного формально-логическая, то есть позитивистская. В этой традиции абстрактное как «одностороннее, простое, не развитое; сторона, часть целого; противопоставлено конкретному» определяется как результат операции абстрагирования как процесса формирования понятия, «мысленного отвлечения» от конкретного, то есть наглядного, эмпирии. Абстрактное в логике позитивизма – это чисто мысленное по отношению к непосредственно переживаемому, конкретному.

Такое разведение абстрактного и конкретного по разные стороны бытия, какое мы встречаем сегодня повсеместно в философской литературе, приводит к выводам, которые в условиях информационного общества, утратившего методологические и мировоззренческие ориентиры, могут быть весьма опасными. Движение мысли здесь возможно по двум путям. Если наше мышление именуют абстрактным, а эмпирический мир вещей конкретным и богатым содержанием, то тем самым богатое духовное содержание культуры приносится в жертву обыденности, повседневности, конъюнктурной выгоде. И тогда рождается философия обыденности и субъективизма, для которой вершиной является проблема успеха и личного счастья. Очевидно, что это как раз и есть намеренное идеологическое искажение смыслов. Либо же, наоборот, эмпирический мир вещей называют ничтожным, абстрактным и от него, дескать, мы переходим к понятиям как конкретному, то есть к сущности, к понятию, к пониманию. Тем самым эмпирический мир как «бедную абстракцию» приносят в жертву неким идеологемам, мыслительным конструкциям, принципам, которые, якобы, богаче содержанием. И рождается философия, бесконечно комбинирующая «сущности», философия «неклассического» конструктивизма.

Нам представляется, что продуктивным будет рассмотреть «информационное общество» через трактовку категорий абстрактного и конкретного Э.В. Ильенковым, которая продолжает традицию Г.В.Ф. Гегеля и К. Маркса. У Э.В. Ильенкова [Ильенков, 1984] мышление – это не только психическая функция отдельного индивида, а формы мышления – это не только понятие, суждение и умозаключение, которые отлично изучаются формальной логикой, начиная с Аристотеля, но абсолютно не объясняют мышления как феномена культуры. Мышление первоначально и генетически – это функция и атрибут социума, который и является мыслящим субъектом. А формы мышления, в таком случае, первоначально – это *формы деятельности* человека как социального существа, то есть общества. В таковых формах предстает перед нами вся культура в целом, причем как материальная, так и духовная.

В этой же традиции мы даем следующее определение: *культура – это процесс специфически человеческого, то есть предметно-символического взаимодействия общества и природы в материальных и идеальных формах и продуктах которого раскрываются общечеловеческий смысл и частно-групповые (этнические, национальные, классовые и др.) значения исторического процесса* [Фомин, 2008].

В этой логике переход от чувственно-созерцаемой конкретности к понятию вовсе есть движение от конкретного к абстрактному или от абстрактного к конкретному. Это форма движения от явления к сущности, от следствия – к его основанию, что возможно только при условии выхода нашего анализа за пределы индивидуальной психики и за пределы психологии – в сферу социального. Эта диалектическая трактовка была представлена Э.В. Ильенковым уже в его диссертации (1954): «Только эта точка зрения и совпадает в своей перспективе с рассмотрением предмета с точки зрения самого предмета. Только с этой позиции становятся различимыми объективно

существенные определения предмета, – “то, в чем предмет есть то, что он есть”, иными словами, образуется абстракция понятия» [Ильенков, URL, стр.14]. Э.В. Ильенков здесь касается проблемы критериев существенного, объективного. «Различать существенное для субъекта (для его желаний, стремлений, целей и т.д.) и существенное для объективного определения природы предмета, совершенно независимой от субъективных устремлений» [Ильенков, URL, стр.12] невозможно, опираясь на позитивистскую трактовку сознания вопреки декларации самого позитивизма о собственной независимости и объективности. «Воспроизведение конкретного в мышлении и есть та цель, которая определяет удельный вес и значение каждого отдельного акта обобщения» [Там же, стр.61], - пишет философ. Иными словами, речь идет о том, чтобы в нашем индивидуальном мышлении понятия не были пустыми, были конкретными, отражали действительность в ее существенных характеристиках. То есть не были бы симулякрами, фантазийными фантомами индивидуального сознания. «Это и значит, что все действительно научные, а не вздорные, непустые абстрактные определения возникают в человеческой голове вовсе не в результате бездумного, совершаемого на авось сведения конкретного к абстрактному, а только в результате систематического продвижения познания в русле общего закономерного процесса развития науки, в ходе конкретизации, имеющегося знания, через его критическое преобразование» [Там же, стр.62].

Сами же категории абстрактного и конкретного – это характеристики как чувственного восприятия, так и понятийного мышления. Абстрактное у Э.В. Ильенкова – это не только форма мысли, а конкретное – не только чувственно-наглядный образ. «В виде наглядного образа может быть усвоено знание бедное, тощее, однобокое. Логика в этом случае должна будет квалифицировать его как “абстрактное” знание, несмотря на всю его наглядность. И наоборот, в словесно-отвлеченной форме, на языке формул, прекрасно может быть выражено знание богатое, развитое, глубокое и всестороннее, – то есть конкретное» [Там же, стр.5].

Как это помогает в анализе информационного общества? Ну, во-первых, меняется наше отношение к концепции информационного общества. Коль скоро концепция информационного общества не работает на человека, она сама есть абстракция, то есть нечто, плохо, не адекватно отражающее действительное положение дел, сущность человека, общества. Неадекватность этой концепции заложена уже в самом названии, в котором подчеркивается фундаментальное значение информации. И эта неадекватная концепция будет существовать в нашем сознании до тех пор, пока мы в информации и только в ней видим собственную сущность, связывая с ней и только с ней свои стратегии коммуникации и горизонты развития. То есть до тех пор, пока мы будем называть наше общество информационным.

Во-вторых, меняется наше отношение к информации, которая теряет свою фундаментальный статус субстанции или субстрата. Мы возвращаем ей статус атрибута материи.

В-третьих, меняется наше отношение к самой современной социальной реальности, называемой «информационным обществом». Социальную

реальность, отраженную в понятии «информационное общество» лучше было бы назвать абстрактное общество, общество симулякров, мифологическое общество, «виртуальное» общество или что-то вроде этого. А для характеристики современной социальной действительности необходимо было бы ввести иное понятие, более адекватно отражающее его сущность. Например – информационный буржуазный империализм в отличие от высокотехнологичного китайского социализма.

Отсюда, в-четвертых, перспективы развития для нас связаны не просто с компьютеризацией и «цифровой экономикой» (новейшая абстракция!), а с освоением всех этих технологий и применением их в качестве инструмента не для выхолащивания действительного содержания, а для его восстановления и сохранения.

Литература

1. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. Очерки истории и теории. М.: Политиздат, 1984. -320с.
2. Фомин А.П. Культура как континуум смыслов // Вестник Тамбовского государственного университета. Гуманитарные науки. №5(61). 2008.
3. Ильенков Э.В. Диалектика абстрактного и конкретного в «Капитале» К. Маркса. URL: https://royallib.com/read/ilenkov_evald/dialektika_abstraktnogo_i_konkretnogo_v_a_m_pquotkapitaleampquot_k_marksa.html#0

Гаврина Е.Г. (Москва)

ВЛИЯЮЩЕЕ СОВРЕМЕННОГО РЫНКА ТРУДА НА РАЗВИТИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

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

Происходящие в современной экономике преобразования, связанные с расширением сферы использования интернет пространства и применением цифровых технологий во всех сферах человеческой активности, изменяют не только хозяйственную деятельность, но и бытие индивида в целом. Как отмечается в программе «Цифровая экономика Российской Федерации» «с использованием цифровых технологий изменяются повседневная жизнь человека, производственные отношения, структура экономики и образование, а также возникают новые требования к коммуникациям, вычислительным мощностям, информационным системам и сервисам» [Программа «Цифровая экономика Российской Федерации», 2017, с. 5]. Это проявляется, прежде всего, в переходе экономики на новый уровень развития – цифровую экономику и как следствие, трансформации теоретических основ и элементов, составляющих экономическую систему и оказывающих влияние на построение индивидом взаимоотношений в цепочке человек – природа - общество.

Цель статьи – раскрыть роль современного рынка труда в процессе развития виртуальной коммуникации.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: раскрыть основные методологические подходы к понятию «цифровая экономика», показать характер изменений природы современного рынка труда при переходе к цифровой экономике, а также определить влияние современного рынка труда на развитие виртуальной коммуникации.

1. Основные методологические подходы к понятию «цифровая экономика»

Цифровая экономика охватывает все сферы хозяйственной деятельности человека. Она представляет собой динамично развивающуюся систему, элементами которой являются рынки, отрасли хозяйственной деятельности, технологии, способы и методы ведения хозяйства, различные цифровые платформы, а также среду, «которая создает условия для развития платформ и технологий и эффективного взаимодействия субъектов рынков и отраслей экономики (сфер деятельности) и охватывает нормативное регулирование, информационную инфраструктуру, кадры и информационную безопасность» [Программа «Цифровая экономика Российской Федерации», 2017, с. 2].

В кругах ученых-экономистов в настоящее время не выработано единого подхода к определению понятия цифровой экономики. В научной литературе представлено большое количество концепций, определяющих ее сущность, первичные и вторичные свойства.

Существуют теории, рассматривающие цифровую экономику как четвертую промышленную (индустриальную) революцию, которая коренным образом изменит не только хозяйственную деятельность, но и все стороны жизни индивида, переведет все человечество на совершенно новый уровень развития. Как отмечает в своем исследовании коллектив авторов под руководством А.В. Бабкина, «с конца 18 века в экономике произошли три индустриальных революции, и развитые страны стоят перед началом четвертой индустриальной революцией, связанной с формированием цифровой экономики, повсеместным внедрением информационно коммуникационных технологий, переходом к новым цифровым бизнес-моделям развития [Алетдинова, Бабкин и др., 2017, с. 51].

Согласно этой теории, в основе первой промышленной революции было «строительство железных дорог и изобретение парового двигателя, что способствовало развитию механического производства» [Шваб, 2016, с. 11]. Вторая промышленная революция привела к массовому производству товаров, благодаря изобретению электричества и повсеместному внедрению в производство технологий и механизмов, основанных на применении электричества. В хозяйственной деятельности широко внедрялся конвейерный способ производства. Основой третьей революции стало изобретение компьютеров и применение во всех областях хозяйственной деятельности компьютерной техники и технологий. Основной же характеристикой четвертой промышленной революции, перед которой встало человечество, является

развитие интернета, цифровых технологий, искусственного интеллекта, обладающего способностью к самообучению.

При этом необходимо отметить динамичность и расширение сферы применения революционных технологий. С развитием цифровых технологий «одновременно возникают волны дальнейших прорывов в самых различных областях: от расшифровки информации, записанной в человеческих генах до нанотехнологий, от возобновляемых энергоресурсов до квантовых вычислений» [Шваб, 2016, с. 12]. И именно это широкое распространение и охват всех сторон человеческого бытия и отделяют четвертую цифровую революцию от всех остальных.

Цифровая экономика также может рассматриваться как экономика, основанная на мобильных цифровых технологиях, облачных вычислениях, широком использовании социальных сетей, таких как Facebook, LinkedIn, ВКонтакте, Одноклассники, Twitter и т.д. Ее также часто трактуют как «как результат трансформационных эффектов новых технологий общего назначения в области информации и коммуникации, которые влияют на все секторы экономики и социальной деятельности» [Сударушкина, Стефанова, 2017, с. 182].

В рамках исследования заслуживает внимания определение цифровой экономики как цифровизации. Из этого мы делаем вывод, что основной чертой исследуемого понятия является перевод информации и всех процессов работы с ней в цифровой формат. Таким образом, «цифровая экономика предусматривает цифровизацию и интеграцию всех бизнес-процессов, происходящих по вертикали и горизонтали любых экономических систем» [Авдеева, 2017, с. 256].

Рассмотрев основные подходы, для наиболее полного определения сущности цифровой экономики, мы считаем необходимым выделить основные последствия исследуемого явления.

Во-первых, происходит повышение эффективности производства и снижение времени на изготовление товаров и предоставление услуг, что связывают с автоматизацией и широким внедрением искусственного интеллекта.

Во-вторых, создается единое цифровое (мы бы назвали его виртуальное) пространство, где действия работодателя и работника, поставщика услуг или производителя и потребителя совершаются без учета факторов времени и пространства, по принципу «здесь и сейчас».

Исходя из вышесказанного мы можем определить цифровую экономику как новую ступень эволюционного развития хозяйственных отношений, ядром которых является цифровые информационно-коммуникационные технологии. Это отношения лежат в основе жизнедеятельности как индивида, так и общества в целом. И коренные изменения этих отношений, их переход в иную, цифровую плоскость переводят и все бытие человека в сферу виртуального.

2. Трансформация природы современного рынка труда при переходе к цифровой экономике

С позиции классического подхода рынок труда можно определить как совокупность отношений между работодателем, формирующим рабочее место, время и объем работы, которую необходимо выполнить, и наемным работником, который претендует на все это. Таким образом, рынок труда, это прежде всего «сфера контактов продавцов и покупателей трудовых услуг, где противостоят друг другу те, кто желает работать (незанятые и безработные) и те, кто нанимает работников для производства товаров и услуг» [Экономическая энциклопедия, 1999, с. 702].

Дадим краткую характеристику основным элементам рынка труда. Одним из таких элементов является понятие работодателя. Работодатель определяется как отдельная фирма, компания, акционерное общество, так и как индивидуальный наниматель. Основная функция работодателя заключается в формировании спроса на рабочую силу. В рамках реальной экономической сферы работодатель при приеме на работу (найме) соблюдает ряд условий: ограничение сферы рабочей деятельности одним работодателем, предоставление полностью оборудованного места выполнения работ, находящегося на территории работодателя и под его непосредственным контролем, обеспечение работника необходимым материалом, а также повышение его квалификации путем обучения на различных курсах и обеспечение трудовым договором с четким разграничением прав и обязанностей каждой из сторон трудового процесса и определением рабочего времени согласно действующему законодательству. Важнейшей характеристикой классического определения понятия работодатель является гарантия защиты трудовым законодательством. Другим элементом, составляющим рынок труда является работник, которого мы рассматриваем как «физическое лицо, которое по вступлении в трудовые отношения с предприятием, организацией, выполняет соответствующую работу в этом учреждении» [Большая экономическая энциклопедия, 2017, с. 524]. При этом необходимо отметить, что работник обладает только своей рабочей силой, которую и предлагает на продажу.

Следующим этапом нашего исследования является выявление последствий, получаемых в результате влияния цифровой экономики на природу современного рынка труда. Прежде всего хотелось бы отметить, что в основу цифровой экономики заложен принцип замещения человеческого труда, основанного на определенном алгоритме на саморегулирующиеся технические средства, а также использование искусственного интеллекта для работы, связанной непосредственно с поиском, обработкой и передачей большого объема информации. Из этого следует, что внедрение цифровых технологий не создает новые рабочие места в офисах и на производстве, а только замещают работников, переводя их из сферы реальной экономической деятельности в сферу виртуального ведения хозяйства. Таким образом, рынок труда переходит в виртуальную плоскость. Работники и работодатели встречаются на определенных интернет площадках. Так, «появились рекрутерские онлайн-сервисы, соединяющие ищущих работу (в том числе фрилансеров) с теми, кто ищет исполнителей для широкого круга разнообразных задач» [Сандрин

Кергроуч, 2017, с. 8]. Это коренным образом меняет сущность всех основных элементов рынка труда. Дадим краткую характеристику происходящим изменениям.

Прежде всего хотелось бы отметить изменение сущности понятия «труд». С одной стороны, труд становится фрагментированным, стираются пространственно-временные границы, что приводит к определенной эластичности. На эту ключевую черту современного рынка труда указывают в своем исследовании, Одегов В.Н. и Павлова В.В. отмечая, что «происходит процесс децентрализации трудовой деятельности во времени и пространстве, то есть идет процесс формирования гибкого, виртуального рынка труда» [Одегов, Павлова, 2017, с.19]. С другой стороны, цифровые технологии способствуют повышению качества труда. В исследованиях, проводимых группой Digital McKinsey, показано, что «цифровые платформы способствуют повышению производительности труда, поскольку они обеспечивают более точное соответствие профиля соискателя предлагаемой вакансии» [Цифровая Россия: новая реальность, 2017, с. 56].

С изменением характера труда, происходит коренное изменение понятий работодателя и работника. Работодатель становится заказчиком, размещающим задания на выполнение определенного вида работы в виде технических заданий или проектов на цифровых площадках. Работник же, становится исполнителем того или иного вида работы. При этом он обладает свободой выбора вида и объема работы, не зависит от заказчика в плане места работы и может одновременно выполнять несколько заказов от разных лиц. Он сам выстраивает свой рабочий график, определяя сколько времени займет процесс выполнения работы. Изменяется и сама природа работника. Он «становится самоответственным и автономным, он самостоятельно регулирует свою деятельность, контролирует ее результаты и уровень оплаты через выбор поступающих предложений» [Сизова, Хусяинов, 2017, с.383].

Также многими исследователями отмечается изменение понятия занятости. Занятость индивида, прежде всего, в рамках цифровой экономики зависит от его способности приспособления к динамичным и постоянно изменяющимся условиям труда. И таким образом, «задача каждого работника заключается, таким образом, в том, чтобы в течение жизни следить за уровнем своей востребованности на рынке труда, так как она (востребованность) становится гарантией занятости» [Одегов, Павлова, 2017, с. 20].

Рассмотренные выше основные характеристики изменений природы рынка труда дают нам возможность сделать следующий вывод: в условиях цифровой экономики происходит полная трансформация природы изучаемого понятия. Рынок труда переходит в сферу виртуального, что является причиной отказа от традиционных значений ключевых элементов, они наполняются новым смыслом, непосредственно связанным с виртуальной хозяйственной деятельностью.

3. Влияние современного рынка труда на развитие виртуальной коммуникации

Вытеснение цифровыми технологиями рынка труда в виртуальную сферу приводит и к смене типов коммуникаций. На смену классической коммуникации, которая рассматривается как «специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности, осуществляющаяся гл. обр. при помощи языка, а также жестов, движений тела и т.п.» [Современный словарь по общественным наукам, 2007, с. 187], приходит виртуальная коммуникация. Под влиянием виртуального рынка труда это вид коммуникации становится главенствующим, наполняя сущность человеческого бытия новыми составляющими и переводя в мир цифровой реальности. Выделим ключевые из них:

Одной из характеристик виртуальной коммуникации является глобальность. Коммуникация происходит в отсутствии временного ограничения. Время не представляет собой то привычное понятие, которое определяется нами как «бесконечная среда, в которой происходит смена событий» [Дидье Жюлиа, 2000, с. 71]. Оно приобретает субъективный, личностный характер и зависит от деятельности индивида. В виртуальном коммуникационном пространстве время является инструментом достижения цели. Действующий индивид в процессе выполнения работы различает только время начала действия, время, затраченное на действие и время завершения действия. Понятия прошлого и будущего времени как физической категории не имеют особого значения. Прошлое оценивается только как факт совершения действия. Будущее является неопределенным и не заслуживает внимания.

Другой важной характеристикой виртуальной коммуникации является отсутствие пространственных ограничений. Как отмечает в своем исследовании И.Я. Якоба «это становится важным для тех пользователей, место проживания которых отличается от места проживания актуальных собеседников» [Якоба, 2011, с. 346]. Таким образом, субъект виртуальной коммуникации свободно перемещается по интернет-пространству в поисках необходимой ему работы. Интернет площадки размещают заказы на выполнение работ из любых стран и городов земного шара.

Также считаем необходимым отметить и отрицание социальных границ в процессе виртуальной коммуникации. Для цифровых платформ, занимающихся поиском и подбором специалистов, не является важным их социальный статус. Главным является содержание портфолио, показывающее навыки и умения претендента на выполнение определенной работы. Из этого следует, что «виртуальное пространство позволяет избежать обусловленности вовлеченностью индивида в ту или иную институциональную сферу или принадлежностью к определенной социальной группе» [Пальчинская, 2015, с. 37].

Виртуальная коммуникация характеризуется неопределенностью участников. Взаимодействие в процессе диалога происходит посредством искусственно созданных образов. При этом «человек сам выбирает, кем он хочет быть, принимая различные образы или оставаясь полностью анонимным» [Якоба, 2011, с. 345]. Очень часто сформированный виртуальный образ дает недостоверную или специально искаженную информацию. Так, перспективная

и высокооплачиваемая работа в солидной фирме может оказаться сетевым маркетингом. Претендент же на выполнение того или иного задания может умолчать или преднамеренно исказить ряд факторов, которые будут снижать его стоимость в глазах поставщика работы.

В отличие от коммуникации, которая объединяет как письменный текст, так и устную речь, виртуальная коммуникация основана на письменном тексте. Он характеризует каждую из сторон процесса коммуникации как виртуальную личность. Однако, с нашей точки зрения, этот вид общения не может показать психологические черты участников диалога, их эмоциональный настрой. Происходит обезличивание и превращение субъектов диалога в части данных цифровой системы. В переписке мы имеем возможность скрыть свои эмоции, замещая их определенным знаком. Однако, многие авторы отмечают эту черту как положительную особенность виртуального общения. Так, Солодовник Л.В. и Басай М.Ю. пишут, что «еще одним немаловажным фактором может выступать возможность скрыть перед собеседником собственные эмоции, так как для сохранения формата «живого общения» достаточно вставить определенный смайлик (изображение человеческих эмоций на письме с помощью специального набора символов или графического изображения)» [Солодовник, Басай, 2016, с. 259-260].

Подводя итог проведенному исследованию о роли современного рынка труда в развитии виртуальной коммуникации, можно сказать следующее. В связи с широким внедрением цифровых технологий и искусственного интеллекта, происходит полная трансформация природы рынка труда: рынок труда переходит в виртуальную сферу. Являясь коммуникационной площадкой, обеспечивающей взаимодействие работодателя и работника, он переводит процесс коммуникации также в виртуальное пространство, делая виртуальную коммуникацию основой хозяйственной деятельности индивида. При этом мы считаем необходимым отметить, что «интерактивное, эффективное, виртуальное приводит к обесцениванию живой, традиционной коммуникации, которая преобразуется в виртуальное общение, более доступное и удобное, требующее меньше времени и сил для организации» [Гейхман, Ставцева, 2016, с. 66], что приводит к обесцениванию человека как личности.

