

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА

ВОЛХОВСКИЙ ФИЛИАЛ



СОЦИУМ. СОЗНАНИЕ. ЯЗЫК

Выпуск девятый

Волхов
2019

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

Редакционная коллегия:

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

Тексты статей представлены в авторской редакции

Социум. Сознание. Язык: Сборник научных трудов. Выпуск девятый.
Санкт-Петербург: Культ-Информ-Пресс. 2019г. -222с.

ISBN 978-5-8392-0820-9

Сборник включает в себя материалы четвертого заседания Всероссийского междисциплинарного научно-практического семинара с международным участием «СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ» на тему «Современное педагогическое образование в междисциплинарном аспекте», а также материалы шестнадцатого заседания Всероссийского междисциплинарного научно-теоретического семинара с международным участием «СОЦИУМ. СОЗНАНИЕ. ЯЗЫК» на тему «Ценностные константы в современном обществе».

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

This collection includes the materials of two scientific seminars: the 4-th seminar “MODERN PEDAGOGICAL PROBLEMS” on the topic of “Modern Pedagogical Education in an Interdisciplinary Aspect” and the 16-th seminar «SOCIETY. CONSCIOUSNESS. LANGUAGE» devoted to “Value Constants in the Modern Society”. The book may be useful for students, teachers, scientists and all who are interested in humanities.

ISBN 978-5-8392-0820-9

© Коллектив авторов, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ АСПЕКТЕ

Четвертое заседание Всероссийского междисциплинарного
научно-практического семинара с международным участием

«СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ»

г. Волхов. 27 марта 2019 г.

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

- Баранов В.Е. (С-Пб).** Диалектика как общекультурная ценность: педагогический аспект. 7
- Фомин А.П.** Принцип реализма в образовании и педагогике. 26
- Рогожникова В.Н. (Москва)** Профессиональное образование в эпоху современных технологий. 35
- Назаров А.Н.** Историческое образование в условиях неолиберального реформирования. 39
- Шереметьева О.В.** Постановка проблемы как универсальное действие в современной подготовке учителя. 46
- Ляшко И.А. (С-Пб)** Логика в системе педагогического образования. 49
- Гапанович С.О. (С-Пб)** Специфика применения междисциплинарного подхода в науке на современном этапе. 54
- Муртазаева М.М., Эльдарова Н.М. (Махачкала)** Народная афористика как средство нравственного воспитания. 66
- Костарева Н.Л., Дешеулина Л.Н.** Многопредметная подготовка учителя начальных классов в педагогическом вузе. 70
- Филиппова С.Г.** Лингвистические знания и умения в профессиональной подготовке учителя иностранного языка. 72

ЗАОЧНЫЕ УЧАСТНИКИ

- Лезгина М.Л. (С-Пб).** Развертывание педагогической идеи как методологическая детерминанта педагогического поиска. 77
- Казаручик Г.Н. (Брест, Беларусь)** Развитие коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста: проблемы и способы решения. 86
- Смолина О.В. (С-Пб)** Аспекты совершенствования навыков профессионального общения при обучении иностранному языку магистрантов и аспирантов неязыковых вузов. 95
- Пристенский В.Н. (Воронеж)** Правовое образование в онтологическом контексте (философский взгляд на проблему). 97
- Тараканова Е.Н.** Религиозная педагогика в современном мире. 104
- Спиваков С.Б.** Концепция междисциплинарного подхода в образовательном процессе высшей школы. 107
- Спиваков С. Б.** Создание и оптимизация модульного УМК на основе идеи междисциплинарности. 110

ДИСКУССИЯ

- Вопросы: В.Е. Баранову, А.П. Фомину, В.Н. Рогожниковой, А.Н. Назарову, И.А. Ляшко, С.О. Гапановичу, М.М. Муртазаевой, С.Г. Филипповой. 114

КРИТИКА

О.В. Смолина (С-Пб). *К вопросу теории и практики профессиональной подготовки учителя иностранного языка.* 127

ЦЕННОСТНЫЕ КОНСТАНТЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Шестнадцатое заседание Всероссийского междисциплинарного
научно-теоретического семинара с международным участием
«СОЦИУМ. СОЗНАНИЕ. ЯЗЫК»

г.Волхов. 30 октября 2019 г.

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

- Фомин А.П.** Сущность духовно-практического (ценностного) освоения мира человеком. 128
- Пристенский В.Н. (Воронеж)** Право как онтологическая ценность (философский ракурс). 135
- Назаров А.Н.** Культурно-ценностные ориентации постсоветской России: от «светского рационализма» к «неотрадиционализму». 142
- Тараканова Е.Н.** Ценности в медиамире: реальность и иллюзорность. 149
- Гапанович С.О. (С-Пб)** Константные факторы поведения в эволюционном аспекте. 153
- Ляшко И.А. (С-Пб).** Абсолютная ценность в три логических такта. 158
- Муртазаева М.М., Эльдарова Н.М. (Махачкала).** Формирование ценностных ориентаций у школьников средствами родного и иностранного языков. 163
- Пашков С.М.** Метод моделирования как гносеологическая ценность в современной лингвистике. 166
- Bolotina Y.P.** Value Orientation of Russian and American Students (Ценностные ориентации российских и американских студентов). 169
- Wilson M. (Auburn, USA).** Monuments, Memorials, and Memory: Using Deliberation to Make Decisions on Remembering the Past in Alabama, United States (Памятники, мемориалы и память: использование обсуждения в решении проблемы сохранения памяти о прошлом в Алабаме, США). 172
- Филиппова С.Г.** Превращение женщины в лису: ценности и их вербализация в художественном тексте. 176

ЗАОЧНЫЕ УЧАСТНИКИ

- Лезгина М.Л. (С-Пб)** Ценностно-мировоззренческий аспект философии как учебной дисциплины. 187
- Рогожникова В.Н. (Москва)** Труд как благо и ценность. 191
- Plotczyk M. (Radom, Poland).** Ethical and juridical dimensions of security (Этические и юридические аспекты безопасности). 195
- Войдыговский З. (Радом, Польша).** Творчество, общение и создание доверия между деловыми партнерами (Wojdygowski Z. Creativity, communication and creation of trust between business partners). 197

ДИСКУССИЯ

- Вопросы: А.П. Фомину, В.Н. Пристенскому, А.Н. Назарову, Е.Н. Таракановой, С.О. Гапановичу, И.А. Ляшко, С.Г. Филипповой, С.М. Пашкову, Ю.П. Болотиной, М. Уилсону, М.М