Литература

1. Авдеева И.Л. Этапы стратегического развития цифровой экономики России в условиях глобализации и становления информационного общества / Инновационные кластеры в цифровой экономике: теория и практика: труды научно-практической конференции с международным участием 17–22 мая 2017 года / под ред. д-ра экон. наук, проф. А. В. Бабкина. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017, с. 134-141.

2. Алетдинова А.С., Бабкин А.В. и др. Цифровая трансформация экономики и промышленности: проблемы и перспективы / монография / Под ред. д-ра экон. наук, проф. А.В. Бабкина. СПб.: Изд-во Политехн. Ун-та, 2017. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29936527>

3. Большая экономическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2017.

4. Гейхман Л.К., Ставцева И.В. Межкультурная коммуникация: реальное и виртуальное. Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2016. Т. 214, с. 64-67.

5. Дидье Жюлиа. Философский словарь. М.: Междунар. Отношения, 2000.

6. Одегов В.Н., Павлова В.В. Трансформация труда: 6-ой технологический уклад, цифровая экономика и тренды изменения занятости // Уровень жизни населения регионов России. Издательство: Институт социально-экономических проблем народонаселения РАН (Москва), № 4 (206), 2017 с.19-25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32664728>

7. Пальчинская М.В. Коммуникационная составляющая виртуального пространства. Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, 2015, № 1, с. 34-40.

8. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации». Утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 года № 1632-р. [Электронный ресурс]: <http://ac.gov.ru/files/content/14091/1632-r-pdf.pdf>

9. Сандрин Кергроуч. Индустрия 4.0: новые вызовы и возможности для рынка труда. // ФОРСАЙТ, Т. 11, № 4, 2017, с. 6-8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/industriya-4-0-novye-vyzovy-i-vozmozhnosti-dlya-rynka-truda>

10. Сизова И.Л., Хусяинов Т.М. Труд и занятость в цифровой экономике: проблемы российского рынка труда // Вестник СПбГУ. Социология. 2017. Т. 10. Вып. 4, с. 376-396. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/trud-i-zanyatost-v-tsifrovoy-ekonomike-problemy-rossiyskogo-rynka-truda>

11. Современный словарь по общественным наукам. М.: Изд-во Эксмо, 2007.

12. Солодовник Л.В., Басай М.Ю. Виртуальные коммуникации как феномен межличностного общения в современном мире. Гуманитарий Юга России. 2016. Т. 18. № 2. С. 257-263.

13. Сударушкина И.В., Стефанова Н.А. Цифровая экономика // АНИ: экономика и управление, 2017. Т. 6. № 1(18), с. 182-184. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29024923>.

14. Цифровая Россия: новая реальность, июль 2017 г. URL: <https://www.mckinsey.com/ru/~media/McKinsey/Locations/Europe%20and%20Middle%20East/Russia/Our%20Insights/Digital%20Russia/Digital-Russia-report.ashx>

15. Шваб К. Четвертая промышленная революция. Эксмо, 2016. URL: http://www.eurasiancommission.org/ru/act/dmi/workgroup/materials/Pages/Промышленность/К.%20Шваб_Четвертая%20промышленная%20революция_2016.pdf

16. Экономическая энциклопедия. М.: ОАО Изд. «Экономика», 1999.

17. Якоба И.А. Интернет как средство социальной коммуникации: особенности виртуального общения. Вестник ИргТУ №8 (55), 2011, с. 342-347.

ЭВОЛЮЦИОННЫЕ ОСНОВЫ КОММУНИКАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

Проблема изучения эволюции человеческого языка и интеллекта в их связи с эволюцией поведения других обитателей нашей планеты приводит к необходимости сравнения коммуникации животных и человека. «В этой «горячей точке» столкновения и взаимопроникновения гуманитарных и естественных наук не место мирному согласию и самоуспокоенности ученых» [Панов, 1981], ведь «человеческий язык составляет основу демаркационной линии, отделяющей людей от животных» [Ясвин, 2000]. По меткому замечанию известного этолога Д. Мак-Фарленда, «...создается впечатление, что по мере того, как увеличиваются наши знания о поведении животных, различия между человеком и животными начинают сокращаться» [Мак-Фарленд, 1988].

Различные определения понятия «коммуникация», описывая его как взаимодействие, общение, как правило, включают в себя понятие «информация»: коммуникация – это «тип активного взаимодействия между объектами любой природы, предполагающий информационный обмен» [Гуманитарная энциклопедия, URL], «процесс обмена информацией» [Райзберг и др., 1999] и т.п. Вместе с тем во многих определениях подчеркивается необходимость существования получателя (акцептора, потребителя и т.п.) информации, например: «без наличия потребителя, хотя бы потенциального, говорить об информации бессмысленно». Возможно, для решения каких-то конкретных задач адекватен именно такой подход, но даже с общепризнанных позиций он представляется слишком категоричным, характеризующимся чрезмерным антропоцентризмом и утилитаризмом, требующим как минимум уточнения термина «потребитель». В рамках подобного подхода, по-видимому, придется считать, что библиотеки древнешумерских глиняных табличек, пролежавшие под землей тысячи лет, не содержали все это время никакой информации – поскольку их некому было прочитать (не было «потребителя»). Зато потом (после их открытия и по мере прочтения) она там вдруг появилась. Тут следует заметить, что информационный обмен – вовсе не прерогатива человека, да и у человека таковой обмен отнюдь не сводится к вербализованной коммуникации. Способность многих животных воспринимать звуковые колебания, световые волны и т.д. в недоступных человеку диапазонах, более высокая чувствительность их рецепторов выводит их способности к информационному обмену за пределы того, что мы привыкли себе представлять.

С точки зрения описания процессов эволюции биосферы в планетарных масштабах информационный обмен имеет место на всех уровнях организации биосферы. Любая живая клетка даже примитивного организма несет в себе генетическую информацию, а информационный обмен любого живого организма с окружающей средой является сутью явления жизни (не говоря уже о непрерывном обмене информацией, например, в виде сигнальных молекул, происходящем между отдельными органами или клетками внутри одного

организма). В качестве примера информационных процессов в глобальных масштабах можно привести память абиотических компонент биосферы или «память среды», существующую на протяжении всей истории нашей планеты [Левченко, 2012]. Или другой пример: описание эволюционных процессов биосферы может включать в себя представление «потоков энергии и информации как суммы генетических кодов и их осуществлений» [Яблоков и др., 2015].

Но объектом нашего внимания, как правило, становится информация, понимаемая в психофизиологическом смысле, восприятие (перцепция) которой человеческой психикой опосредовано органами чувств. Привычно представляемая в качестве окружающей нас в современном мире «информационной среды» искусственно создаваемая «часть рукотворной реальности» [Дружилов, 2013] является лишь частью общей информационной среды в масштабах нашей планеты в целом. Одним из наиболее важных последствий ускоренного роста информационного давления искусственной среды обитания на человека, как биологический вид, стало появление термина «информационное загрязнение», которое по степени своей опасности представляет не меньшую угрозу, чем прочие виды загрязнения окружающей среды.

Само понятие «информация» интерпретируется по-разному в зависимости от задач и целей, ставящихся в рамках тех или иных научных подходов, каждый из которых имеет свои ограничения. В рамках инженерно-технического подхода понятие «информация» обычно трактуется с формальных позиций, без учета ее семантического содержания. К преимуществам подобного подхода следует отнести возможность математического моделирования информационных процессов. В этом случае информацию представляют как величину, обратную энтропии, с помощью статистических вероятностных методов оценивая такие показатели, как «индивидуальная информация», «средняя информация» и т. п. Сущность этого направления состоит в применении определенной количественной меры для характеристики сообщений, передаваемой по каналам связи. С точки зрения общекibernетического подхода, рассматривающего информацию как фактор управления, содержательным характеристикам информации, напротив, отводится ключевая роль. Информация, согласно Н. Винеру, трактуется именно как «обозначение содержания, полученного из внешнего мира в процессе нашего приспособления к нему». А содержание внешнего мира входит в управляющую систему в виде организации ее состояний, которая формирует сигнал как модель (паттерн) источника этой информации [Веккер, 1964]. С позиций разработанного в сфере гуманитарных наук семиотического подхода любые инженерно-технические (физические, математические и пр.) теоретические описания информационных процессов относятся к синтаксическим теориям информации, в то время как содержательные и ценностные характеристики информации адекватно описываются в рамках семантических теорий. Семиотический подход, позволяя рассматривать практически любое явление природы или культуры, как знак, дает возможность расширить представление о знаковых системах до масштабов

биосферы в целом. Все эти подходы в целом не противоречат, а дополняют друг друга [Гапанович и др., 2017]

Одним из последствий стремительного распространения т.наз. «информационных технологий» стало то, что самой распространенной научной метафорой (или моделью) мозга представляется компьютер [Торчинов, 2007]. Такая модель позволяет наглядно увидеть связь между материальным носителем (нервной системой) и идеальными основаниями (программами биокомпьютера) психической деятельности человека. Подобные взгляды, позволяющие провести аналогию между физиологией коры головного мозга и устройством компьютера, были отражены в 1966-1967 гг. ученым-нейрофизиологом Джоном Лилли, написавшим книгу "Программирование и метапрограммирование человеческого биокомпьютера".

Основными составляющими компьютера являются аппаратное обеспечение (процессор, материнская плата, дисководы и т.д. – «железо», «хард» на жаргоне компьютерщиков) и программное обеспечение («софт»). Проводя аналогию с человеческим организмом, можно увидеть, что если аппаратное обеспечение – это материальная форма, целесообразно организованная материя, то в биологическом аспекте всему этому аналогичны органы восприятия, исполнительные органы и мозг. Структура тела является условием программного обеспечения, а само программное обеспечение в этом контексте – это условные и безусловные рефлексы, поведенческие комплексы, позволяющие реализовать биологические цели, то есть выживание. Та или иная программа может быть запущена только при наличии адекватного аппаратного обеспечения. Например, членораздельная речь возможна лишь при наличии соответствующего голосового аппарата, полет – при наличии крыльев, а рассудочное мышление – при соответствующем строении мозга [Торчинов, 2007]. Такая «компьютерная» аналогия бывает полезна: в частности, благодаря ей получил достаточно широкое распространение термин «программа поведения» применительно к описанию поведения животных.

В то же время увлеченность подобными аналогиями может сыграть злую шутку, приводя к подмене понимания описываемых процессов «квазикомпьютерной» терминологией. Так, в работах, посвященных анализу процессов учебно-педагогической деятельности (УПД), можно наткнуться на такое: «...Эпистемические стратегии являются основными, потому что УПД обращен прежде всего к ментальным механизмам, мышлению учащихся. В качестве «процессора», обрабатывающего знания, выступает когнитивная система человека» [Габидулина, 2009]. Во всяком случае, никакой процессор ни в одном компьютере никакие знания никогда не обрабатывал, он (процессор) представляет из себя сложно устроенный искусственный кристалл, по которому перемещаются электроны, электромагнитные волны, импульсы – что угодно, только не сами «знания». Знания могут появиться только в голове человека, а сигналы, несущие информацию, и обрабатываемые в том числе и в процессоре, могут быть записаны, например, на жестком диске. Грубая ошибка здесь заключается в подмене (не вполне понимаемыми, но зато вполне «компьютерными») терминами «процессор» и «обработка» (этот последний

термин позаимствован из словосочетаний «обработка информации» и «обработка данных») описания неких загадочных «механизмов мышления». На самом деле эти «механизмы» непонятны ни автору вышеприведенного отрывка, ни кому-либо еще другому – поскольку при всем современном прогрессе в нейробиологических науках четкого понимания того, как происходит превращение бурной деятельности нейронов в человеческом мозге в «акт сознания» как не было, так и нет.

Что касается программ поведения, то на этапе становления классической этологии (приблизительно в середине прошлого века) исследователи концентрировали свои усилия на изучении генетически закрепленных, врожденных форм поведения. Классические этологи считали, что инстинкт – это нечто врожденное, которое проявляется без всякой связи с внешним миром, не требующее обучения и какого-либо опыта. Позднее стало совершенно очевидным, что многое в поведении не детерминировано жестко (и не может быть детерминировано) на генетическом уровне, и основные исследования этологов были направлены на изучение взаимного влияния врожденных факторов и окружающей среды при формировании видоспецифичного поведения животных. Основные интересы современных этологов сосредоточены на изучении эволюции различных форм поведения, оценке нейрофизиологических параметров, лежащих в основе конкретной формы поведения, моделировании связей между экологическими факторами и социальными характеристиками вида (группы в пределах вида) и пр. Науки о поведении в настоящее время ушли очень далеко от того «классического» понимания термина «инстинкт» и стараются избегать его употребления. Считается уже достаточно давно и хорошо известным, что большинство реальных «сложных инстинктов» или программ поведения (если речь идет о достаточно высокоразвитых животных, скажем, млекопитающих, демонстрирующих социальное поведение), проявляется только тогда, когда индивид получает возможность освоить данное поведение (наблюдая за взрослыми особями своего вида и тренируясь сам). Большинство поведенческих феноменов, которые изучаются и анализируются этологами - инстинктами не являются. Просто не следует упускать из виду, что поведение имеет существенные врожденные основы и, не учитывая этих основ, мы просто не сможем понять поведения как такового. Причем можно говорить о врожденных основах специфически индивидуального поведения (все мы разные), равно как и о общевидовых поведенческих характеристиках, которые формировались в течение миллионов лет эволюции. Такие паттерны поведения существуют и проявляются практически и у каждого нормального человека. Если они не проявляются, тогда возникают какие-то психические сдвиги. [Бутовская, 2004]

По каким же каналам поступает в мозг (ну или в «когнитивную систему») информация? Основными коммуникационными каналами принято считать зрение и слух, а осязание и обоняние – дополнительными и не играющими важной роли, во всяком случае, что касается человека. Это не совсем верно, что

будет показано ниже. Рассмотрим классификацию таких каналов в эволюционном контексте.

Визуальный канал коммуникации. Связь при помощи зрительных сигналов характерна для позвоночных животных, а также головоногих моллюсков, т.е. для видов с хорошо развитым зрением. Визуальный канал у многих животных играет ключевую роль при осуществлении т.наз. двигательной коммуникации (например, «танцы пчел» и т.п.). Существенную роль играет двигательная коммуникация и у человека. Она, наряду с проксемической системой, регулирующей расстояние между партнерами и время контакта, и визуальным общением – "контактом глаз", входит в сферу невербальной коммуникации человека, которая является неотъемлемым и немаловажным способом взаимодействия людей. Невербальное поведение оказывается не только знаком психических состояний человека, но и способом их развития и формирования. Вместе с тем, появление и развитие письменности придало этому способу коммуникации у человека совершенно особое значение. Современное развитие средств массовой коммуникации (в рамках гипертрофированной урбанизации и соответствующих изменений в среде обитания *Homo sapiens*) позволяет говорить о бесспорном выдвигании визуального канала на первое место по своей значимости (последствия чего пока труднопредсказуемы).

Аудиальный канал коммуникации. Звуковая коммуникация – наиболее универсальный тип коммуникации, широко распространенный, включенный в поведение практически на всех этапах развития животного мира и играющий в этом поведении громадную роль. Роль этого канала коммуникации (с помощью которого реализуется язык и речь) в формировании и развитии человека и человеческого общества достаточно очевидны – именно благодаря этому каналу и развитию соответствующих биологических структур человеческого организма могли быть реализованы предпосылки антропогенеза.

Тактильный канал коммуникации. Считается, осязание ограничено в своих возможностях передачи информации, хотя и признается, что во многих случаях это — главный из каналов коммуникации в живой природе. Часто осязание тесно связано с химической чувствительностью: большинство общественных насекомых передают информацию, Тактильная коммуникация несомненно доминирует в общественном взаимодействии у многих беспозвоночных. Например, в колониях термитов у слепых рабочих, которые никогда не покидают подземных тоннелей, и т.п. Тактильная коммуникация сохраняет свое значение и у многих позвоночных. Те, кому доводилось видеть, как пара попугаев в клетке нежно перебирает друг другу перышки, думается, не сомневаются в коммуникативной функции этой формы поведения. Общественные млекопитающие (львы, ластоногие, грызуны) проводят значительную часть времени в физическом контакте друг с другом. Расчесывание шерсти у другой особи осуществляется в знак подчинения и отсутствия агрессивных намерений. Лишение тактильных форм контакта в раннем детстве приводит у взрослых обезьян к тяжелым невротическим нарушениям.

В коммуникативной системе человека (хотелось бы все же подчеркнуть – во-первых, взрослого человека, во-вторых, ведущего образ жителя современного мегаполиса) тактильный канал, конечно, не имеет ведущего значения. Тем не менее в определенных ситуациях именно тактильная коммуникация выступает на первый план. Тактильная коммуникация у людей в значительной степени ритуализирована: рукопожатия, ритуальные поцелуи, объятия при прощании и встрече и т.п. Традиционно для подобных описаний выпадает из поля зрения период индивидуального развития в раннем детстве, наличествующий в жизни каждого человека, дожившего до взрослого состояния. К этому периоду (включающему, как принято считать, первые несколько лет жизни человека) относится формирование основ человеческой психики, психологическое становление, формирование личности и пр. В этот период «иерархия» коммуникативных каналов резко меняется: лишение (депривация) тактильных форм контакта с матерью в раннем детстве у человека приводит к серьезнейшим последствиям, фактически лишая такого ребенка возможности сформировать здоровую психику. Роль матери в этот период, будучи рассматриваемая с позиций полоролевого поведения, как природного системного явления, предполагает отказ от демонстративных проявлений власти и, значит, абсолютный отказ от дистанцирования. Это выражается в стремлении к регулярному обниманию ребенка, прикосновениям, похлопываниям, поглаживаниям, целованию, прижиманию к себе, держанию на руках или за руку и т.д. Все прочие способы реализации материнской роли – подарки, приятные слова, выполнение просьб – в воспитательном плане психологически ущербны [Филимоненко, URL]

Это еще одна иллюстрация того, что, как это выше было показано, для начала реализации генетически обусловленных форм (программ) поведения необходимы внешние условия, адекватные началу запуска этих программ [Бутовская, 2004]. В рассматриваемом нами случае – это материнская забота, а не просто присутствие матери около ребенка. «Запуск программы», имеющий конечной целью формирование психологии, индивидуального паттерна поведения и т.п., может быть осуществлен только в определенном возрасте. С позиций эволюционной обусловленности форм полоролевого поведения у человека представляется небезынтересным тот факт, что у подавляющего большинства видов животных (за очень редкими исключениями) воспитанием и обучением молодняка занимается самка: тигром тигренок делает тигрица. Это полезно помнить, обсуждая «катастрофическое» засилье женщин в начальной и средней школе. Роль самца в поддержке развития потомства является минимальной [Филимоненко, URL].

Химический канал коммуникации. Он особенно хорошо развит у насекомых и млекопитающих. К отрицательным сторонам химической коммуникации принято относить трудность быстрого изменения сигнала, а также трудность точного воспроизведения стандартного запаха, в связи с чем использование большинства химических сигналов связано с передачей одиночных, относительно стабильных сообщений. В качестве примеров роли запахов в жизни млекопитающих обычно приводится маркирование территории

при помощи запаховых меток и сообщение о состоянии самок млекопитающих в период размножения. Как выясняется, химическая коммуникация играет куда более важную роль и у млекопитающих, и, по всей видимости, у человека. Нужно заметить, что с позиций популяционной биологии половое размножение **не является** функцией отдельной особи, а наименьшая единица, которую можно назвать репродуктивной, включает самца, самку и их потомство. Это означает действие качественно иного вида гомеостаза – популяционного; в котором развиваются социальные системы, способствующие наиболее эффективному воспроизводству.

Не следует считать, что в процессе полового отбора самец опирается только на грубую силу, а в оценке самки как партнерши ориентируется, как зачастую принято считать, лишь на стадию ее овуляторного цикла. В ряде экспериментов были показаны феноменальные способности самцов и самок к распознаванию запаховых различий. При перекрестном воспитании в конгенных линиях выяснилось, что у самцов в большей мере, чем у самок действует и дублирующая система распознавания родичей, связанная с импринтингом их запаха, что дает основания говорить об эволюционном закреплении механизмов, обеспечивающих неродственные скрещивания и поддержание гетерозиготности потомства. Неслучайность выбора брачного партнера служит гарантией наиболее полного использования эволюционных выгод полового размножения и высокой эффективности действия разных форм отбора. Представляется весьма жизнеспособной гипотеза, гласящая, что тканевые антигены, благодаря их участию в создании компонентов ольфакторного «имиджа», служат маркерами генетического родства. С учетом кодоминантности родительских генов гистосовместимости и их рекомбинации в потомках, эта изменчивость создает принципиальные предпосылки для запахового кодирования не только родственной принадлежности, но также индивидуальной неповторимости отдельных особей. [Потапов и др., 2000].

Таким образом, хотелось бы отметить, что, во-первых, химическая коммуникация у человека может реализовываться на уровне подсознания, как один из видов (уровней?) невербальной коммуникации, проявляясь на эмоциональном уровне в виде необязательно осознаваемых симпатий и антипатий к тем или иным конкретным людям. Во-вторых, учет, по всей видимости, вполне возможной роли, которую играет «запаховое кодирование» и «ольфакторный имидж» в жизни человеческого общества (в первую очередь, как фактор полового подбора, играя ключевую роль в выборе партнера), позволяет заново пересмотреть место и значение таких существенных факторов, до сих пор относимых к сфере человеческой культуры, как запреты кровосмешения и инцеста [Фрейд, 1913; Ениколопов и др., 2012]. Эти запреты могут быть обусловлены биологическими факторами, то есть «противны самой природе» человека, в таком случае, появление подобных феноменов в тех или иных культурах и в тех или иных исторических условиях можно объяснить искажением опосредованных культурой биологических форм поведения в связи с неадекватностью условий окружающей среды.

Сравнительный психологический и этологический анализ систем коммуникации животных и человека, позволяет сформулировать некоторые выводы:

Во-первых, специфика коммуникационных систем различных живых существ обусловлена, в первую очередь, экологическими факторами, то есть особенностями морфологического и анатомического строения организмов, физическими условиями среды обитания и социальной организацией.

Во-вторых, как внешнее, так и глубинное сходство различных коммуникационных систем предопределено общими принципами коммуникационной целесообразности, эволюционно закрепленными естественным отбором.

В-третьих, разделение коммуникационных систем на "высшие" и "низшие" зачастую является выражением антропоцентрического мировоззрения самих исследователей, не всегда ориентированных на такой критерий как экологическая целесообразность соответствующего коммуникационного поведения. "Высший уровень" – если похоже на "наш человеческий язык", "низший" – если нет.

В-четвертых, коммуникационная система человека качественно отличается по своей сложности и полифункциональности от коммуникационных систем животных. При этом в ней присутствует большое количество невербальных компонентов, идентичных, либо сопоставимых, с аналогичными компонентами коммуникации животных. "При всей своей специфически человеческой, социальной природе общение формировалось, опираясь на выработанные в животном мире формы взаимодействия, коммуникации, связи индивидов и популяций".

И наконец, *в-пятых*, "языковой барьер" между человеком и животными не является столь радикальным, как это часто заявляется: они действительно **способны понимать друг друга** – причем, в буквальном, а не переносном смысле! – благодаря тому, что их коммуникативные системы в определенных случаях перекрываются.

Данное положение имеет важнейшее значение в мировоззренческом плане, способствует формированию синкретичного восприятия мира, гармонии с живыми существами, **партнерской позиции по отношению к ним** [Ясвин, 2000].

Литература

1. Бутовская М. Л. Этология необходима в гуманитарных вузах.... Интервью 16 января 2004. URL: <http://ethology.ru/interview/?id=68>
2. Веккер Л. М. Восприятие и основы его моделирования. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1964
3. Габидуллина А. Р. Учебно-педагогический дискурс: категориальная структура и жанровое своеобразие. Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. Донецк, 2009.
4. Гапанович С. О., Левченко В. Ф. К вопросу об информационной антропоэкологии // Принципы экологии. 2017. № 4.

5. Гуманитарная энциклопедия. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7132>
6. Дружилов С. А. «Загрязненность» информационной среды и проблемы психологического здоровья личности // Современные наукоемкие технологии. 2013. № 4.
7. Ениколопов С.Н., Хвостова Е.С. Взгляды на инцест в контексте разных культур и традиций. Современное состояние проблемы // Психолого-педагогические исследования. 2012. № 2.
8. Левченко В. Ф. Биосфера: этапы жизни. СПб.: Свое издательство, 2012.
9. Мак-Фарленд Д. Поведение животных. Психобиология, этология и эволюция. М.: Мир, 1988.
10. Панов Е.Н. Предисловие редактора перевода // Линден Ю. Обезьяна, человек и язык. М.: Мир, 1981.
11. Потапов М.А., Евсиков В.И. Генетико-физиологические взаимоотношения мать-плод и их влияние на адаптивные признаки потомков: взгляд с третьей стороны // Современные концепции эволюционной генетики. В.К. Шумный, А.Л. Маркель (ред.) ИЦиГ СО РАН, Новосибирск, 2000.
12. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. 2-е изд., испр. М.: ИНФРА-М. 1999. -479 с
13. Торчинов Е.А. Пути философии Востока и Запада: познание запредельного. СПб.: Азбука-классика, «Петербургское востоковедение», 2007
14. Филимоненко Ю.И. Самореализация полоролевой психологии: эволюционный подход. URL: <http://ethology.ru/library/?id=65>
15. Фрейд З. Тотем и табу. СПб.: Азбука-классика, 2005
16. Яблоков А. В., Левченко В. Ф., Керженцев А. С. Очерки биосферологии 1. Выход есть: переход к управляемой эволюции биосферы // Philosophy and Cosmology. 2015. Vol. 14
17. Ясвин В. А. Межвидовая коммуникация Homo sapiens как предпосылка формирования субъективных отношений к различным животным // Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000

Тараканова Е.Н.

КОНСТРУИРОВАНИЕ И ТРАНСФОРМАЦИЯ МОДЕЛЕЙ ИДЕНТИЧНОСТИ.

Для современного информационного общества особенно остро встает проблема адаптации человека к быстро изменяющемуся миру. Идентичность как осознание индивидом своей принадлежности к той или иной социально-личностной позиции в рамках социальных ролей, выступает в качестве определяющей категории. Актуальность данной проблемы обосновывается тем, что для культуры современного типа характерен отказ от общепринятых стратегий интеграции индивида в социум. В традиционной культуре присутствуют целостные системы норм, ценностей и мотивов, формирующих

идентичность ее представителя, и отработанные веками способы социализации: ритуалы инициации, индустриальное общество предполагает наличие социальных институтов, способствующих конструированию идентичности, а информационная культура отвергает единые схемы моделирования идентичности, заменяя их множественными локальными стратегиями. Таким образом, можно сказать, что идентичность как социально обусловленное целостное представление человека о своем месте в обществе, предполагающее выполнение определенных поведенческих моделей и трансляцию социальных установок, в наше время переживает кризис.

На протяжении истории идентификационные модели претерпевали существенные модификации, но их основа осталась неизменной. Известный культуролог Е. Э. Сулова полагает, что первичная дифференциация представителя любого сообщества базируется на принципе бинарной оппозиции «свое-чужое», механизмах трансляции информации и формах фиксации социокультурного опыта [Сулова, 2002, стр. 98-102].

Для архаических бесписьменных традиций соотношение «свой-чужой» выражено наиболее четко: представление о человеке как таковом, о «своем», ограничено числом представителей племени, а все прочие явления мира попадают в категорию «чужое» и маркируются как непонятные, и, следовательно, опасные.

В письменных культурах античности доминирует личностная модель идентификации, которую можно обозначить через позицию «гражданина». Гражданин для греко-римского мира выступает в качестве идеального представителя социума, способного свободно действовать во благо государства, иной раз вопреки собственным желаниям. Границы «своего-чужого» в античном мире приобретают некую гибкость: в качестве «чужого» формируется образ варвара, обитающего на границе Ойкумены или же постоянно находящегося поблизости в качестве раба.

Средневековый христианский мир формирует особую модель мироощущения, базирующуюся на принципе «индивидуальной зависимости», трансформировавшемся постепенно в концепцию «индивидуальной ответственности» человека перед Богом. Такая модель идентификации может быть охарактеризована как индивидуальность. При этом для человека этой эпохи в качестве идеала «своего» выступает святой: преображенный посредством веры грешник. При этом интересной представляется сама возможность перехода из «чужого» иноверца в «своего» христианина и, следовательно, разрушение как таковой границы между «своим» и «чужим». Кроме того, в культуре того времени формируется новая категория «чужого», включающая феномены трансцендентного порядка, которые выходят за пределы человеческого понимания.

Новоевропейская культурная традиция определяет человека через его способность действовать и предлагает новую идентификационную модель – субъективность. Действующему индивиду как пассивное «чужое» противопоставляется объект, в качестве которого может рассматриваться все то, что по каким-либо критериям отличается от общепринятого образа

субъекта: предметы, природа, дикари, и воспринимается исключительно как субстрат для преобразования мира. Для данного типа идентичности характерно полное непризнание возможности инокультурного развития, что и послужило причиной его кризиса.

Современные процессы глобализации и развитие медиареальности сдвигают позицию «Я» к позиции «Мы» и способствуют формированию множественной модели идентификации: личности. Индивид оказывается в ситуации, когда самоопределение через деятельность не удовлетворяет всех возникающих потребностей, а количество социальных ролей, требующих принципиально разных алгоритмов поведения, неуклонно растет. В свою очередь, комплекс ролей, образующих систему социального действия, или социальных ролей, выступает в качестве отдельного вида коммуникации. Как и любая другая семиотическая система, данный механизм общения работает лишь в том случае, когда элементы-практики, используемые в нем, общеизвестны. Совокупность практик поведения и социальных установок (исходных смыслов, транслируемых культурой) не только способствуют выработке идентичности, но и образуют некоторое стереотипное представление о социальном мире и упрощенное видение прочих действующих индивидов.

Концепцию социального действия как коммуникативной системы разрабатывает и представитель понимающей социологии А. Шютц в сборнике «Смысловая структура социального мира: очерки по феноменологической социологии». Автор, основываясь на концепциях Э. Гуссерля и М. Вебера, раскрывает категории феноменологической социологии – конструирование жизненного мира, смысловая структура действия, рациональность, релевантность, типизация [Шютц, 2003, стр. 114]. А. Шютц исследует сам процесс идеализации и формализации как таковой, наделяя социальных феноменов смыслом, механизм деятельности, благодаря которой возможно понимание. При этом автор учитывает особую роль социальных личностей – наблюдаемых акторов – в структуре социального мира, специфику поведения которых А. Шютц разрабатывает в статье «Аспекты социального мира».

В работах А. Шютца демонстрируются стратегии, используемые современным человеком для конструирования собственной идентичности. Актор, производящий действие, является носителем целого комплекса смыслов, которые образуют большие субъективные системы. Именно данные смыслы выступают в качестве подсудных мотивов и детерминируют действие. При этом мотивы одновременно составляют и базовый комплекс смыслов, посредством которых актер интерпретирует действия других. Следовательно, данные смыслы носят социальный характер.

Понятие мотива включает две различные категории: «для-того-чтобы мотив» и «потому-что мотив». Первый ориентирован на будущее и соответствует цели, для осуществления которой средством является само действие. Второй является причиной действия и относится к прошлому. При этом мотивы включаются в субъективные системы планирования и организуются в систему социальной личности. Построение персонифицированных систем производится из элементов рефлексии над прошлыми базовыми установками, представленными

в форме принципов, максим, привычек и т.п. Полное понимание персонифицированной системы Другого невозможно: его действия всегда редуцируются к совокупности типических мотивов типического актора. При этом принципиально важным является степень близости и анонимности наблюдаемого актора, его взаимосвязь с другими действующими лицами. А. Шютц утверждает, что прототипом всех социальных отношений является интересубъективная связь мотивов. Любое действие проектируется с допущением того, что оно будет понято Другим определенным образом, и этот процесс понимания приведет к определенной реакции. Таким образом, предполагается, что «для-того-чтобы мотивы» первого действия станут «потому-что мотивами» реакции на него. При этом схема универсальна и работает как в указанной модели, так и в ее зеркальном отображении.

Социальный мир как объект смысловой интерпретации подразумевает наличие общей системы координат для действий актора и множественных Других. Мотивы группируются в большие и консистентные системы иерархического порядка и никогда не бывают изолированными друг от друга. Знание достаточного количество элементов такой системы дает актору возможность корректного выстраивания неизвестных ему позиций. Основываясь на допущениях на внутренней логической структуре такой системы мотивов, актер способен делать выводы о скрытых элементах системы, с большой долей вероятности соответствующие действительности. Подобное прогнозирование предполагает способность актора верно интерпретировать (фактически угадывать) мотивы своих со-актеров.

Данная система интерпретации мотивов как системы взаимных социальных отношений, предполагает включенность каждого актора в процесс понимания мотивов его со-актеров внутри социального мира. Центром данной системы является модель актора – персональный идеальный тип, гипотетически наделенный сознанием, содержащим только те элементы, которые необходимы для выполнения типических актов: стереотипно понимаемый другой, свойства которого редуцированы до исходных черт, принципиально важных в данной ситуации. Понятие «типического актора» коррелирует с понятием «идеального типа», введенного М. Вебером. Оба указанных термина предполагают схематичное представление о действующем субъекте.

Однако, трансформируя идеи автора, можно предположить, что данная модель восприятия социальной действительности одновременно является техникой реконструкции социального мира – универсальной моделью конструирования некоторой гипотетической (фантастической) социальной реальности, строящейся на базовых допущениях. Идеальный тип как максимально схематичный конструкт в силу постоянства приписанных ему мотивов и моделей поведения отражает структуру любого персонажа литературного, театрального или кинематографического произведения.

П. Бергер и Т. Лукман, продолжая вслед за А. Шютцем изучение феномена социального действия, делают акцент на соотношении знания и социального действия. Исследователи провозглашают конституирующий характер знания по отношению к воспринимаемому миру: знания конструирует реальность. Более

того, П. Бергман и Т. Лукман указывают, что для индивида в его повседневной жизни действительность всегда выступает как упорядоченное целое, заданное через «систему координат», образованную исходными культурными смыслами. При этом именно сходство знания, носителями которого являются индивиды, обеспечивает сходство их повседневного мира. Исследователи утверждают, что социальные действия регламентируются через систему типизации. Типическое действие всегда приемлемое и, зачастую, единственно возможное приемлемое действие для конкретной ситуации взаимодействия. Подавляющее число социальных действий являются типическими, поскольку именно такая тактика поведения воспринимается как понятная, безопасная и максимально эффективная.

Таким образом, комплекс типических действий образует дополнительную систему сигнификации и является еще одним способом проявления определенных культурных смыслов, существующих во взаимосвязи с главной системой, транслирующей общезначимые социальные установки и категории – языком. «Язык конструирует грандиозные системы символических представлений, которые возвышаются над реальностью повседневной жизни подобно явлениям из иного мира... может и “превращать” их в объективно существующие элементы повседневной жизни... формирует схемы классификации для различения объектов посредством рода и числа, формирует высказывания действия и высказывания существования; показывает степень социальной близости и т.д.» [Бергер, Лукман, 1995].

Схожие идеи высказывает и Б.Л. Уорф. Автор прослеживает зависимость мышления и поведения человека от основных грамматических моделей и категорий его языка, а также взаимовлияние культурных норм от используемых лингвистических конструкций [Уорф, 1960]. Исследователь отмечает, что в некоторых случаях поведение людей может быть обусловлено чисто лингвистическими факторами и сопровождает свои рассуждения многочисленными примерами подобных обстоятельств. Кроме того, Б.Л. Уорф проводит сравнение грамматических категорий, таких как категория числа, понятие рода и т.п., используемых в европейских языках (SAE), и их аналогов, присутствующих в языке индейцев хопи и выявляет различия в представлениях «пространства», «времени» и «материи». В связи с данными особенностями языковых структур, автор подчеркивает различие норм мышления носителей SAE и хопи. Под нормами мышления подразумеваются более широкие понятия, чем лингвистические категории, включающие в себя все взаимодействия между языком и культурой в целом, т.е. тот «микрокосм», с помощью которого человек постигает мир. Исследователь полагает, что нормы поведения человека соотносятся с лингвистически обусловленным «микрокосмом». Следовательно, язык является одним из определяющих аспектов структуры социального действия.

Таким образом, можно заключить, что языковые структуры не только транслируют базовые культурные смыслы, но определяют и специфику социального поведения, и обе данные сферы напрямую связаны с феноменом идентичности: и язык, и структура социального действия оказывают влияние на

ее формирование и являются средствами ее трансляции. Данные феномены культуры представляют собой аспекты дискурса или же дискурсивные практики. Идентичность оказывается дискурсивным конструктом, выражением дискурса (или дискурсов), существующего в социуме, через индивида. При этом в современной культуре идентичность может формироваться при помощи моделей-образцов, транслируемых через медиа: типических образов.

Типический образ также выстраивается как дискурсивный конструкт. Персонаж, являющийся основой типического образа, подобен «идеальному типу»: обладает всеми необходимыми характеристиками некоего типического для данного социума индивида, и, таким образом, транслирует общепринятую модель идентичности. Подобный герой может воспроизводить общепринятые практики: нюансы языковых норм и модели поведения, предоставляя индивиду возможность отождествить себя с ним, а через него и с социальной группой или совсем обществом в целом. В некоторых случаях действия персонажа могут быть заведомо провокационными: такой персонаж выступает в качестве модели «антинормы», подспудно отсылающей к существующему своду правил и подтверждающих их необходимость. Однако, какой бы из методов воздействия на индивида не использовался, главной функцией типического образа является трансляция базовых ценностей коллектива. Типический образ вызывает у реципиента сильный эмоциональный отклик, который зачастую выражается в желании копировать слова и действия любимого героя. Подражая персонажу, фактически «проигрывая» его роль, индивид вольно или невольно перенимает и те исходные смыслы, которые в данном образе заложены. Одной из таких часто транслируемых ценностей является модель национальной идентичности. Но данный конструкт позволяет воспроизводить и более локальные модели идентичностей: профессиональную, субкультурную и так далее.

Следует учитывать, что любой образ способен так или иначе транслировать языковые нормы, практики поведения и ценностные установки. Однако, типический образ отличается от любого другого рядом исключительных свойств. Во-первых, типический образ внедряет заложенные в него исходные смыслы незаметно для реципиента и поэтому не вызывает у него отторжения. Во-вторых, типический образ транслирует целый спектр ценностей, отличающихся по уровню всеобщности. Можно представить систему ценностей, транслируемых через данный конструкт, в виде пирамиды, основание которой будут составлять локальные нормы – правила поведения и социальные установки, присутствующие конкретной социальной группе, а вершину – несколько или чаще всего одна универсальная ценность, исходная для данного культурного сообщества или же даже носящая общечеловеческий характер. Примерами таких ценностей можно назвать сострадание, любовь к семье и тому подобное. Чем более универсальной является главная установка, транслируемая через типический образ, тем сильнее его воздействие. В-третьих, типический образ – это всегда точное «попадание», некий «концентрат ожиданий»: типическим образом становится тот персонаж, который транслирует такую совокупность ценностей, предлагает такую модель поведения, которая вызывает симпатию у максимально большого числа

реципиентов. Такой образ привлекает внимание, воспринимается как интересный, забавный, возможно, странный, чудаковатый или наоборот героический, но при этом необыкновенно «свой», понятный и принимаемый. При этом обычно основой для формирования типических образов служат персонажи массовой литературы или кинематографа, достаточно узнаваемые. В-четвертых, типический образ должен оказывать на реципиента эмоциональное воздействие, благодаря чему захватывает его внимание.

Кроме того, типический образ является связующим звеном между микроуровнем и макроуровнем типизации. Данный конструкт формируется в поле дискурса, выражает его содержание (идеологию, социальный миф) и вплетается в отдельные нарративные арки. При трансляции данный корпус социально значимой информации разбивается на локальные сообщения, передающие некие ценности и базовые культурные смыслы, а дискурс – на спектр дискурсивных практик, задающие модели регламентации для отдельных ситуаций. Следовательно, типический образ поддерживает динамику системы типизации, разбивая структуры макроуровня на микроконструкты, удобные для восприятия реципиента, которые, в свою очередь, вновь группируются в целостные макросистемы, но уже в рамках других социальных подпространств.

Таким образом, типический образ – дискурсивный конструкт, позволяющий транслировать присущую культуре совокупность ценностей, социальных норм и поведенческих практик и воздействующий на индивида в качестве одного из неявных средств формирования его идентичности.

Литература.

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. М.: Моск. филос. ф. и др., 1995.
2. Сулова Е. Э. Самоидентификация человека в культуре // *Vita Cogitans*. 2002, №1. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002.
3. Сулова Е. Э. Идентичность. Идентификация. Образ. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2011.
4. Уорф Б.Л. Отношение норм поведения и мышления к языку. Новое в лингвистике. Вып. 1. М., 1960.
5. Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии / Сост. А.Я. Алхасов; Пер. с англ. А.Я. Алхасова, Н.Я. Мазлумяновой]. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003.

Назаров А.Н.

РОССИЙСКАЯ НАЦИЯ: ПРОБЛЕМЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ

Прошло уже около 30 лет с момента распада Советского Союза. На месте республик, его составлявших, возникли новые, независимые государства, в числе которых оказалась и Российская Федерация. Вместе с Союзом распалась

и единая некогда «новая историческая общность» советский народ. Один из его «обломков» – население России, ставшее гражданами этого государства – продолжало пребывать в состоянии кризиса идентичности. В первую очередь, это касается русских. Как пишет по этому поводу А.К. Берёзкин, «русская национальная идентичность в настоящий момент переживает глубокий кризис. Причина тому стала трансформация государства в 1991 году. К этому времени у русских имперское самосознание заменило этническое, большинство идентифицировало себя как «советский». С распадом Советского союза данная идентичность, естественным образом распалась. Воссоздать же русскую идентичность не удалось из-за слабости национальной политики нового государства» [Берёзкин, URL].

Возникшее государство, как и другие бывшие союзные республики, активно включилось в строительство капитализма, то есть, стала формировать класс собственников средств производства и наёмных работников, работающих на этих собственников на условиях купли-продажи своего труда. На этом поприще России удалось достигнуть не малых успехов (по крайней мере это касается воплощения на практике указанных признаков). Одним из последствий данной политики явилось возрастающее социальное неравенство. Помноженное на кризис национальной идентичности, существующие в стране со времени распада СССР этнические противоречия и экономические проблемы, оно стало фактором возникновения социальной нестабильности.

Осознавая последствия углубления этого кризиса, правящая элита пытается предпринимать определённые меры для его решения. Именно так можно расценить педалируемую в обществе идею о создании российской нации в качестве новой политической общности «с разнообразным этническим и религиозным составом населения и региональной спецификой» [Крецул, URL].

Политоним «россияне» как совокупного обозначения жителей бывшего РСФСР вне зависимости от их этнической принадлежности, подчёркивающий их общность, возник в обиходе в 90-е годы XX в. Однако отношение к нему в обществе было не однозначным. Например, среди представителей русской части населения страны существует мнение, что политоним «россияне» появился именно для замены этнонима «русские», как раз для того, чтобы избежать этнической коннотации. Такие настроения особенно были заметны в период, последовавший после большой страны, ухода Российской Федерации с международной арены и тяжёлого экономического кризиса

Тем не менее, в 2000-е гг., возвращение к данному концепту стало актуальным. В это время наметился некоторый экономический подъём, был в значительной степени смягчён шок от распада страны и нелиберальных реформ, закончились кровавые этнические конфликты на Северном Кавказе, Россия стала постепенно возвращаться на международную арену. Как следствие, возникла необходимость позиционировать себя как внутри, так и вовне страны единым, сплочённым сообществом – нацией.

Разработка теории новой «российской нации» сначала происходит в научно-интеллектуальных кругах. Автором её можно считать академика В.А. Тишкова, теоретические выводы которого лежат в рамках концепции нации-государства,

которая представлена проживающими на территории России этносами, не потерявшими своих этнических особенностей. По мнению учёного ничего кардинально нового в этой концепции нет. Образование национального государства уже шло в Российской империи. «Российскую империю, – пишет В.А. Тишков, – можно считать национализирующимся государством с «национальным ядром», также как СССР заключал в себе имперскую и национальную ипостаси, не пользуясь не одним из этих обозначений и провозглашая своё государство исторической уникальностью, а свой народ новым типом исторической общности» [Тишков, 2013, с. 87]. Теперь же в общем-то прерванное распадом государства формирование нации должно быть продолжено в новых условиях. Обосновывая этническое и религиозное разнообразие российской нации, академик ссылается на международный опыт. «В отличие от предшествующих эпох, – подчёркивает В.А. Тишков, – когда преобладала установка на культурную гомогенность нации через механизмы ассимиляции, в последние десятилетия за счёт интенсивной миграции, роста локальных идентичностей и группового (этнического) самосознания увеличились культурная гетерогенность и этнорасовое многообразие европейских и других наций. Вместо идеи «плавильного котла» символической формулой современных наций чаще является формула «единство в многообразии» (мультикультурализм)» [Тишков, БСЭ, URL].

Впоследствии интерес к этим идеям проявили представители власти. Сначала президент Д.А. Медведев в 2011 г. заговорил о необходимости формирования российской нации. «Наша задача, – заявил тогда президент, – заключается в том, чтобы создать полноценную российскую нацию при сохранении идентичности всех народов, населяющих нашу страну» [РИА Новости, URL]. Затем уже президент В.В. Путин в октябре 2016 г. отдал поручение о подготовке закона о «русской нации».

Однако этот закон встретил жёсткое сопротивление со стороны различных сил общества. Как писали по этому поводу «Известия», «разработчики закона... с самого начала столкнулись с серьёзным препятствием – отсутствием самого понятия «русская нация», которое устраивало бы всех» [Крецул, URL]. В частности, тот же В.А. Тишков подчёркивал, что под «русской нацией» понимается политическая, а не этническая общность. Непосредственный инициатор закона, заведующий кафедрой РАНХиГС В. Михайлов, в принципе поддержал данную трактовку, при условии, «чтобы в нём (в законе – А.Н.) фигурировало понятие "этнос", не позволяющее оторвать российскую нацию как гражданскую от нации этнической» [Михайлов, URL].

В тоже время, закон не поддержали в национальных республиках. Сам закон там восприняли в качестве инструмента русификации. Например, **председатель Центрального совета чувашских старейшин В. Станьял заявил:** «Мне думается, что в России трудно будет искусственно создавать капиталистическую, так называемую (по Э. Смиту) аристократическую нацию, потому что в нашей многонациональной стране все-таки корни гражданской общности лежат в этнических, народных структурах» [Астафьев, URL]. Доктор социологических наук, член Совета при президенте России по

межнациональным отношениям Л. Дробужева, отвечая на вопрос о необходимости закона о нации, заявила, что «закона о нации быть не может. Нация формируется столетиями. Коллективная ментальность и историческая память не регулируются законодательством» [Емельяненко, URL].

С другой стороны, в среде русских националистов данный закон так же восприняли как «удар по русскому народу» [Сошенко, URL]. Представители же казачества, наоборот, «потребовали учесть в законе «государствообразующую роль» русского народа, законодательно определить статус русских и даже принять федеральную программу по их поддержке. Церковь в свою очередь озоботилась судьбой «русского мира», в который она включает всех русских, в том числе живущих за рубежом» [Уфимцева, URL]. Известный отечественный кинорежиссёр С. Говорухин заявил, что с его точки зрения «россиянин само слово отвратительно» [РИА Новости, URL].

Неприятие закона в обществе привело к решению о его переименовании в закон «Об основах государственной национальной политики», что в корне противоречит заявленным ранее целям. Таким образом, властную инициативу можно признать неудачной. Чем же это можно объяснить?

Для начала необходимо разобраться в понятии «нация». Академик В.А. Тишков, отмечает, что «в мировой науке не существует общепризнанной дефиниции нации» [Тишков, БСЭ, URL]. Поэтому мы наблюдаем такое многообразие концепций, объясняющих это явление. Во-первых, сегодня существует два основных подхода к представлениям о механизмах формирования нации. Это конструктивистский и примордиалистский подходы. Первый из них рассматривает нацию «в качестве результата сознательной деятельности того или иного субъекта – интеллектуальной элиты, культивируемой государством солидарности и т.д.» [Теория и методология..., 2014, с. 326]. Второй «трактует нацию как объективно сложившуюся общность людей, которая обладает вполне определёнными интересами, а её существование не зависит от чьих-либо сознательных действий» [Теория и методология..., 2014, с. 327].

Во-вторых, сущность нации также видится сегодня двояко. Безусловно, большинство исследователей под нацией понимает «совокупность граждан, чей коллективный суверенитет образует государство, представляющую собой реализацию их политической воли» [Хобсбаум, 1998, с. 32]. Однако существуют представления о нациях как об «этнических сообществах, связанных общим языком, историей или культурной идентичностью» [Кара-Мурза, URL, с. 63].

Чтобы нам сориентироваться в таком разнообразии теоретических подходов, рассмотрим сам процесс формирования нации, с диалектических позиций. Начнём с того, и это общепринято, что такое явление как нация формируется в Новое время. В тот период, когда зарождается и развивается капитализм, сменивший прежний, феодально-сословный уклад Средневековья, когда человек был инкорпорирован в социум посредством корпоративных связей. Однако с разложением феодализма и с развитием капитализма эти связи разрушаются, а, следовательно, разрушается и старая общность и формируется

новая – нация. Как пишет отечественный социолог и культуролог К. Касьянова, «нация возникает на развалинах сословного общества» [Касьянова, 2003, с. 15].

В работах классиков марксизма, в частности В.И. Ленина мы находим описание механизма формирования нации. «Во всем мире, – писал В.И. Ленин, – эпоха окончательной победы капитализма над феодализмом была связана с национальными движениями. Экономическая основа этих движений состоит в том, что для полной победы товарного производства необходимо завоевание внутреннего рынка буржуазией, необходимо государственное сплочение территорий с населением, говорящим на одном языке, при устранении всяких препятствий развитию этого языка и закреплению его в литературе. Язык есть важнейшее средство человеческого общения; единство языка и беспрепятственное развитие есть одно из важнейших условий действительно свободного и широкого, соответствующего современному капитализму, торгового оборота, свободной и широкой группировки населения по всем отдельным классам, наконец — условие тесной связи рынка со всяким и каждым хозяином или хозяйчиком, продавцом и покупателем» [Ленин, 1973, с. 258-259]. Этим требованием, по мнению Ленина, наиболее удовлетворяет образование национальных государств [Ленин, 1973, с. 259]. Таким образом, В.И. Ленин приходит к мысли, что нация есть явление политическое [Ленин, 1973, с.255].

Этот вывод несколько не противоречит и современным пониманиям о политической сущности нации [Сергеев, 2017, с. 11].

Тем не менее, это одна сторона рассматриваемого процесса, который, по замечанию того же В.И. Ленина, следует рассматривать с разных сторон. Безусловно, внешний объективный фактор (развитие капитализма) является катализатором для создания нации, однако сам по себе он способен лишь вдернуть людей из привычной социальной среды, ну и как-то включить в хозяйственно-экономическую деятельность в новых условиях. Людям, тем не мене, должен «кто-то» объяснить то, в каких условиях они оказались и куда двигаться дальше. Как подчёркивает К. Касьянова, эту функцию способна выполнить лишь «группа интеллектуалов данного этноса..., которая и вырабатывает комплекс культурных ценностей, долженствующих лечь в основание кристаллизующейся национальной культуры» [Касьянова, 2003, с. 15]. Таким образом, стремление создать национальное государство обретает «под ногами почву» – национальную идею, которая формирует национальное самосознание.

Национальное движение, а именно в форме национального движения мы видим зарождение нации, становится тесным и сплочённым в ходе совместных действий, национальной борьбы. Как подчёркивает современный политолог П.В. Святенков, «нация возникает как акт коллективного отрицания внешней эксплуатации, который оформляется через обретение участниками нации прав... Нация как совокупность людей уже едина с точки зрения обладания свободой» [Святенков, 2010, с. 16-17].

Таким образом, нация связана со стремлением определённой общности людей, локализованной в рамках определённой территории к политической самостоятельности. Для достижения этой цели представители этой общности

должны почувствовать в совместной борьбе. Причём и сама борьба за политические права и стремление к самоопределению проходят через процесс осознания и выработки новых ценностей и национального самосознания.

Всё? Нет, здесь, конечно, не следует игнорировать этнокультурный элемент. Безусловно, в создании нации могут принимать участие на равных правах представители разных этнических и религиозных групп. Но чаще всего, мы наблюдаем какую-либо одну доминирующую этническую базу, открытую, тем не менее для интеграции в неё иных этнических элементов.

Теперь вернёмся к России и рассмотрим, почему правительственная инициатива о создании единой «российской нации» потерпела такой провал.

Во-первых, сама идея законодательно зафиксировать такое сложное явление как нация является по меткому выражению В.И. Ленина «пустой дефиницией» и юридической казуистикой.

Во-вторых, на наш взгляд, сама идея мультикультурной нации, на которую ссылались теоретики-разработчики, выглядит несколько сомнительным. Мы встречаем не мало публикаций, показывающих несостоятельность данного концепта. Например, чернокожие американцы вовсе не чувствуют себя единым целым с белыми гражданами своей страны [Полонский, URL].

В-третьих, современные граждане Российской Федерации – это «осколок» прежней общности, советского народа, в составе которого они прошли через испытание и совместную борьбу, к которым можно отнести победу в Великой Отечественной войне. В качестве граждан современной России её жители не испытали чувство локтя, совместной радости от великих деяний. Наоборот, население было ограблено своей собственной элитой, страна столкнулась с жесточайшим экономическим, социальным и культурным кризисом.

В-четвёртых, правящая элита сама, во многом, создаёт препятствия на пути формирования единой общности. Например, поддержка государством религиозных объединений и религии как симулякра национальной идеи привела к культурной обособленности различных регионов страны с компактным проживанием приверженцев какой-либо религии. Особенности экономического развития привели к непропорциональному развитию регионов: мы видим современную, богатую столицу и дотационные, деиндустриализованные регионы, например, Северный Кавказ.

Что же делать? Безусловно, развал страны никому не пойдёт на пользу, а, следовательно, необходимо способствовать формированию общероссийского самосознания. Однако действовать в данном направлении нужно деликатно и, в первую очередь, через решение практических задач, таких как развитие экономики, поднятие уровня жизни людей, строительство подлинно правового и социального государства.

Литература

1. Астафьев А. Что такое российская нация? [Электронный ресурс]. URL: <https://www.idelreal.org/a/28090358.html>
2. Берёзкин А.К. Кризис национальной идентичности в России [Электронный ресурс]. URL: <http://www.jurnal.org/articles/2012/polit14.html>

3. Емельяненко В. Собственная гордость. Русский, татарин, башкир, чеченец – а все вместе какой мы национальности? [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2017/03/28/sociolog-o-tom-nuzhen-li-v-rossii-zakon-o-rossijskoj-nacii.html>
4. Кара-Мурза С.Г. Государственная политика нациестроительства в современной России [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennaya-politika-natsiestroitelstva-v-sovremennoj-rossii>
5. Касьянова К. О русском национальном характере. – М.: Академический проект: Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 560 с.
6. Крецул Р. Российской нации дали определение [Электронный ресурс]. URL: <https://iz.ru/news/687767>
7. Ленин В.И. О праве наций на самоопределение // Полное собрание сочинений. Т. 25. – М.: Издательство политической литературы, 1973. – с. 255-320.
8. Ленин В.И. Социалистическая революция и право наций на самоопределение // Полное собрание сочинений. Т. 27. М.: Издательство политической литературы, 1973. С. 252-266.
9. Михайлов В. Российская нация – это цель [Электронный ресурс]. URL: <https://life.ru/t/%D0%BC%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F/925148/rossii-skaia-natsiia--eto-tsie/>
10. Полонский И. Чёрная жизнь Чёрной Америки [Электронный ресурс]. URL: <https://topwar.ru/101864-chernaya-zhizn-chernoy-ameriki-rasovyy-podtekst-socialnogo-neravenstva-v-ssha.html>
11. РИА Новости. Говорухин считает слово «россиянин» отвратительным [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/society/20161117/1481556513.html>
12. РИА Новости. Российская нация должна состоять из самобытных народов [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/politics/20110211/333366199.html>
13. Святенков П.В. К вопросу о нации // Вопросы национализма. – 2010. - № 1. – с. 12-16.
14. Сергеев С.М. Русская нация, или рассказ об истории её отсутствия. – М.: Центрполиграф, 2017. – 575 с.
15. Сошенко А. Закон «О российской нации» – удар по русскому народу [Электронный ресурс]. URL: http://ruskline.ru/analitika/2017/03/16/zakon_o_rossijskoj_nacii_udar_po_russkom_u_narodu/
16. Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / Отв. ред. А.О. Чубарьян. – М.: Аквилон, 2014. – 575 с.
17. Тишков В.А. Нация // Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://bigenc.ru/ethnology/text/2253708>
18. Тишков В.А. Российский народ: история и смысл национального самосознания. – М.: Наука, 2013. – 649 с.

19. Уфимцева К. Законопроект о российской нации переименовали, чтобы не вызвал споров [Электронный ресурс]. URL: https://www.znak.com/2017-03-07/zakonproekt_o_rossiyskoy_nacii_pereimenovali_chtoby_ne_vyzyval_sporov

20. Хобсбаум Э. Нации и национализм после 1780 года. – СПб.: Алтея, 1998. – 307 с.

НАШИ ЗАОЧНЫЕ УЧАСТНИКИ

Лезгина М. Л. (С-Пб)

ЕДИНСТВО НАУЧНЫХ КОММУНИКАЦИЙ И СТИХИЙНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОИСКА – КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ЯДРО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ

Говоря о философии педагогики следует различать такие понятия, как «философские вопросы педагогики», «философские основания педагогики» и собственно «философия педагогики». Понимая под педагогикой науку о воспитании, образовании и обучении подрастающих поколений в соответствии с целями и задачами, выдвигаемыми конкретно-историческими условиями жизни людей, в качестве ее первых оснований можно принять философско-мировоззренческие представления о человеке, об обществе, о смысле жизни, о предназначении человека, о характере исторического времени. К первым основаниям педагогики можно отнести также представления о познавательных способностях человека, о формах, путях и границах познания. Такие представления формируются в философии, и педагогика всегда опиралась на положения той или иной философской школы, обосновывала принятые методы обучения и воспитания с позиций соответствующей этики и теории познания.

Но педагогика основывается не только на философии. В не меньшей мере она развивается под влиянием психологии, физиологии, гуманитарных и исторических наук, и основывается на живом опыте обучения и воспитания. Педагогическая мысль относится весьма избирательно к положениям, имеющим самые различные источники, заимствуя лишь некоторые из них, причем в специфическом для ее предмета преломлении. В конечном счете тем началом, которое определяет ее выбор и степень влияния на нее тех или иных положений, выступает некое концептуальное ядро педагогики – педагогическая идея. Именно она, ее содержание, и составляет предмет философии педагогики.

Педагогическая идея, выражая сущность воспитания (трансформацию детей во взрослых), основана на трех базисных максимах: ребенок становится личностью не сразу, а постепенно; процесс становления личности доступен управлению извне, со стороны воспитателей; такое управление не только

возможно, но и необходимо, тогда как предоставление его стихийному росту нежелательно. Желание детей стать взрослыми должно генерироваться и культивироваться со стороны взрослых, побуждать преодоление инфантилизма. Стать личностью – значит возвыситься над собственной индивидуальностью, преодолеть разумом узкие горизонты собственной эгоцентрической чувственности, «Дух должен быть приведен к отказу от своих причуд, к знанию и хотению всеобщего, к усвоению всеобщего образования. Только это преобразование души и называется воспитанием... И талант, и гений, так как они всего лишь задатки, должны совершенствоваться согласно общепринятым способам, если только не хотят их гибели, нравственного разложения или вырождения в дурную оригинальность. Лишь совершенствуясь таким образом, упомянутые задатки подтверждают факт своего существования, свою силу и свой объем» [Гегель, 1977, с. 74-75].

Становление мышления содержит «в высшей степени важный момент в духовном развитии ребенка» [Гегель, 1977, с. 85] – выработку способности к рефлексии над собой, своими действиями. Формирование же саморефлексии в силу естественного для нее элемента эгоцентризма расщепляет желание ребенка стать взрослым на две компоненты – на стремление разделить со взрослыми их обязанности и ответственность, достигнув признания в их *среде* своими знаниями и умениями, и на стремление завоевать право на недопускаемое ребенку, но доступное взрослому. Первое предполагает развитие чувства долга, т.е. четкого понимания, чего в рамках данной культуры делать нельзя, а что *надо* делать, невзирая на обстоятельства. Второе стимулирует установку на чувствительность, резко тормозящую формирование механизмов внутреннего контроля, ведущую к поглощению личностных качеств сомнящей индивидуальностью. Это – сквозная проблема воспитания, известная уже с глубокой древности и сопровождающаяся однотипными по сути рекомендациями.

«Даже игры наших детей, – писал Платон, – должны как можно больше соответствовать законам, потому что, если они становятся беспорядочными... невозможно вырастить серьезных законопослушных граждан» [Платон, 1971, с. 213]. По мнению Гегеля, «своеобразие детей терпимо в кругу семьи; но с момента вступления в школу начинается жизнь по общему порядку, по одному общему для всех правилу», дабы воспитать в ребенке гражданственность, неотделимую от дисциплинированности [Гегель, 1977, с. 74]. «Приучить детей к дисциплине всегда считалось одной из задач педагогики» [Фромм, 1991, с. 50] – свидетельствует А. Фромм уже в наши дни. Но тот же опыт истории образования, который засвидетельствован в подобных утверждениях, доказывает, что педантичное следование таким задачам может задерживать развитие личности, либо подавляя ее, либо толкая к аномии и анархизму.

Здесь мы подходим к самому существу развития педагогической идеи в ее проблемном ракурсе. Воспитание – это процесс формирования у детей социально принятых взглядов и поведения. Но условия жизни людей в обществе изменяются – иногда быстро, скачкообразно, явно, в другие времена такие изменения происходят постепенно, неприметно накапливаясь, чтобы

затем проявиться с катастрофической силой. Это порождает потребность в периодической переоценке старых методик воспитания и выработке новых. Но «соответствующие методы воспитания не могут *быть* детально разработаны до тех пор, пока неизвестно, *какими* должны быть измененные общественные условия и измененный человек» [Бунге, 1962, с. 219]. Они лишь в ограниченной мере доступны кругозору педагогической мысли. Непрерывность любой отрасли познания обеспечивается методологически особым **нормативом в области скрытого знания** – когнитивным императивом. В ходе развития данной отрасли знания эволюционирует и ее когнитивный императив, тем не **менее**, **при** всех своих трансформациях выражая в **обобщенной** форме критерий идеального знания, ориентирующий **познание**. **Педагогическая** идея и выступает в отношении педагогического знания таким императивом и раскрывается как некий отборочный принцип по отношению к любым конкретным методикам, оправдывая их применение или отказ от них во имя высшей и главной цели.

Педагогическая идея, выступающая как когнитивный императив, выражает некоторую сверхцель, в **свете которой** производится эвристический отбор ценных для познания догадок и находок. Таким **образом, педагогическая** идея прежде всего предполагает ответ на **вопрос**: к чему в конечном счете должно **стремиться воспитание?** Но именно это «как воспитывать» и не может оставаться неизменным в силу **динамичности, изменчивости**, подвижности условий жизни общества. В результате категорический императив, простой в его **основе, реально расщепляется на уровни, каждый из которых** допускает антиномичные формы его выражения.

Исходные основы обучения и воспитания формировались еще в эпоху первобытности, в условиях господства традиционализма. На этом уровне процесс обучения осуществляется через прямую включенность ребенка в жизнь семьи и трудовой группы и имеет раздельный характер для мальчиков и девочек. Обучение имеет, таким образом, косвенный характер. Инициациям предшествует короткий – год-полтора – период прямого обучения и тренировок. Главные методы обучения – показ и подражание. Процесс регулируется и направляется с помощью поощрений, наказаний и проверок (испытаний). Начальный этап – до 5-6-летнего возраста – освоение системы «табу» (запретов).

На протяжении тысячелетий происходила редупликация подобной системы обучения. Существенные изменения в ней возникают только с периодом градостроительства и становления государственности. Возникает школьное образование (подготовка государственных писцов, ювелиров, военных инженеров, юристов, жрецов различного профиля). Школяр теперь полностью вырывается из круга семьи и замыкается на освоении знаний, далеких от обыденности. Общий характер *такой* подготовки хорошо виден в т.н. «школьных поучениях» папирусов Саллье, Анастаси, Болонского. «Когда человек выходит из чрева матери, он уже подчинен своему начальнику» [Хрестоматия, 1950, с. 112-114]. Мальчиком он – в прислужниках, юношей – в рекрутах, а затем определяется к тому или иному ремеслу, исходя из своего

социального происхождения. Но школяр с самого начала всецело посвящен своему будущему занятию. «Пиши твоей рукой и читай твоим ртом и спрашивай совета того, кто знает *больше тебя*... Не проводи дни праздно, иначе побьют тебя, ибо ухо мальчика на его спине, и он слушает, когда его бьют... И ночью тебя учат, и днем воспитывают... Не проводи дня праздно, ибо горе твоему телу иначе» [Хрестоматия, 1950, с. 112-114].

Эта суровость школьного воспитания переходит в традицию и отмечается как его специфическая особенность столетия спустя. «Авторитет педагога зиждился обычно на применении плетки или розги» [Куманецкий, 1990, с. 295] – пишет К. Куманецкий о школах Древнего Рима. Эразм Роттердамский обнаруживает в современных ему школах то же самое: педагоги «устрашают робкую стаю ребятишек своим грозным видом и голосом; они полосуют бедняжек прутьями, розгами, плетью и свирепствуют, по своему благоусмотрению, на все лады» [Эразм, 1960, с. 65]. Сам процесс образования в эту эпоху школьного развития нередко ставился современниками в один ряд с укрощением зверей, с тем отличием от последнего, что методы укрощения дополняются поучениями о необходимости послушания.

Прочность указанной традиции находилась в полном соответствии с общей застойностью педагогической мысли: на протяжении столетий сохранялась без «особых изменений одна и та же методика обучения – сначала выучивался на слух алфавит, потом осваивалось написание букв, и только после этого переходили к написанию слов. В итоге элементарное *обучение* чтению и письму растягивалось на года. К начаткам более серьезных знаний обучающийся подходил только в пору возмужания. Одной из причин подобной застойности было оформившееся к IV-V веку до н.э. отделение школы от ремесла, педагога – от мастера. С одной стороны, педагог мог теперь сосредоточиться только на обучении, но с другой – в тех общественных условиях это вело к снижению социального статуса педагога. Так, если в Древнем Египте писец, обучающий учеников – «это тот, кто руководит всем: не облагают работающего по письму, у него нет податей» [Хрестоматия, 1950, с. 114], то уже в Риме «учителя за свой труд получали мало и вынуждены были подрабатывать на стороне; социальный статус учителей, рекрутировавшихся чаще всего из вольноотпущенников, был крайне низок. Школы были довольно примитивны: занимались большими группами в маленьких и тесных помещениях» [Куманецкий, 1990, с. 294-295]. По словам Эразма, и на заре Нового времени педагоги – «порода людей, несчастнее, злополучнее и ненавистнее богам которой не было на свете. Не пяти проклятиям они обречены, но целой тысяче, ибо вечно голодны, грязны и проводят всю свою жизнь в училищах... или вернее в застенках для пыток; окруженные толпами мальчишек, они преждевременно стареют от непосильных трудов, гложут от гвалта, чахнут от грязи и смрада» [Эразм, 1960, с. 64-65].

Такое состояние школы сопровождалось и еще одним изменением в ее статусе. Элементарная школа отделяется от системы высшего и среднего специального образования. Связанная в своих истоках с узкопрофессиональной подготовкой *специалиста высокой* квалификации – писца, жреца, морехода,

архитектора, инженера и т.д., – элементарная школа теперь ограничивает свои функции обучением письму, чтению и счету. Цель обучения становится более абстрактной, универсальной, но вместе с тем далекой от реалий повседневной жизни общества. Школа, оторвавшись от жизни, слабо реагирует и на изменения в ней.

В условиях подобной консервативности школы живая педагогическая мысль развивается поэтому не через школьную практику, а вне ее – в среде философов, в рамках *педагогической функции философии*. Это еще не педагогика и не философия педагогики. Это скорее реакция бывших школяров на то обучение, которое они претерпели сами. В то же время это – примеривание собственных философских концепций к особому, наряду с другими, кругу человеческой деятельности. В подобном построении выражено собственное представление о человеке, его предназначении и идеалах, данное в противопоставлении наличной педагогической практике. Поэтому и педагогический императив, формирующийся в философских рассуждениях по поводу образования, антиномичен реальной педагогической практике. Так, упомянутое уже требование Платона учить «то забавляясь, то всерьез» противостоит догме о том, что «уху мальчика – на его спине», требование воспитывать сознательного гражданина – это протест против концепции «укрощения», акцентирование важности развития самосознания школяра оспаривает школьные требования абсолютного и безоговорочного нерассуждающего послушания. В противовес действующей школьной практике выдвигаются принципы заинтересованного, сознательного усвоения знаний, систематичности обучения и воспитания, более тесной связи школы с жизнью.

Подобный разрыв между рекомендациями «высокой науки» и реалиями школы оказывается настолько велик, что прогрессивные идеи философов никакого влияния на школу до поры не оказывают. Скорее происходит иное: происходит ужесточение прежних методов воспитания, распространение их на сферу домашнего *воспитания* (как о том свидетельствует хотя бы тот же «Домострой»). О степени такого разрыва можно судить, сопоставив приведенную уже оценку состояния школы Эразмом и педагогические идеи близкого ему по времени Монтеня.

Педагогическая идея, вызревшая в форме философских рассуждений по поводу школьной практики, обращается затем к этой практике, переходит в нее. Педагогическая практика обогащается новыми принципами и подвергается рационализации по законам теории познания и научной педагогики. В результате *школа* как социальный институт выходит из многовекового застоя. Этот процесс связан с именем Я. Коменского. Вершиной сотрудничества педагогики и философии становится XVIII век, развивающий педагогические идеи Канта, Руссо, Вико, Гельвеция, Песталоцци.

Однако этот «золотой век» педагогики содержал в себе зерна собственного отрицания. С одной стороны, успешному претворению школьной реформы в жизнь способствовал процесс формирования и укрепления сильных централизованных государств с их потребностью в целесообразно подготовленных, образованных кадрах, в которых нуждалось государство. Оно

приняло на себя основную заботу по изменению школьной системы. С другой стороны, ход научного поиска в педагогике все больше уходит в задачи рационализации, совершенствования учебного процесса, в разработку все более изощренных методик. Школа остается школой обучения, «зубрежки», все более остро начинает ощущаться ее отрыв от жизни.

В XX век человечество входит с новыми потребностями в образовании и требованиях к школе. Необходимым становится переход ко всеобщему обучению населения. Старые программы и методики либо рассчитаны на школы элитарного типа и потому непригодны для массовой школы, или слишком примитивны для того, чтобы обеспечивать нужный уровень образованности населения. Всеобщая воинская повинность, всеобщее избирательное право, индустриализация предъявляют также свои претензии к народному образованию. *Начинается новый виток педагогического поиска.*

Сам поиск идет при этом по двум расходящимся направлениям. Первое из них – «школа социального воспитания», развиваемое прежде всего П. Наторпом. Социальное воспитание рассматривается как нечто «обуславливаемое жизнью сообщества и, в свою очередь, обуславливающее его формы... Человек – микрокосм, мир в миниатюре, как бы сконцентрированный в одной точке» [Наторп, 1912, с.118-119]. Главная задача школы - воспитание человека на пути свободы через этапы культивирования влечений, воли и, наконец, разума» [Наторп, 1911, с.51 31].

Другим направлением педагогического поиска была «школа труда» (Д. Дьюи, Г. Кершенштайнер, В. А. Лай и др.), для которой характерен тезис «современный человек должен мыслить технически», а вся работа школы мыслится как ориентированная на производительный труд, своего рода центр, вокруг которого концентрируются все учебные занятия в школе.

Реально, однако, по оценке П. Н. Милюкова, «даже на Западе новые педагогические идеи применялись лишь в исключительно благоприятных случаях, обыкновенно по частному почину какого-нибудь энтузиаста – создателя какой-нибудь из новых систем, поддержанного небольшим кружком просвещенных родителей, соглашавшихся верить своих детей авторитетному экспериментатору. За границей эти новые школы были наперечет. Дьюи сам признавал, что только 8 школ на пространстве САСШ он может считать своими» [Милюков, 1994, с.378]. В остальных школах нововведения вводились постольку, поскольку их способна была принять учительская масса и общественное мнение массы родителей. В частности, в СССР после первых поисков «пришлось вернуться, в общих чертах, к той организации, которая... уже проводилась в жизнь законодательством Государственной думы» [Милюков, 1994, с.387].

Не останавливаясь на особенностях развития педагогической идеи в XX веке и ее состоянии в наши дни (что должно стать предметом самостоятельного анализа), отметим лишь один факт: развитие педагогической идеи не является сугубо имманентным процессом. Система народного образования – не самодовлеющая монада, а орган социума, осуществляющий одну из важнейших его функций и зависящий от состояния общественного организма в целом.

Развитие педагогической идеи происходит вслед за развитием общества и неизбежно адаптируется к нему.

Очевидно и другое. Соответствие педагогической идеи состоянию общества не является простой реакцией школы на социальную конъюнктуру подобно процессам маркетинга. Конечно, народное образование последних столетий является объектом постоянного внимания всего общества и директив его властных структур. Педагогическая практика и педагогическая наука не могут не реагировать на них. Но в большинстве случаев такое вмешательство производит лишь поверхностный и мимолетный результат, реакция школы остается довольно формальной. Это может означать одно – педагогическая идея связана с социальной конъюнктурой не напрямую, а опосредованно, через всю систему культуры, состояние и потребности которой она и отражает в специфической форме. Общество должно прежде осознать свои культурные потребности, и только через такое обобщенное их истолкование они влияют на развитие педагогической идеи. Иначе говоря, предписать направление развития педагогической идеи невозможно, так же как исследовать ее средствами какой-либо частной дисциплины, поскольку она является предметом философии образования, следуя истории педагогической мысли и логосу педагогического поиска.

Литература

1. Бунге М. Причинность. Место принципа причинности в современной науке. Пер. с англ. М.: Издательство иностранной литературы. 1962. -252 с.
2. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 3. Философия духа. М.: «Мысль», 1977. -471 с.
3. Куманецкий К. История культуры Древней Греции и Рима. М., 1990.
4. Милоков П. Н. Очерки по истории русской культуры. Т. 2, ч. 2. М., 1994.
5. Наторп П. Культура народа и культура личности. СПб., 1912.
6. Наторп П. Социальная педагогика. СПб., 1911.
7. Платон. Законы // Платон. Сочинения: В 3 т. Т. 3, ч. 2. М., 1972.
8. Поппер К. Логика и рост научного знания. М., 1983.
9. Фромм А. Азбука для родителей. JL, 1991.
10. Домострой // Хрестоматия по древнерусской литературе XI-XVII веков: с коммент. на англ. яз. / сост. А. Н. Ужанков. М.: Рус.яз., 1991.
11. Хрестоматия по истории древнего мира. Под ред. акад. В.В. Струве. Т. 1. Древний Восток. М., 1950.
12. Эразм Роттердамский. Похвала глупости. М, 1960.

КОММУНИКАЦИИ И ЛИЧНОСТЬ

Коммуникации столь же атрибутивны человеческому обществу, как и труд, мышление, как сама социальность. Принято считать, что сфера коммуникационных процессов – это любые связи людей друг с другом, с обществом, с техникой, всей созданной человеком искусственной средой, равно как и с внешней природой. В любом случае, это некоторые *человеческие* связи, так что общий стиль этих связей-отношений зависит от характера, качества самих людей как агентов коммуникаций.

Эта последняя зависимость, на наш взгляд, изучается сегодня недостаточно, коммуникативный дискурс строится абстрактно, берутся во внимание лишь абстрактное общество и абстрактный человек, называемый в разных контекстах то личностью, то социальным индивидом, то просто человеком, то человеческим индивидуумом. Различия между разными *уровнями* человеческого бытия не учитываются. Задача данной работы – выявить и исследовать внутреннюю организацию того типа коммуникаций, которые представляют собой связи между людьми *как личностями*, и отличить их от коммуникаций других типов.

Личность – не синоним человека. Мыслят, действуют, страдают, обладают собственностью и т. д. не личности, а люди как личности, либо – как не личности, то есть как люди, не достигшие, не имеющие статуса, или качества личности. Человек может пребывать, осуществлять свое бытие на разных уровнях: а) индивидуально бессубъектном (конформистском, суггестивном), б) индивидуально субъектном (эгоцентричном, индивидуалистичном) и в) универсально субъектном, которое только и можно назвать личностным.

Первый из этих уровней наблюдается в условиях тотального поглощения человека группой, обществом и представляет собой полную безликость, бессубъектность человека, его крайнюю некритичность, несамостоятельность, подражательность, смирение, покорность. Поведение («социальные действия») человека на этом уровне можно охарактеризовать известным термином Макса Вебера «традиционно-ритуальное». Гегель (в «Феноменологии духа») называл такое состояние человека просто «сознанием»: здесь человеку дано лишь сознание, еще не достигшее рефлексии, самосознания. Мышление человека ещё не достигает здесь устойчивой последовательности и доказательности, оно скорее образно-эмоциональное, «музыкальное». Такое бытие человека наблюдается в обществе, не заинтересованном в индивидуализации человеческого бытия, игнорирующем осознанную субъектность каждого человека. В этих условиях человек не имеет еще четкой я-идентификации, говорит о себе в третьем лице (как это делает маленький ребенок: «Вовочка хороший») или отождествляет себя с окружающей группой – в первоначально-первобытном обществе.

Второй уровень – это уровень индивидуально-индивидуалистического бытия человека. Гегель называл его «самосознанием», понимаемым как осознание

человеком своих собственных интересов в качестве высшей ценности, как право и практику собственной борьбы за удовлетворение своих индивидуальных потребностей и конкурентную борьбу каждого «за свое собственное счастье». Это такое счастье, когда «каждый идет на смерть другого... и отношения обоих самосознаний определено таким образом, что они *подтверждают* самих себя в борьбе не на жизнь, а на смерть» [Гегель, 1956, с. 64, 101].

П. Рикер называет этот уровень человеческого бытия личностным: личность у него – то существо, которое может о себе сказать «Я». Личность, по Рикеру, – это человеческая «своеобычность», «особенность», осознание своей самости (Рикер, 1991, с. 41, 42). Предельный эмпиризм такой позиции очевиден. Отсюда ясно, что абстрактное тождество человека должно быть преодолено конкретными различиями его бытия. Личность – это именно преодоление человеком своей самости, «преодоление самого себя» (Гегель), выход на более высокий уровень бытия.

М. Вебер называл социальные действия, соответствующие рассматриваемому уровню человеческого бытия, «целерациональными», считая их высшим достижением человеческой культуры. Мышление такого человека традиционно принято обозначать термином «рассудок»; логика здесь безэмоциональна и расчетлива, она верно служит человеку, производя истинные выводы из посылок, достаточно произвольно принятых за истинные в начале рассуждений. Человечество приходит к массовому господству индивидуально-индивидуалистического бытия людей в эпоху цивилизации, взрывая и вытесняя из жизни общества приходивший из неолитически-палеолитических глубин первоначальный доиндивидуалистический модус (уровень) человеческого бытия.

Третий уровень человеческого бытия – личностный. Здесь человеческое бытие универсализируется. Здесь человек «очищается от своей единичности», «освобождается от самого себя» (Гегель), ему открываются горизонты бытия общества, человечества, космоса. Доиндивидуальный конформизм и индивидуально-частные интересы уступают свое господство целям и интересам человека универсального. Мышление обогащается ценностями и целями целого, человек начинает мыслить системно, из-системно, подчиняя свою логику логике мира, целого, системы – то есть его мышление становится разумным, организуется логикой, превосходящей формальнологические связи мыслей с мыслями. Не отменяя последние, оно включает в обиход категории диалектики, выходя тем самым на более высокий уровень рациональности и адекватности сложным связям мира. У Макса Вебера такой уровень человеческого бытия и поведения не рассматривается вовсе. Но он становится предметом специального внимания у Л. С. Выготского, Э. В. Ильенкова, А. Маслоу, Д. Белла, М. Кастельса, И. Валлерстайна и других системно мыслящих исследователей.

На личностном уровне своего бытия человек общается («вступает в коммуникацию») с обществом, не находясь вне него, не являясь «онтологически независимой самостью». Таковыми его взаимодействия с

обществом, с миром в целом бывают в случаях его индивидуалистического либо доиндивидуалистического, безлико-конформистского состояния. В личностном же случае человек тождественен с обществом; не он мыслит и действует сам по себе, а целое, общество, мироздание мыслит и действует человеком. Эмпирически (эмпирически) фиксируемая «парадосальность» человеческого бытия снимается в синтезе его универсальности (Подробнее см.: [Баранов, 2008]).

Несмотря на эти проникновения, изучение человеческих коммуникаций в наши дни преимущественно ведется, как уже было сказано, на абстрактно-индивидуальном (индивидуалистическом) уровне. Речь чаще всего идет о формальных, общих для всех уровней коммуникаций, соотношениях их тактик и стратегий, использовании тех или иных технических средств, положительных или отрицательных результатов воздействия на «человека» и т. д. Высказываются сетования на то, что современный коммуникационный мир оторван от интересов человека, лишает его индивидуальности, личности, манипулирует его сознанием и психикой в целом, ведет к деградации вкуса, воли, снижает способности самоуправления, приводит к зомбированности, манкуртизации. Об этом пишут, как отечественные, так и западные исследователи. Выводы делаются либо пессимистические, предрекающие тупики абсолютного манипулирования сознанием и поведением людей со стороны рекламы, СМИ, политизированных школы, массового искусства, либо теоретически конструирующие рекомендации по снижению антигуманности современных коммуникационных процессов за счет включения в них элементов и механизмов гуманизации, таких как диалоговое общение, стремление к консенсусам, солидарность, доверие друг к другу участников коммуникаций, пропаганда допустимости плюрализма мнений, необходимости толерантности и политкорректности как высоких социальных ценностей. То есть предлагаются духовные, трансцендентальные механизмы гуманизации коммуникаций.

Такова, например, позиция Ю. Хабермаса и следующей за ним современной украинской исследовательницы Т. Д. Суходуб, которая видит «решающий вопрос современности в том, сможет ли в гражданских обществах сложиться самосознание необходимости космополитической солидарности как принципа сотрудничества, ориентированного на учет взаимных интересов» [Суходуб, 2007, с. 28].

Другие исследователи вопроса видят выход не в «трансцендентально-утопических» его решениях, а в объективном переходе общества к сетевому принципу организации. Сама сеть социальных взаимодействий гражданского общества представляется здесь в качестве движителя, поддерживающего социальное равновесие. Такова позиция Никласа Лумана. Всё увеличивающаяся сложность социальной системы должна вывести общество на гармонию интересов и преодоление сегодняшних аномалий в коммуникациях [Луман, 2005].

Невозможно не видеть, что подобные рецепты и рекомендации строятся в русле, парадигме, презумпции индивидуалистически-эгоцентрического уровня человеческого бытия, представляемого в качестве не только наиболее ценного,

но и по существу единственного. Сетования высказываются в адрес факторов, смещающих человеческое бытие к доиндивидуальному, безличному и зомбированному. Человека предлагается спасти от неиндивидуализированности и безликости и вернуть ему личину индивидуальности как индивидуалистичности. О возвышении человека к собственно личностному бытию речи здесь нет. Это вытекает также и из эмпиристской абсолютизации нынешнего состояния общества – «цивилизованного», «гражданского» – как единственно возможного и вечного.

Между тем, предлагаемое нами различение уровней (или модусов) человеческого бытия позволит обнаружить адекватные им формы коммуникаций, так что пропаганда и практика их применения будет содействовать становлению в каждом человеке черт либо собственно личности, либо лишь эгоцентрической индивидуальности, либо доиндивидуальной конформности. И тогда станет ясно, что для формирования или поддержания в человеке полной безликости и бессубъектности достаточно применять коммуникативные влияния типа внушения, нивелирования интеллекта, унификации вкусов, стандартизации общественных позиций. А адекватными для порождения в человеке индивидуалистической субъектности будут коммуникации типа диалога, политкорректности, «здоровой конкуренции», собственнического либерализма, демократии гражданского общества, сетевых коммуникаций – как ведущих к консенсусам и политкорректной толерантности. Эти коммуникации должны строиться на основе рассудочного уровня рациональности, которая ведет к конвенциональности истины (в просторечии – к тотальному «пофигизму» в мире ценностей) и т. п.

И столь же понятно, что для формирования личностного бытия человека необходимы такие его связи с другими людьми, обществом и природой, как жизнь ценностями Бытия (в терминологии Хайдеггера – Маслоу); коллективизм, сотрудничество, нравственность как способность управлять своим поведением в интересах других людей; эстетические ценности как чувство мировой гармонии и своей сотворческой причастности к ней (по Ф. Шиллеру, К. Марксу, Н. Г. Чернышевскому); общение с искусством, способным давать человеку высокие социальные идеалы; развитая нравственно-эстетическая гетеросексуальность, дающая способность любви; гуманизм как любовь человека к человеку (почти по Фейербаху), заменяющая любовь к эрзац-человеку – богу. Личностное бытие несет в основе своей рациональности разум, логикой которого является диалектика. Поэтому всякая пропаганда, изучение диалектики как высшего типа рациональности в значительной мере подвигнет «коммуницируемого» подобным образом человека к его личностному бытию.

Понятно и то, что «массовые коммуникации» первобытного общества не могут сформировать человеческое бытие более сложное, чем индивидуально-безличное, бессубъектное. «Цивилизованное общество», то есть общество, основанное на частной собственности, дает массовый тип индивидуалистического, своекорыстно-рассудочного бытия людей. Гражданское сообщество суверенных эгоистов – вот его коммуникационный

облик и потолок. И только «обобществившееся человечество» (К. Маркс) может включить те коммуникационные механизмы, которые порождают в людях их личностное бытие – универсальное и потому свободное, разумное и гуманистичное.

Формирование такого общества – длительный объективный исторический процесс. Но и субъективные усилия людей по внедрению адекватных ему человеческих коммуникаций могут становиться дополнительными факторами его осуществления. Любому исследователю, если он не отказался от идеи исторического прогресса, должен иметь это в виду при осмыслении сущности и парадоксов информационно-коммуникационных процессов в современном обществе.

Литература

1. Баранов В. Е. Личность в системе природного и социального бытия: Монография. СПб.: Изд-во Политехнич. ун-та, 2008. -290 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа // Гегель Г.В.Ф. Соч. Т. III. М., 1956.
3. Луман Н. Реальность массмедиа. М.: Праксис, 2005.
4. Рикер П. Какого рода высказывания о человеке могут принадлежать философам // О человеческом в человеке. М.: ИПЛ, 1991.
5. Суходуб Т. Д. «Новый» коммуникативный тип рациональности // Коммуникативные стратегии информационного общества. Труды международной научно-теоретической конференции. СПб., 2007.

ДИСКУССИЯ

Вопросы к С.Г. Филипповой, С.М. Пашкову, Ю.П. Болотиной, В.Н. Рогожниковой, В.Н. Пристенскому, А.П. Фомину, Е.Г. Гавриной, С.О. Гапановичу, Е.Н. Таракановой, А.Н. Назарову.

Вопросы к С.Г. Филипповой

Вопрос С.Б. Спивакова: А каков же прогноз в рамках выявленного тренда (и по поводу художественного текста, и по поводу адреса)?

Ответ: Трудно делать такие прогнозы. Это то же самое, что прогнозировать развитие науки, культуры и цивилизации в целом. Снова повторюсь, что литература не стала хуже, она стала разнообразной и легкодоступной. Массовой литературы много, она «однодневная», но на ее фоне всегда будет существовать литература как искусство.

Вопрос Е.Г. Гавриной: Не является ли новый язык абстрактным, размывающим смысл?

Ответ: Речь не идет о новом языке. Речь идет о стилевых характеристиках массовой художественной литературы. Она пишется на языке, который всем понятен, прост, не вызывает «напряжения» при чтении. Тем не менее, язык массовой коммуникации – сильное средство изменений, происходящих в

литературном языке. Что касается размывания смысла, то смысл язык не размывает, его размывает человек.

Вопрос Е.Г. Гавриной: Не сформирует ли новый стандарт художественного текста более «примитивное» восприятие действительности?

Ответ: Точно также как формирует его массовая коммуникация и поп культура. Но, думаю, что восприятие действительности «не читающего» человека еще более примитивное.

Вопрос Е.Г. Гавриной: Не приводит ли современный стандарт художественного текста к обесцениванию человека как личности?

Ответ: Ответ такой же. Но речь не идет о литературе в целом.

Вопрос С.М. Паикова: Креолизованность текста, ее засилье. Не является ли она неким маркером снижения культуры чтения?

Ответ: Думаю, что да. Современный среднестатистический человек предпочитает визуальные художественные образы.

Вопрос С.М. Паикова: Шаблонность массовой литературы, очевидно, отличает ее от классической. «Преступление и наказание» построен по шаблону детектива, а последний – образец массовой литературы. «Анна Каренина» построен по шаблону любовного романа.

Ответ: «Гамлет», как известно, тоже построен по типичному для того времени сюжету «истории о мести». В упомянутых произведениях речь скорее идет не о шаблоне, а о жанрово-композиционных традициях в литературе. Это собственно то, что позволяет отнести то или иное произведение к определенному жанру. В массовой литературе фабула и сюжет могут быть очень интересными и оригинальными. Но шаблонность и упрощенность языка и системы образов, характерные для массовой литературы, – это несколько другое.

Вопрос Е.Н. Таракановой: Как Вы оцениваете активный характер адресата как соавтора формирующегося произведения? Ведь зачастую современные произведения создаются читателями как «читателями» (фан-фик литература, блоги о Произведениях).

Ответ: Это не простой вопрос и потребует углубления в теорию текста и интерпретации. Вкратце. Во-первых, текст и произведение различаются, где понятие произведения шире и включает в себя структуры и смыслы, относящиеся не только к тексту. Во-вторых, понятие адресата в триаде «автор-текст-читатель» обязательно предполагает его активное участие в формировании смыслов, т.к. чтение (обычное чтение, а не «сетевые фишки») – это сотворчество.

Вопрос А.П. Фомина: Адресат формируется литературой? Или адресат первичен?

Ответ: Для текста адресат первичен. Для автора текста образ адресата наряду с его картиной мира и мотивами составляет интенцию к созданию текста и определяет текстовые стратегии. Но литературная коммуникация в целом как процесс формирования и распространения смыслов и часть культуры формирует картину мира, а значит сознание и личность и, соответственно, адресата.

Вопрос В.Н. Рогожниковой: Возможен ли массовый адресат в науке?

Ответ: Полагаю, что нет, так как научный дискурс – это дискурс профессиональный. Как минимум у адресата научного текста сформирована научная картина мира (включая языковую), что совсем не обязательно для массового адресата.

Вопрос С.О. Гапановича: Можно ли считать поэтографику чем-то присущим именно современности? Ведь были и рисунки Пушкина на полях черновиков, и другая литература, немислимая без авторских иллюстраций в виде рисунков на полях (рассказы Сетон-Томпсона и т.п.). А смысл (злободневный) юмора, понятного только здесь и сейчас – «Алиса в стране чудес» Кэрролла – ее юмор непонятен без комментариев. Злободневность – в традициях, по крайней мере, английской литературы.

Ответ: Поэтографика – пример креолизованного текста. Креолизованный текст и иллюстрированный текст – не одно и то же. Визуальный (или какой-то иной невербальный) компонент креолизованного текста является не дополнительным, без которого смысл текста все равно сохраняется, а существенным, т.е. формирующим смысл в сочетании с вербальной частью.

Вопросы к С.М.Пашкову

Вопрос Е.Н.Таракановой: Что Вы можете сказать об эмотивном характере комиксов как синкретичного жанра искусства?

Ответ: Термин «комикс» эксплицирует эмотивную стратегию автора – смех, юмор. Поликодовость же текста (вербалика, графика) способствует усилению перлокутивного эффекта.

Вопрос В.Н.Рогожниковой: Существуют ли эмотивные стратегии в научном тексте? На чем они основаны, если да?

Ответ: Существуют. Их наличие основывается на доказанном в науке положении о единстве ratio и emotio в процессе познания объективной действительности. Хотя, безусловно, аргументативные стратегии превалируют.

Вопрос С.Б.Спивакова: А не могли бы Вы соотнести эмотивные стратегии, принимаемые СМИ, и для массовой литературы?

Ответ: Трудно сказать. У литературы и СМИ разные конечные цели.

Вопрос С.Б.Спивакова: Не кажется ли Вам, что идет упрощение стратегий и тактических решений реализации? И кроме того создаются своеобразные шаблоны эмотивных стратегий и тактик?

Ответ: Да. Падение культуры чтения объясняет факт количественного роста низкопробной литературы.

Вопрос С.О.Гапановича: «Эмотивные стратегии» и «эмотивные тактики» - милитаризованный лексикон. Не накладывает ли это отпечаток на методологию?

Ответ: Нет. Междисциплинарность термина не предполагает методологический монизм.

Вопрос А.П.Фомина: «Эмоции идут на убыль» - эта цитата Выготского не вырвана ли из контекста?! Если это вообще цитата, а не пересказ чей-то. По крайней мере цитата очень не характерна для Л.С. Выготского.

Ответ: Это цитата Л.С. Выготского.

Вопросы к Ю.П. Болотной

Вопрос С.Б. Спивакова: Вы говорите об «официальных стратегиях» - сознательно формируемых культурными и политическими элитами или о стратегиях «низового уровня» - формирующихся на базе конкретной национальной культуры?

Ответ: Данные стратегии применяются на любом уровне, однако, приведенные примеры иллюстрируют стратегии, применяемые современной политической элитой.

Вопрос С.Б. Спивакова: А если о том и другом, то как они соотносятся в современном обществе (у нас и у них)?

Ответ: Данные стратегии считаются универсальными, однако, каждая из них может в то же время иметь свои культурные особенности. Например, комплимент воспринимается и строится по-разному в разных культурах.

Вопрос С.М. Пашкова: Можно ли вообще говорить о равностатусной коммуникации, если объем знаний, набор компетенций всегда различны у собеседников?

Ответ: В случае "равностатусной" коммуникации участники имеют равные права, разница в фоновых знаниях и т.п. при этом не учитывается.

Вопросы к В.Н. Рогожниковой

Вопрос С.М. Пашкова: Отрицательная сторона антиантропоцентризма. А какая положительная? И положительная ли она? Ведь антиантропоцентризм любого толка – это сведение человека, его статуса на более низкую ступень!

Ответ: Антиантропоцентризм – не сведение человека на более низкую ступень, а преодоление убеждения в том, что человек является точкой отсчета для всего остального мира, в частности, что весь животный мир нужно

понимать не из него самого, а с точки зрения того, как этот животный мир соотносится с миром человека. Поэтому антиантропоцентризм обладает одним неоспоримым преимуществом – он позволяет думать о мире не исходя из того, что человек – его венец, позволяет ценить другие формы жизни.

Вопрос А.Н. Назарова: Не считаете ли Вы, что задача современной экономики заключается в обслуживании интересов неких социальных групп?

Ответ: Если экономическая теория связана с определенной идеологией, отражающей интересы определенной группы, то да. А экономика действительно тесно связана с идеологией. Но вопрос сложный. Можно ли сказать, что марксистская экономическая теория отражает интересы рабочих? Что касается неоклассической экономической теории, я бы сказала, что она помогает поддерживать рыночное общество и соответствующее мышление. А такое мышление свойственно не только "капиталистам", но и простым людям.

Вопрос С.Г. Филипповой: Насколько текстотип формируется эмотивной стратегией? Можно ли говорить о том, что автор выбирает тип/жанр своего произведения в зависимости от того, какую эмоцию хочет выразить?

Ответ: это вопрос не мне.

Вопрос С.Б. Спивакова: Дайте определение слова (термина) «дискурс» (как предметный дискурс) с позиций экономики.

Ответ: Экономика никак по-особому дискурс не определяет, но можно говорить об экономическом дискурсе как типе последнего. Для него свойственно использование особого языка (например, в него входят такие понятия, как человеческий капитал, потребности, выбор, выгоды и издержки, эгоизм и т.д.), он реализуется в определенной ситуации (ситуация выбора - причем любого выбора, от новой машины до маршрута турпоездки или будущего супруга). Суть неоклассического экономического дискурса в том, что любая ситуация выбора (принятия решения) описывается как ситуация, когда индивид действует с позиций своих интересов, стремится выбрать оптимальный или удовлетворительный результат, анализируя свои выгоды и издержки.

Вопрос С.Б. Спивакова: Конкретизируйте, пожалуйста, термин «коммуникативная ситуация» с позиций экономики как науки.

Ответ: Коммуникативная ситуация – это ситуация, в которой возникает обмен информацией. Для экономистов такова любая ситуация выбора (принятия решения).

Вопрос С.Б. Спивакова: А как же концепция «человеческого капитала»? Здесь без личности нельзя.

Ответ: Концепция хорошая, но на практике мало кого действительно интересует личность человека, так или иначе речь идет о том, что личность -

это тоже товар, но способный саморазвиваться, с особыми характеристиками и т.д.

Вопрос А.П. Фомина: Кто вкладывается в человека как человека? Будет ли «капитал» вкладываться в человека как человека?

Ответ: Философия вкладывается в человека как в человека, иногда это делает и сам человек, в сущности, только он и может по-настоящему это сделать. Сама по себе философия, сама по себе культура без человеческого усилия не смогут ничего хорошего сделать

Вопросы к В.Н. Пристенскому.

Вопрос А.П. Фомина: Западный правовой тип не привел ли к сегодняшним проблемам?

Ответ: На мой взгляд, к сегодняшним проблемам привели как западный (правовой) тип цивилизации с его правовым фетишизмом – излишней формализацией человеческих отношений, преувеличением реальных регулятивных возможностей права, так и незападный (неправовой) тип с его правовым нигилизмом – отрицательным отношением к праву, закону и правовым формам организации общественных отношений. В этом плане решение современных проблем возможно только на пути гармонизации этих подходов, преодоления их крайностей.

Вопрос А.П. Фомина: Какова перспектива правосознания Незапада?

Ответ: Правильнее говорить не о правосознании, а о юридическом сознании Незапада, в силу отсутствия в западных странах правового государства. Перспектива же его, на мой взгляд, такова. Оно либо трансформируется в правовое и станет, по сути, западным (что маловероятно в силу принципиальных ментальных различий), либо будет сколь угодно долго и дальше оставаться в своем нынешнем неправовом, или квазиправовом, состоянии.

Вопрос С.Б. Сливакова: Не кажется ли вам, что вы возвращаетесь ко временам Киплинга «Запад есть Запад, Восток есть Восток» и они никогда не сойдутся?»

Ответ: Правильнее говорить не о возвращении этой идеи (поскольку, раз возникнув, кстаи, задолго до «времен Киплинга», она потом никуда не исчезала), а о ее актуализации. Современный мир характеризуется новым витком противостояния Запада и Востока (Незапада). А это значит, что лежащие в основе этого противостояния типологические различия внутри человечества (имевшие место во «времена Киплинга») существуют и сейчас (после «его времен»). В этом плане, я разделяю и развиваю позицию ряда современных авторов (подробный перечень которых будет указан при публикации доклада), что следует говорить не о единой общечеловеческой цивилизации), а о двух различных типах цивилизации – западном и незападном и о соответствующих им различных, параллельно развивающихся ветвях и

типах человечества, которые и в прошлом и в настоящем не вполне воспринимают системы интересов и ценностные ориентации друг друга. При этом, однако, я не собираюсь делать категорических прогнозов, не утверждаю, что конвергенция не может произойти в принципе, что «Запад и Восток никогда не сойдутся».

Вопрос С.Б. Спивакова: Не говорите ли вы об антагонизме этих двух типов систем (типов коммуникаций)?

Ответ: Я говорю о глубинном различии между тем, что принято называть «Западом» и «Востоком». Оно состоит в базисной ориентации принципов социального устройства либо на индивида (личность), либо на некое сверхиндивидуальное целое, на «систему». Соответственно и назвать эти два базисных типа можно «персоноцентризм» и «системоцентризм». В персоноцентристской шкале ценностей главное – индивид как «мера всех вещей» (Протагор), как «абсолютная цель» (И. Кант), как высшая ценность. Все рассматривается через призму человеческой личности, ее свободы. В системоцентристской шкале ценностей человек либо вообще отсутствует, либо воспринимается как средство для достижения каких-либо сверх- или надындивидуальных – «системных» целей. Взаимодействие между двумя этими различными социокультурными типами протекает сложно и неоднозначно. Между ними периодически возникает то конвергенция (сближение и культурный взаимообмен), то непримиримое противоречие, враждебное противостояние, антагонизм.

Вопрос С.Б. Спивакова: А не кажется ли вам, что право – не производная от типа цивилизации, но при этом есть «общечеловеческие ценности», на которых основывается подход по формированию системы права?

Ответ: Нет, не кажется. Я в целом разделяю позицию, согласно которой абсолютных общечеловеческих ценностей не существует. Ценности вырабатываются этносом применительно к собственному обществу, опираясь на опыт и характер взаимодействия людей внутри этого сообщества. Так как условия существования различных сообществ разные, то некорректно распространять систему ценностей одного сообщества на весь мир. Каждой культуре (или группе культур, типу культуры) свойственна своя шкала ценностей – результат условий ее жизни, истории и менталитета, и поэтому не существует неких общечеловеческих ценностей, единых для всех культур. То, что сегодня принято называть «общечеловеческими ценностями», – это, прежде всего, ценности, которые сформировались западной (евроамериканской) цивилизацией. Если бы они легко и свободно принимались остальным миром как свои собственные, они бы переросли в общечеловеческие и не о чем было бы спорить. Но этого, однако, не происходит. Значительная часть незападного мира так или иначе противится внедрению этих ценностей, в силу чего говорить об их универсальности, «общечеловечности» не приходится. Так, формирование права предполагает признание свободы личности высшей ценностью, что мы наблюдаем, увы, только в западном мире. Восток же

(Запад) к этой ценности, по меньшей мере, равнодушен, иначе он превратился бы в Запад. А это и означает, что «подход по формированию системы права» основывается не на неких эфемерных «общечеловеческих ценностях», а имеет конкретный источник – западную цивилизацию и ее систему ценностей.

Вопрос Е.Н. Таракановой: Существуют ли в восточных культурах аналоги права как выражения особого типа ментальности? Поясните, пожалуйста, специфику восточного типа ментальности в данном контексте.

Ответ: Восточные (точнее, незападные) аналоги права, конечно же, существуют. Это нормативные системы, в которых узаконено не право (как форма бытия свободы личности), а идущий от государства произвол. Специфика восточного типа ментальности в том, что она гетерономна – ставит индивида в подчиненное положение к чужой воле и тот создает социальные нормы «отдельно» от свободы, не наполняя их идеей естественной свободы личности. Субстанция этих норм усматривается не в индивиде (личности), а в сверхиндивидуальном начале (божественной воле, государстве). Оно задает индивиду норму поведения, которой тот обязан подчиниться, даже если она чужда его воле и интересу. Навязанная человеку извне норма поведения, выражающая чужую волю, реализуется в законах, неисполнение которых карается властью. Законодательство, таким образом, понимается как инструмент принуждения к послушанию власти и выражает лишь абсолютный государственный интерес. Поэтому такие («восточные», или «незападные») нормы, хотя и выступают как юридические (законодательным образом регулируют отношения индивидов между собой и с государством), но не являются правовыми. Вследствие этого не вполне корректно применение к ним термина «право». По нашему мнению, более оправдано применять к незападным (и дозападным) нормативным системам термины «юридический» и (или) «легистский» («законоподобный»).

Вопрос А.Н. Назарова: Как вы считаете, можно ли перестроить менталитет без изменения объективных (социально-экономических) условий существования этносов?

Ответ: Конечно, нет. Перестройка менталитета (если она в принципе возможна) и будет проходить, в том числе, как изменение социально-экономических условий существования этноса. Здесь вопрос для меня – в другом: насколько эти условия действительно объективны и складываются независимо от субъективного фактора (менталитета) или же он играет важную роль при их формировании? Лично я склоняюсь к последнему. В любом случае, на мой взгляд, необходимо серьезное изучение соотношения объективных и субъективных начал в жизни этноса. Это и позволит установить причинно-следственную связь между менталитетом и условиями существования этноса, причем, не только социально-экономическими, но и другими, не менее значимыми: географическими, природно-климатическими, геополитическими.

Вопрос С.О. Гапановича: Нельзя ли пояснить насчет свободы отклонения от природных императивов? Каких именно и зачем от них уклоняться?

Ответ: Вначале поясним, что такое свобода. Свобода – это возможность для человека собственного выбора, его способность поступать по своей воле и интересу, а не по воле и интересу «другого», то есть независимо от внешних императивов (властных повелений, принудительных правил). Свобода заложена в самой форме человеческого бытия. Все живые существа в природе (кроме человека) живут и действуют по программе, заложенной в их наследственных механизмах. Эта программа осуществляется через целый набор инстинктов, сила которых такова, что животное не может от них воздержаться или нарушить их «предписание». Данная программа является своеобразным врожденным «сводом правил» поведения животных. Поэтому их поведение достаточно предсказуемо, у них нет возможности выбора и способности действовать по своей воле и интересу. Другими словами, у животных и вообще в природе, нет свободы. Человек же одарен свойством, принципиально отличающим его от всей окружающей действительности, – разумом. Поэтому он лишь, отчасти природное существо, он лишь, отчасти животное. Инстинкты играют хотя и важную роль в его жизни, но они у него заметно ослаблены. Программа, заложенная в наследственном механизме человека, не действует с «железной необходимостью», дает сбои, и человек может преступать заложенный ею «свод правил» поведения. Таким образом, благодаря разуму человек оказался вне природной зависимости, получил «свободу отклонения от природных императивов», то есть перестал ощущать на себе действие инстинктивных предписаний (являющихся непреложными для «полноценных животных»), осознал, что может уклоняться от их «исполнения» и способен, по выражению Канта, «самопроизвольно начинать ряд событий», делать собственный выбор, принимать решения по своему усмотрению.

Вопрос С.О. Гапановича: Китайская государственность вдвое старше европейской, следовательно, государство не может существовать без правовой системы.

Ответ: Государство вполне может существовать без правовой системы, а вот без юридической – не может. Правовая и юридическая системы – не одно и то же. Юридическая система – более широкое понятие, поскольку она присуща всем государствам: и правовым и неправовым. Правовая же система – понятие более узкое, она выступает как частный случай юридической системы, поскольку присуща далеко не всем государствам, а только и именно правовым. Это различие вытекает из различия понятий «правовое» и «юридическое», из различия права и закона. Что такое закон? Это – некий формально корректный акт государства, это некая юридическая форма, которая может быть наполнена любым (как правовым, так и неправовым) содержанием. Государство может издавать множество законов, которые, однако, не будут обладать правовым качеством, не будут являться правовыми. Такими, например, были законы фашистской Германии, на основании которых совершались всем известные преступления против человечности. Эти законы

были не правовыми, а преступными, равно как и издававшее их фашистское государство было не правовым, а преступным государством, что и было установлено в решениях Нюрнбергского процесса.

Вопрос С.О. Гапановича: Есть ли компаративные исследования китайской и европейской правовых традиций?

Ответ: Такие исследования, конечно, есть и ведутся они в рамках специальной научной дисциплины – сравнительного правоведения. В последнее время, например, вышли интересные работы Федорова М.В. («Сравнительно-правовые исследования конституционализма // [Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Юридические науки](#). – 2013»), Козлихина И.Ю. («Китайская правовая традиция // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 14: Право. – 2016. – Вып. 3»), Колмакова С.Ю. («Сравнительно-правовое исследование свободы слова в России и Китае. Влияние российской правовой системы на китайскую // Сравнительная политика. – 2013. – № 2 (12)»), Аушевой Л.Х. («Традиции и инновации в государственном праве Китая // WORLD SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS: сб. ст. XV Международной научно-практической конференции. В 4 ч. Ч. 4. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2017») и других авторов.

Вопрос С.О. Гапановича: Не является ли взгляд европейцев на восточных соседей, как на менее развитых, следствием попыток замаскировать свое непонимание этих традиций?

Ответ: Да, раньше это частично имело место, особенно в европейских странах, которые имели колонии. Сейчас же, мне кажется, мы наблюдаем обратный процесс, и следует говорить о «непонимающем» взгляде именно «восточных соседей». Они, как известно, в массовом порядке нахлынули в Европу, с удовольствием пользуются ее благами, но при этом не хотят уважать европейские традиции, а зачастую открыто пренебрегают ими. Европейцы же (в силу гипертрофированно понимаемых толерантности и мультикультурализма, а также некоего комплекса вины за «колонизаторское прошлое») напротив трепетно отстаивают право восточных иммигрантов на свою «инокультурность» и оправдывают это неуважение в ущерб собственным интересам, идентичности, самосохранению и элементарному здравому смыслу.

Вопрос В.Н. Рогожниковой: Насколько вписывается в антропоцентристскую правовую парадигму тенденция (популярная на Западе) защиты прав животных?

Ответ: На мой взгляд, эта тенденция подрывает основы «изначального», «классического» антропоцентризма. Она распространяет его принципы на животных (а в предельной форме – и на все живое) и тем самым корректирует указанную парадигму, расширяя ее до биоцентристской. В течение веков человек привычно оценивал животное без учета его интересов, с точки зрения пользы для себя. Такой подход нашел свое выражение и в антропоцентризме

Возрождения и Нового времени. Антропоцентризм провозгласил самоценность человека и утверждал, что животные существуют не ради самих себя, а ради человека, поскольку лишены разума. До недавнего времени эта позиция и сохранялась. Концепция же прав животных выдвинула идею о том, что животных нельзя оценивать с точки зрения их полезности для человеческого общества, они обладают такой же самоценностью, как и человек и в силу этого тоже имеют правовой статус: имеют право на удовлетворение своих потребностей и природных целей. Зачастую эта концепция понимается радикально – как приравнивание животных к человеку в области гражданских прав. В более умеренной и разумной трактовке речь идет о том, что животное как существо чувствующее (испытывающее, подобно человеку, чувство боли, страха и т.п.) имеет право на жизнь и защиту от страданий. Думаю, что концепция прав животных (опирающаяся на универсальную этику А. Швейцера и философию биоцентризма), не столь однозначна, как кажется ее представителям, и в дальнейшем преподнесет обществу новые сюрпризы.

Вопросы к А.П. Фомину

Вопрос С.Г. Филипповой: Каким образом, на Ваш взгляд, можно (если можно) трактовать диадку язык/речь с точки зрения диалектики абстрактного и конкретного?

Ответ: Если категория «конкретное» отражает наличное богатое содержание, а «абстрактное» – отсутствие оно, то язык как объективное идеальное, как способ существования социальной материи (материи на социальном уровне ее организации) всегда конкретен, то есть содержателен. Правда, степень этой содержательности, на наш взгляд, может колебаться. В частности, в массовом обществе потребления языковое содержание, как нам представляется, выхолащивается, а сам язык тем самым абстрагируется. Однако, как объективно идеальное язык все же не может потерять полностью свое объективное содержание. Ну, например, он не может потерять полностью свою структуру, которая ведь тоже имплицитно включает в себя языковое содержание. Диалектика же языка и речи иная. Речь как индивидуальная форма владения языком связана с индивидуальной психикой, и вне индивидуального сознания не существует. И категория «конкретное» здесь характеризует содержательность речи как понимание говорящим смысла и значения говоримого. Ясно, что не всегда звучащее в речи слово есть понятие для говорящего. Слова могут произноситься вовсе без понимания их смысла и значения; или с неполным или же искаженным смыслом; или же с субъективными коннотациями, которые могут даже расширять и углублять смыслы. Диалектика языка и речи, на наш взгляд, проявляется в сужении или расширении объективного содержания в речи. При непонимании говорящим говоримого содержание испаряется, но содержание языка может и обогащаться, если в слово говорящим вкладывается некое действительно социально значимое (то есть объективное) содержание.

Вопрос В.Н. Пристенского: Можно ли остановить процессы выхолащивания сознания и различных социальных феноменов в информационном обществе?

Ответ: Если мы по-прежнему будем называть наше общество информационным, тем самым видя в информации его сущность, то процесс этот будет и дальше продолжаться, усиливая современную тенденцию архаизации и возврата в «новое средневековье». Финал ясен: жесткое разделение на правящую элиту, владеющую истинным содержанием и пониманием действительности, поскольку надо же эффективно управлять этим процессом выхолащивания смыслов, и мало что понимающий, но сытый и удовлетворенный удовольствиями плебс. Специалисты сегодня констатируют простой факт: широко распространенная практика РС и интернета, не контролируемая разумом, привела к появлению в человеческой популяции огромного количества «особей», способных держать контент не более пятидесяти минут. То есть такой потребитель через пять-десять минут работы с текстом полностью теряет связь с тем, над чем он работал и думал десять минут назад. Однако, говорят при этом «оптимисты», 10-20 % «особей» в популяции контролируют себя и остаются в контексте. Они-то, по мысли этих социальных «оптимистов» и будут элитой. И это, утверждают они, нормально, «Так устроен человек». Но тогда зачем вся человеческая история? Зачем Гомер, Фома Аквинский, Гегель, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, Вл. Соловьев? Зачем вся философия с ее глубокой проблематикой? И главное – для кого? Для элиты (10-20 %). А остальные 80% согласны с этим?

Нам представляется иной путь развития. Тенденция выхолащивания содержания не только может быть остановлена, но и неизбежно будет остановлена. И возвращение в социальную реальность глубоких научных, художественных, религиозных, нравственных смыслов неизбежно. И начнется этот новый Ренессанс с того момента, когда мы поймем, что сущность нашего общества, в котором живем, вовсе не в информации. И тот факт, что прогресс сегодня не возможен без информации и информатизации, вовсе не означает, что информация и информатизация есть основа этого прогресса. Это не основа; это необходимое, но *не достаточное* условие. Достаточным является как раз восстановление смыслов, и не просто смыслов, а *восстановление великих смыслов* в социальной реальности.

Вопрос В.Н. Пристенского: Каково соотношение философского и техногенного понимания терминов «виртуальный» и «виртуальная реальность»?

Ответ: Могу адресовать к своей статье «Дискурс и метадискурс виртуальности» (2013), где я попытался разобраться в этом вопросе. Здесь же хочу подчеркнуть, что техногенный подход к действительности, который суть позитивизм и сциентизм, как раз и обусловил выхолащивание многих гуманитарных понятий. Происходит то самое, о чем я и говорил в своем докладе: поскольку абстракция («абстрактное») есть плод мыслительной деятельности индивида, а индивид – высшая ценность, demiurge, Творец, то да здравствует абстракция как творение этого нового Творца – индивида!

Виртуальное в средневековой философии (Фома Аквинский) – это потенциальное, которое готово стать актуальным; это сущность, готовая стать явлением, актуализироваться. Образ Фомы – зерно, которое потенциально включает в себе дерево. Дерево в зерне существует виртуально. То есть оно есть, но его еще нет, но оно обязательно будет, если процесс не нарушать. У физиков XX столетия виртуальное – это физический феномен, возникающий на короткое время при взаимодействии некоторых частиц; не молекула из атомов, а феномен как результат взаимодействия. Взаимодействие кончилось – и феномен исчез. И это еще не выхолащивание, поскольку потенциально этот феномен все равно существует – как возможность, готовая реализоваться при первом же взаимодействии тех самых частиц. Его виртуальная жизнь продолжается в поле научной мысли как в «третьем мире» К. Поппера, позитивиста, хорошо понимавшего все это. Но техногенный подход к феноменам сознания (а это ведь феномены сознания!) привел к тому, что виртуальным стали называть То, что стало возможно воссоздавать как искусственную реальность. Это касается прежде всего реальности, создаваемой с помощью цифровых технологий, компьютерную реальность. Уж очень она похожа на действительность! Философский же и научный смысл термина «виртуальное» был выхолощен.

Вопрос В.Н. Рогожниковой: Может ли диалектическая стратегия применяться социумом в целом, а не только отдельным субъектом? И если да, то как?

Ответ: Субъектом-то как раз социум в целом и является. По крайней мере мы стоим на этой позиции. И только при таком понимании и возможно применение диалектической стратегии. Если же субъектом является «отдельный» индивид, то диалектика испаряется, ибо «отдельный» индивид только в своем индивидуальном и недиалектическом мышлении «отдельный». Это знаменитая ситуация мыслящего пианино. Диалектическое мышление «отдельного» индивида заключается в том, что индивид начинает понимать свою не отдельность, свою социальность, и перестает себя ощущать пупом земли и центром вселенной, не смотря на свою уникальность и неповторимую глубину. В социальной действительности это феномены, обозначаемые понятиями «класс», «гражданин», «Родина», «государство» (не как оппозиция гражданскому обществу!). Думается, что в капиталистическом обществе диалектическая стратегия применяться «социумом в целом» не может.

Вопрос А.Н. Назарова: Как Вы считаете, не лежит ли в современной практике конструирования сознания объективные основания?

Ответ: Основания всегда объективны, на они и основания. Объективными основаниями современной практики конструирования сознания являются, как всегда, экономические и политические интересы тех, кто оплачивает это «конструирование». Конструирование сознания всегда существовало – это практика создания идеологии. Другое дело, что сегодня, на базе современных технологий, этот процесс стал в разы более эффективен, а его рефлексия,

понимание, отслеживание – в разы более сложны, как для экспертов, так, тем более, и для простых людей, далеких от политической практики. Но в этом процессе создания идеологии (идеологий) кроме «продюсера», оплачивающего процесс, существуют еще, по крайней мере, два важных субъекта. Это идеологи, то есть грамотные и образованные профессионалы-гуманитарии, работающие с идеями, концепциями, теориями, образами. И специалисты медиа (середина, посредник, передатчик), занимающиеся распространением идеологий, то есть пропагандой. Пропаганда – это информация для распространения. К оценкам «ложь»-«правда» этот термин не имеет отношения. И зло – не в самом конструировании, а в неправильном конструировании. Неправильным мы считаем такое конструирование сознания, которое уводит человека от его человеческой сущности, от того человеческого потенциала, от того богатого и конкретного содержания, которое в нем во много скрыто, как дерево в зерне, но при определенных социальных условиях готово актуализироваться и «стать деревом», расцвести. Но при других социальных условиях это виртуальное (в философском смысле) содержание не актуализируется, остается втуне.

Вопрос А.Н. Назарова: Корректны ли термины «вирус» и «тело» в контексте исследования культуры? Не являются ли данные понятия постмодернистскими конструктами?

Ответ: Так ведь постмодернизм – это не только сплошной декаданс! Постмодернизм – это зеркало современной культуры. И некоторые термины, например, Бодрийера отражают действительность лучше, чем многие термины наших сегодняшних позитивистов или марксистов. В этом-то и беда! Постмодернизм во многом поднял знамя глубокого анализа, уроненное вчерашними «левыми» марксистами. И знамя глубокого анализа было уронено не потому, что марксисты-диалектики измельчали, а потому, что это и есть диалектика процесса социального познания. В истории всегда так: иногда религиозная философия, например, была ближе к истине, чем научная мысль того времени. Идеалист Гегель, к примеру, едва ли меньше дал для понимания человека, чем материалист и лауреат Нобелевской премии И.П. Павлов. А название моей статьи конечно провокационное; обусловлена эта провокация отчасти и той социальной ситуацией, в которой, на наш взгляд, уже пора кричать громким криком о некоторых важных вещах. Иначе зачем Гомер, Фома Аквинский, Гегель, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский? Зачем это все?

Вопрос С.О.Гапановича: Нельзя ли предложить термин, заменяющий термин «знаний» в словосочетании «общество знаний»? Можно ли предложить название, более точно отражающее суть этого общества?

Ответ: Конечно, «общество знаний» - это, на наш взгляд, такая же идеологема, как «информационное общество», «постиндустриальное общество», «общество развитого социализма» и другие. Какое общество знаний может быть при обязательном ЕГЭ в школе, да еще и не только в выпускных классах? Это же смешно! Напротив, нынешнее министерство образования (теперь – просвещения) целенаправленно уводит народ от знаний как

результата процесса познания природы и человека (общества), выстраивая параллельную систему элитного образования.

Дело-то, собственно, не в замене термина. Дело в понимании – откуда «растут ноги». Термин «общества знания» (именно так – во множественном числе!) прозвучал в качестве некоей номинации, вероятно, в том самом всемирном докладе ЮНЕСКО, который так и назывался «К обществам знания» (2005). Ситуацию я попробовал проанализировать в статье «Судьба научных знаний в «обществах знания» (от какого наследства мы отказываемся?)». И ситуация эта прямо вписывается в процесс выхолащивания содержания. Суть вот в чем. Авторы упомянутого доклада знаниями называют не только научное, аналитически-понятийное, знание, но все формы объяснения мира, существующие в социуме в разных цивилизациях. А это и мифическое объяснение, и «автохтонное», и архаическое практически-прагматическое (из чего лучше сделать лодку), и национально-художественное. Но дальше, на этой «гуманистической» и плюралистической посылке выводят умозаключение в таком духе, что разные формы познания мира обусловлены разными этническими типами интеллекта. Разумеется, аналитико-понятийный интеллект в наибольшей степени и преимущественно присутствует у европейской цивилизации. А потому наука – это ее прерогатива. А остальным обществам – свое знание, художественное, мифическое, практическое и другое.

Суть общества, выдавшего такой доклад, можно отразить в понятии «расизм». Это – расистское общество, в котором расизм прикрыт, как всегда, гуманистической завесой заботы о человеке. Только гуманизм – абстрактный, и человек – абстрактный.

Вопрос С.М. Паикова: Вы говорите о выхолащивании во многих областях культуры. Что не подвержено выхолащиванию в информационном обществе?

Ответ: Если общество «информационное», то выхолащивается все. Но в том-то и дело, что информационным называют общество, суть которого вовсе не в информации и не в информатизации. И лучше говорить не о том, что не подвержено, а о том, кто не подвержен. Не подвержен тот, кто владеет современными технологиями и использует их для восстановления социальных смыслов, для восстановления действительного содержания. Действительным мы называем содержание научное, а методологией такого восстановления считаем диалектику. При таком подходе к проблеме действительным (то есть богатым, истинным) содержанием наполнены не только наука сама по себе, но и религия, и мораль, и искусство (художественное сознание), и политика. В этом случае и идеология становится не «искаженным сознанием», а адекватной (хоть и, все же, упрощенной) формой понимания действительности.

Вопрос С.М. Паикова: Абстракции эмпирии, если я правильно понял, - все то, что бессмысленное. Бессмысленное для кого?

Ответ: Нет, абстракции эмпирии – это не бессмысленное. Смыслы всегда есть, хотя бы субъективные. Вот об этом и свидетельствует Ваш вопрос «Для кого?». Человек, задающий такой вопрос, изначально стоит на позиции

позитивизма в познании: для него носителем смыслов является индивид с его индивидуальным мозгом, в котором, как он считает, и «гнездится» сознание. Или же другой вариант: поскольку в мозгу сознания наука так и не обнаружила, сознание приписывают Богу, а индивидуальное сознание – искра Божия. Позитивизм и фидеизм – две стороны одной медали. Не даром атеистическое Просвещение в конечном итоге оставило и церковь, и религию как важнейшие социальные институты. А Запад так и стоит на двух ногах – науке и религии, которые сегодня благополучно и выхолащиваются на базе прагматизма: что полезно – то и научно, что полезно – то и священно. Вот это и есть – абстракция эмпирии!

Второй опорой (кроме прагматизма) для абстрагирования эмпирии является обыденное сознание. Весьма привлекательный образ современного обывателя рисует сегодня нам консервативная идеология: это образ семьянина, для которого Родина – это семья. Его собственная, разумеется, прежде всего, ибо с ней у него связано *личное* счастье. Ну, и вообще семья как фундаментальная ценность. Не Родина, не страна, не государство (не путать с властью!), не нация (не путать с национальностью!), не культура или цивилизация, и даже не религия или наука. Семья! Это и есть абстракция в эмпирии. Ведь с позиций диалектической логики эмпирическое явление «семья» явно беднее содержанием, чем эмпирическое явление «страна» или «религия». Речь о содержании, а не о смыслах. А содержание – это категория гносеологическая, отражающая объективную сторону реальности. В отличие от смысла, который может быть и субъективным.

Вопрос С.Б. Сливакова: А как же без абстракции использовать индуктивно-дедуктивный метод, метод моделирования, метод анализа и синтеза?

Ответ: Никак. Но Ваш вопрос выдает в Вас позитивиста, который даже и не понял то, о чем шла речь. Это и понятно.

Вопрос С.Б. Сливакова: В Вашем докладе абстракция как инструмент, подход? Или абстракция как видение общего, целого? Как упрощение?

Ответ: Абстракция в моем докладе – это философская категория, утвердившаяся вначале в философии Аристотеля для обозначения результата абстрагирования в формальной (аристотелевской) логике, а затем в философии Гегеля для обозначения явления, бедного содержанием. А в Вашем вопросе опять звучит полным голосом позитивист, даже не понимающий, о чем идет речь. Или делающий вид, что не понимает. Уж простите, коллега. Для Вас понятия – это «инструмент», а субъект познания – это Вы сами. Вот Вы берете инструмент (понятия) и вскрываете им консервную банку с истиной. Вскрыли – съели. Истина познана. Давайте другую банку с другой истиной.

Для диалектика понятия – это суть объективация сущего, актуализация потенций. А субъект – это общество, человечество.

Вопрос С.Б. Сливакова: Что именно Вы критикуете, говоря о вирусности?

Ответ: Вирус – это то, что разрушает тело. Если у тела есть иммунитет и резервы, то вирус только укрепляет тело. Если нет – тело погибает. Тело передовой (без иронии!) Европы, родившей великий проект Просвещения и современную науку (при всех издержках сциентизма наука все же прогресс), больно. Об этом пишут уже давно вовсе не любители «сгущать краски», а европейские же исследователи, начиная от Фромма и кончая Бодрийяром. Попытка Фукуямы представить дело иным образом («конец истории») уже у всех вызывает смех, а сам Фукуяма уже стал «нерукопожатным». Далее, если мы идем в фарватере Запада (а мы-таки идем!), то не удивительно, что эти кризисные «вирусы» и мы подхватили. Остается надеяться на то, что у нас, все же, выработался иммунитет за то время, которое мы называем «советским периодом». Перечислять же конкретные примеры «вирусности», то есть болезни – это значит написать целую статью. Видимо, придется, хотя некоторые «вирусы» уже мной описаны в предыдущих статьях. Например, вирус «самореализации» и «индивидуализации» в образовании и педагогике («Индивидуализация как дисфункция института образования»).

Вопрос Е.Н. Таракановой: Существуют ли, по Вашему мнению, сферы культуры, не затронутые «вирусом абстракции»?

Ответ: Вряд ли можно говорить о целых сферах культуры. Хотя о разной степени заболевания разных сфер можно, наверное, говорить. Но это, скорее, – предмет конкретного социологического исследования. Социологи тут, наверное, более информированы и владеют ситуацией лучше. Субъективно же, по моему мнению, в сегодняшней России, благодаря исторически богатому содержанию, во всех областях культуры остаются мощные островки «конкретного», которые и должны, по логике вещей, стать базой для возрождения. Это касается и искусства, и морали, и экономики («цифровая экономика» - это новейшая абстракция), и права, и идеологии, и науки, и религии (религия стала модой – и это тоже новейшая абстракция!).

Вопросы к Е.Г. Гавриной

Вопрос А.П. Фомина: «Виртуальный» - это для вас «компьютерный»?

Ответ: Да, я рассматриваю эти слова как синонимы.

Вопрос А.П. Фомина: Что Вы вкладываете в понятие «реальная экономика»?

Ответ: Реальная экономика – экономика окружающего нас материального мира.

Вопрос А.П. Фомина: Почта – это виртуальная коммуникация?

Ответ: Да, общение по электронной почте является виртуальной коммуникацией, так как происходит посредством компьютерных технологий.

Вопрос С.Б. Сливакова: Ваше определение рынка труда.

Ответ: Рынок труда – совокупность отношений между работодателем, формирующим рабочее место, время и объем работы, которую необходимо выполнить, и наемным работником, который претендует на все это.

Вопрос С.Б. Спивакова: Как меняются производственные отношения в цифровой экономике?

Ответ: Специфика преобразований в производственных отношениях отражается в том, что процессы производства, распределения, обмена и потребления (использования) информации становятся главными.

Вопрос С.Б. Спивакова: Что такое виртуальный рынок труда?

Ответ: Виртуальный рынок труда - цифровое пространство, где происходит формирование отношений между работодателем и наемным работником.

Вопрос С.Б. Спивакова: А не кажется ли Вам, что наоборот, виртуальная коммуникация влияет на рынок труда, а точнее на его коммуникационную структуру?

Ответ: Нет. Рынок труда переходит в виртуальную сферу и, соответственно, изменяет природу коммуникации.

Вопрос С.Б. Спивакова: Как соотносятся термины «цифровая экономика» и «виртуальная коммуникация»?

Ответ: Цифровую экономику можно определить как систему экономических отношений, основанных на широком внедрении и применении во всех областях хозяйственной деятельности цифровых информационно-коммуникационных технологий. Коммуникация – это форма взаимодействия субъектов в рамках хозяйственных отношений.

Вопрос С.Б. Спивакова: Рынок труда не площадка, место взаимодействия «спроса», «предложения» и «цены».

Ответ: Согласна. Просто в зависимости от типа экономики он меняет свою природу.

Вопрос В.Н. Рогожниковой: Если становятся не важными личностные характеристики в новой системе коммуникации «работник-работодатель», то можно ли сказать, что эта система свободна от любых предрассудков? В частности, влияет ли политическая конъюнктура на трудовые отношения?

Ответ: Да, личностные характеристики не важны. Для работодателя, который играет роль заказчика, главное, чтобы его заказ был качественно и вовремя сделан.

Вопрос Е.Н. Таракановой: Существуют ли, на Ваш взгляд, положительные последствия появления цифровой экономики?

Ответ: Цифровые технологии позволяют усовершенствовать процесс обучения и самообучения, а также предоставляют дополнительные

возможности для получения работы в виде электронных бирж и платформ удаленной работы. Цифровые платформы, предлагая заказы на выполнение определенного вида работы, помогают повышать квалификацию индивида в определенном виде работы и становиться таким образом более конкурентоспособным.

Вопрос С.М. Пашкова: В SMS эмоции не репрезентируются (их нельзя понять). На чем основан этот взгляд?

Ответ: Если брать SMS делового стиля, а именно они используются в хозяйственной деятельности, то для них существует основное правило: сообщение должно быть максимально информативно, и в то же время – максимально сжато. Умейте уложиться в две, а лучше в одну короткую фразу. Использование смайликов недопустимо. Эмоции же невозможно, с нашей точки зрения, раскрыть в рамках делового письма.

Вопросы к С.О.Гапановичу

Вопрос В.Н.Пристенского: Вы сказали, что коммуникация и информация есть везде, где есть живое. Известен термин «зоокоммуникация» - общение (взаимодействие) между животными. А есть ли коммуникация у растений? Это вроде бы вытекает из тезисов доклада.

Ответ: Да, безусловно. Со времени открытия фитонцидов в 20-е годы прошлого века (кстати, открытие было сделано у нас в ленинградском университете) по этому вопросу можно больше не сомневаться. Летучие вещества, выделяемые растениями, передают информацию соседям о появлении вредителей, вызывая соответствующие физиологические реакции; оказывают угнетающее действие на одни организмы (в том числе определенные виды растений), стимулирующее на другие и т.д. Но у растений есть и более изощренные виды коммуникации – впрочем, за подробностями лучше обратиться к специалистам по физиологии растений.

Вопрос В.Н.Пристенского: Что значит фраза Вашего вывода: «Все это поднимает животных к нам (людям)»? Можно ли поднять животного до уровня человека? Животные же не обладают разумом.

Ответ: Имелась в виду в первую очередь недопустимость чрезмерного принижения когнитивных способностей животных при сопоставлении с человеческими. То есть если мы изначально полагаем непреходимую пропасть между человеком и животными, то уже сама мысль о сопоставлении вызывает некоторый шок (это типичный психологический барьер). Одно из наиболее популярных возражений – мол, ну как же, такой подход низводит человека до уровня животного! Нет, не низводит. Наоборот, мы начинаем рассматривать некоторых животных, как находящихся достаточно близко к нам (хотя и не на нашем уровне (!), но на достаточно близком к нам) по уровню развития. Дело в том, что биолог «держит в поле зрения» сразу многих очень разных животных. Очевидно, что дождевой червь (зрения у него еще нет, но свет от темноты он уже отличает и меняет свое поведение в зависимости от освещенности),

майский жук (у насекомых феерическая хемочувствительность, которая нам, млекопитающим, и не снилась), уличные вороны (которые, как выяснилось, умеют считать, хотя никто из людей их этому не учил), служебные собаки (выполняющие, а, следовательно, и понимающие, наши команды), обезьяны, способные, живя с людьми, выучивать сотни (!) слов языка жестов и научать им впоследствии своих детей, - все эти животные находятся на разных уровнях своего когнитивного (если мы не рискуем употребить термин «интеллектуального») развития. И, будучи ранжированными по уровню этих способностей, одни животные окажутся дальше от нас, другие – ближе. Насколько близко к нам окажутся самые развитые из них – это и есть тема для дискуссий, вот например, порекомендую «Язык животных: подходы, результаты, перспективы...» Ж.И. Резниковой. И вообще, попробуйте сказать какому-нибудь специалисту по дрессировке служебных собак (желательно с солидным стажем практической работы), что его питомцы «не обладают разумом»...

Вопрос С.М.Пашкова: Все живое пронизано информацией? А если живого нет, информация будет в мире?

Ответ: Хороший вопрос. С одной стороны, хочется твердо ответить: «Да, безусловно!» Ведь если информацию передают друг другу отдельные молекулы внутри живой клетки (скорость постоянного обмена теми или иными сигнальными молекулами измеряется миллисекундами) – и это в любой живой клетке, то действительно «все живое» и именно «пронизано». Да и по поводу «неживого» могу процитировать собственную статью: «В качестве примера информационных процессов в глобальных масштабах можно привести память абиотических компонент биосферы или «память среды», существующую на протяжении всей истории нашей планеты» - это из книги Владимира Левченко, ученого, который много лет занимается математическим моделированием процессов, происходящих у нас в биосфере. С другой стороны, вопрос сродни следующему: «существует ли язык, если все молчат?» А если все носители языка, так сказать, ушли из жизни (ситуация отнюдь нередкая в мировой истории)? Хорошо, если найдется очередной Шампольон... Или Кнорозов. В итоге безвозвратно утраченных языков, увы, все равно больше, чем гениальных ученых. Но все-таки «нет информации» и «некому ее воспринять» - это, мне кажется, не одно и то же.

Вопрос С.М.Пашкова: Если нет, то как тогда быть с шумерской табличкой, про которую Вы сказали: «В ней есть информация»?

Ответ: Ну, мой ответ был «скорее «да», чем «нет»... А уж в табличке-то она однозначно была все эти века. Но ведь любой тушканчик (или ящерка), наткнувшись на эту табличку, торчащую из песка, тоже получит информацию, как минимум: «это несъедобно» (в переводе на наш способ коммуникации), в любом случае хотя бы один-два бита информации через их рецепторы проскочит. Даже больше, с учетом информации про цвет, влажность

найденного предмета и т.п. А потом придет археолог и отнесет табличку в Багдадский музей...

Вопрос С.М.Пашкова: И что такое информация?

Ответ: Инженер на этот вопрос обязан громко и четко ответить: «Величина, обратная энтропии!». Однозначного определения этого понятия не существует и (согласно достаточно обоснованному мнению) существовать не может – именно в силу его многозначности. Это и представление (о чем-либо), и смысл, и т.д. Существуют определения в рамках разных подходов: кибернетического, семиотического, «шенноновского»... По Н. Винеру, например, «информация» трактуется именно как «обозначение содержания, полученного из внешнего мира в процессе нашего приспособления к нему».

Вопрос В.П.Болотиной: Как соотносятся между собой понятия «коммуникация» и «общение»?

Ответ: Чисто по этимологии это должны быть синонимы. Ведь «коммуна» – это «община» в переводе. Но, по видимому, термин «коммуникация» в современном русском языке применяется все больше в разных специальных научных контекстах, приобрел множество разных оттенков, понятных только специалистам...

Вопрос В.П.Болотиной: Присуще ли общение животным?

Ответ: Еще как! Сошлось на статью «Общение животных» из Большой Советской Энциклопедии, последнее (третье) издание, том 18, 1974. Издательство «Советская энциклопедия». Большая и подробная статья. Но с тех пор этология ушла далеко вперед, появились и социобиология, и эволюционная психология, и этология человека (не говоря уже о зоопсихологии, которую давно преподают у нас в стране в различных ВУЗах) и пр. и т.д. Это очень интересная (и практически полезная) тема. Изучая поведение животных, мы получаем возможность лучше понять самих себя.

Вопрос С.Б.Спивакова: Коммуникация возможна только в определенной коммуникационной ситуации? Как Вы трактуете понятие «коммуникационная интуиция» с позиции Вашего биологического подхода?

Ответ: Не вполне понятен контекст вашего вопроса, мне обычно не приходится сталкиваться с такими терминами. По всей видимости, я должен ответить по поводу «коммуникативной ситуации» – поскольку термин происходит (как мне кажется) из среды филологов, откуда он мог попасть к психологам, социологам, экономистам и даже маркетологам, то и окраска вопроса соответствующая. Под «коммуникацией» в таком случае понимается в первую очередь вербализованное общение. Тогда и «ситуация» подразумевает, что есть собеседники, и что они желают понять друг друга. Правда, бывает, что хотят, но не обязательно могут. И такое возможно. Про интуицию не совсем понятно: а разве может быть интуиция, вообще не связанная с коммуникацией? То есть интуиция – всегда процесс понимания, ощущения, процесс восприятия

информации (я фантазирую, пытаюсь угадать, о чем вы меня спрашиваете). Но интуитивно человек может понять совсем не то, в чем его пытаются убедить. Может понять, что его пытаются обмануть. С лично моих позиций интуиция лежит в основе вербальной коммуникации, то есть мы сначала что-то понимаем, а потом стараемся выразить это словами как можно точнее. Животное может чувствовать то же, что и человек, но выразить словами это не может. Скажем, если посветить ночью фонариком в глаза, то собака просто отвернется, а человек еще и вслух возмущаться начнет.

Вопрос С.Б.Спивакова: Не могли бы Вы схематически изобразить стадии (этапы) эволюции коммуникации человека (человечества)?

Ответ: Боюсь, что мы с вами говорим не совсем об одном и том же. На ваш вопрос об «эволюции» (как мне кажется) нужно отвечать про появление языка, речи, потом письменности, книгопечатания... На всякий случай уточню сразу, что появление в данном ряду компьютера с интернетом в их современном никак не контролируемом безбрежном виде – это не следующий этап прогресса, а регресс, шаг назад, масштабы которого еще предстоит оценить на своей шкуре следующему поколению. Это ловушка, куда мы сами себя нечаянно поймали – впрочем, не первый раз (будем надеяться, что не последний). А теперь переходим к слову «эволюционные» в названии моего доклада. Оно означает, что способности коммуницировать у *Homo sapiens* не с потолка свалились (как, видимо, полагается считать креационистам), а постепенно развились в процессе эволюции из соответствующих способностей наших животных предков. Какие именно способности усматривают современные биологи у животных, какова степень развитости этих способностей – предмет интереса огромного количества специалистов во всем мире, тема для яростных и интереснейших дискуссий, и моего скромного доклада в том числе.

Вопрос С.Б.Спивакова: Не кажется ли Вам, что коммуникации человека можно сопоставлять с коммуникациями животных только с позиций «механизма»? А ведь в коммуникациях более важен социальный аспект, чего у животных нет и не может быть.

Ответ: Обращаю ваше внимание, что ваш вопрос уже содержит ответ, причем выраженный недвусмысленно категорично. Вы совершенно правы, подчеркивая принципиальную важность социального аспекта в процессах коммуникации. Книгу «Социальное поведение животных» написал в 1953-м году Тинберген, получивший за свои труды нобелевскую премию чуть позже, в 1973 году (за компанию с двумя другими этологами - Конрадом Лоренцем и Карлом фон Фришем). Упомянутый Фриш открыл всему миру социальное поведение (именно так!) пчёл и тот способ передачи информации (танец, точно объясняющий расположение медоносных цветов, например), о котором с тех пор ведутся споры – можно ли называть это языком? С тех же пор широчайшее распространение получил термин «социальные насекомые». В сложнейшем устройстве их социума специалисты продолжают разбираться, наоткрывали

много сносшибательно интересного. О социальном устройстве жизни многих других животных, живущих стаями, группами, стадами и пр., имеющих сложную структуру (иерархию) в этих группах, занимающихся передачей навыков молодежи (обучением с помощью доступных способов коммуникации) и при этом вызывающих всем этим недвусмысленные ассоциации с социальным устройством у людей, написаны горы книг и статей.

Видите ли, проблема нашей с вами коммуникации вот именно в данном случае заключается не в том, что мы с вами имеем разные мнения по некоторому вопросу, а в том, что мы находимся на совершенно разных уровнях осведомленности по конкретной тематике. Чтобы наша коммуникация не напоминала разговор слепого с глухим, нам с вами придется подтянуть (каждому - свой) уровень эрудиции до минимально необходимого для плодотворного обсуждения вопроса. Все, что смогу, с огромным удовольствием посоветую, надеюсь и на вашу снисходительную поддержку в отношении моих пробелов.

Про «механизм»... Отождествление животного с механизмом идет с XVIII века, правда, тогда впервые появившиеся чудеса механики вызывали такое восхищение, что сравнение с механизмом было комплиментом (в первую очередь с этих позиций оценивали людей). Эту ситуацию с появлением термина великолепно описал Карен Свасьян (см. его статью в «Вопросах философии» №12 за 1989 г., кажется, называется «Судьбы математики в истории Нового времени»). С тех пор много воды утекло. Случилось несколько индустриальных и научно-технических революций. Произошел коренной переворот в отношении к природе и живым существам (от бездушно-потребительского к доброжелательному и понимающему). Но привычка представлять себе животных в виде «бездушных механизмов» осталась. Это очень неправильная привычка. Вредная адаптация. Ее происхождение подробно рассмотрено в прекрасной статье замечательного отечественного этолога и историка науки Елены Гороховской (Е.А. Гороховская, «Споры вокруг этологии человека: конфликт и взаимовлияние биологического и гуманитарного подходов»). Литературы много. Я обязательно дам все необходимые ссылки

Вопросы к Е.Н.Таракановой

Вопрос С.Г. Филипповой: Идентичность и (само)идентификация – синонимы? Если нет, то в чем отличие понятий?

Ответ: Идентификация – процесс становления идентичности. Однако, в некотором смысле, можно говорить о синонимичности данных понятий, поскольку для современного человека модель идентичности на протяжении жизни может неоднократно меняться.

Вопрос Е.Г. Гавриной: Возможно ли возрождение личности в виртуальной коммуникации? Если да, то каким образом?

Ответ: Виртуальная коммуникация, несомненно, обедняет эмоциональную сторону общения, но при этом предлагает новые многообразные формы самовыражения. Вероятно, та ситуация, которую можно наблюдать сейчас,

является переходной и в скором будущем в рамках медиареальности сформируются качественно новые идентификационные стратегии.

Вопрос С.Б. Спивакова: Можно ли сознательно и целенаправленно моделировать идентичность человека или это феномен культуры?

Ответ: На данном этапе развития идентичность является дискурсивным конструктом, поддающимся формированию посредством социокультурной инженерии. Деятельность масс-медиа представляет выразительную иллюстрацию данного процесса, поскольку позволяет формировать базовые идентификационные схемы: образ «чужого» – врага, стереотипизированное поведение – алгоритм пользователя/потребителя, язык общения – краткие сообщения, сопровождаемые «смайликами».

Вопрос С.Б. Спивакова: каковы тренды виртуальной идентичности современного поколения?

Ответ: Главной тенденцией современного персоналистского типа идентичности является переход с позиции «Я»- идентичности к «Мы»-идентичности. Индивид создает множество образов и моделей поведения для конкретных ситуаций. При этом среди многообразия сложившихся персон ни одна не занимает доминирующего положения.

Вопрос С.М. Пашкова: «Чужой» всегда отрицательный член оппозиции «свой-чужой»?

Ответ: «Чужой» как таковой не может восприниматься положительно: позиция «чужого» либо негативна, либо нейтральна. Предельным вариантом «Чужого» выступает Бог как абсолютно выходящее за пределы понимания явление. «Чужой» лишается негативных коннотаций только в том случае, когда становится на позицию «Своего».

Вопрос С.М. Пашкова: Либо святой, либо грешник? Это Ваше мнение? Однако факты говорят об обратном. Канонизированные святые. Канонизация – это не признание безгрешности, а признание только «подобия» человека Богу, который один свят. Эта позиция всех авраамических религий. Интересен факт: чем человек чище, духовнее, святее, тем больше он ощущает свою греховность. Об этом мы читаем во всех житиях.

Ответ: Указанная позиция не является моим изобретением. В данном случае я использовала оппозицию «святой»-«грешник» как пример непрерывного идентификационного процесса через стремление к святости как к предельной достижимой точке, характерного для средневекового мышления. Несомненно, наиболее явной оппозицией христианского средневековья является соотношение Человек-Бог. Однако, Бог не может выступать в качестве бинарной оппозиции как способа градации мира в силу того, что трансцендентен. Поэтому Бог маркируется как «Чуждое» - максимально непонятное чужое, вызывающее священный трепет. Идентичность, выстроенная на оппозиции к «Чуждому» оказывается слишком общей,

поскольку включает всех людей вообще, не ранжируя их по какому-либо качеству.

Вопрос А.П. Фомина: Может быть процесс идентификации ошибочным? Может ли человек (индивид) заблуждаться в решении вопроса идентификации?

Ответ: Идентичность для самого индивида всегда является истинной. Однако, вполне возможны ситуации, когда человек наделяет себя свойствами, которыми в действительности не обладает (например, в случае веры экстрасенсов в свои исключительные возможности; или же представления о принадлежности к некой фантастической расе). Такую идентификацию можно назвать ошибочной.

Вопрос В.Н. Рогожниковой: Как вернуть личностное содержание в пространство идентичности? Как разглядеть за абстракцией конкретного человека?

Ответ: В качестве реакции на распространение медиареальности можно отметить увеличение интереса к практикам ручного труда («хенд-мейд»), экологическим организациям, движениям в поддержку живого общения и взаимодействия. Возможно, именно посредством такой деятельности модели идентификации приобретут утраченное личностное содержание.

Вопрос С.О. Гапановича: Может ли придуманная (для аватара и т.п.) «подставная» личность повлиять или даже вытеснить изначальную, собственную личность? Перевоплощение, но необратимое?

Ответ: Персоналистская модель идентификации предполагает равноправное сосуществование множества модусов индивида для разных сторон его жизни. При этом возникающие взаимовлияния естественны и легко обратимы. Однако, в некоторых случаях наблюдаются явные искажения поведения индивида. Например, в тех ситуациях, когда девушки проводят множественные пластические операции для того, чтобы максимально приблизить свой внешний вид к созданному при помощи фотошопа идеалу или к внешности медиа - знаменитости. Такие ситуации являются патологическими и достаточно редки.

Вопросы к А.Н. Назарову

Вопрос А.П. Фомина: «Советский народ» как нация перестал существовать? А менталитет? А ценности?

Ответ: Вопрос не простой. Общность действительно распалась. Между некоторыми её бывшими частями даже были войны. Однако люди, родившиеся в СССР, наверное, сохраняют ещё память о былом единстве. Для молодёжи, скорее всего нынешнее состояние – данность. В какой-то степени элементы «советскости» сохранились, но, тем не менее, менталитет и ценности претерпели если не существенные, то значительные изменения.

Вопрос А.П. Фомина: Возможно ли конструирование нации у нас?

Ответ: В принципе возможно. Однако не на пустом месте, а создать для этого определённые условия.

Вопрос В.Н. Пристенского: Как Вы считаете, не является ли и термин «капитализм» таким же политонимом, как и термин «россияне»?

Ответ: Нет, всё-таки термин «политоним» имеет отношение исключительно к людям.

Вопрос С.Б. Спивакова: Что Вы понимаете под термином «конструирование»?

Ответ: Конструирование – это собирание из разных частей некоего нового целого.

Вопрос С.Б. Спивакова: Российская (русская) нация сформировалась разве не в XIX веке?

Ответ: Вопрос не простой. Кое-кто считает, что она начала формироваться (правда только в границах дворянства). Но есть мнение, что она имела шансы сформироваться, но не воспользовалась ими.

Вопрос С.Б. Спивакова: Российская нация – это то же самое, что российский суперэтнос (Л.Н.Гумилев)?

Ответ: Скорее всего нет. Всё-таки нацию следует рассматривать в политическом контексте, в то время как суперэтнос рассматривается с позиций этнических (кровно-родственных и культурных).

Вопрос С.Б. Спивакова: Нация, на Ваш взгляд, – политическое образование (искусственная агломерация)?

Ответ: Да, в первую очередь, политическое. Общие действия, «судьба», могут сплотить разные группы.

Вопрос С.О. Гапановича: Ваш прогноз: выживут ли этносы и так называемые «национальные государства в XXII веке»?

Ответ: Опять-таки, трудно сказать. Но сейчас мы видим в мире подъём национализма. Так что, вполне возможно, что выживут. Но не все.

АВТОРЫ

Баранов Владимир Евгеньевич, доктор философских наук, профессор (Санкт-Петербургский государственный политехнический университет)

Болотина Юлия Петровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий ВФ РГПУ им.А.И.Герцена

Гаврина Елена Геннадьевна, кандидат философских наук, доцент кафедры философии и методологии экономики МГУ им. М.В. Ломоносова

Гапанович Станислав Олегович, м.н.с. Института Эволюционной Физиологии и Биохимии им. И.М. Сеченова РАН, аспирант Института философии человека РГПУ им. А.И. Герцена

Иванов Вячеслав Григорьевич, доктор философских наук, профессор, заслуженный работник высшей школы

Казаручик Галина Николаевна, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой специальных педагогических дисциплин Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина (Брест, Республика Беларусь)

Лезгина Марина Львовна, доктор философских наук, Почетный профессор РГПУ им.А.И. Герцена, профессор кафедры философии Института философии человека РГПУ им.А.И.Герцена

Муртазаева Марита Максудовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий ВФ РГПУ им.А.И.Герцена.

Назаров Артем Николаевич, кандидат исторических наук, доцент кафедры экономического образования ВФ РГПУ им.А.И.Герцена.

Пашков Сергей Михайлович, кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий ВФ РГПУ им.А.И. Герцена.

Пристенский Владимир Николаевич, кандидат философских наук, доцент (Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации)

Рогожникова Варвара Николаевна, кандидат философских наук, научный сотрудник кафедры философии и методологии экономики МГУ им. М.В. Ломоносова.

Смолина Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Государственного университета морского и речного флота им. адм. С.О. Макарова (С-Пб)

Спиваков Сергей Борисович, кандидат геолого-минералогических наук, старший науч. сотрудник, доцент кафедры экономического образования ВФ РГПУ им.А.И.Герцена

Тараканова Елена Николаевна, кандидат культурологии (ВФ РГПУ им.А.И.Герцена)

Филиппова Светлана Геннадьевна, кандидат филологических наук, зав. кафедрой гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им.А.И.Герцена.

Фомин Андрей Петрович, доктор философских наук, профессор кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий ВФ РГПУ им.А.И.Герцена.

Эльдарова Наталья Магомедовна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник сектора русского языка и литературы Дагестанского научно-исследовательского института педагогики им. А. А. Тахо-Годи (Махачкала)

Подписано в печать 20.11.2018 г.
Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 9,7. Тираж 100 экз.
Заказ № 5004.

Отпечатано с готового оригинал-макета заказчика
в ООО «Издательство «ЛЕМА»»
199004, Россия, Санкт-Петербург, 1-я линия В.О., д.28
тел.: 323-30-50, тел./факс: 323-67-74
e-mail: izd_lemma@mail.ru
<http://www.lemaprint.ru>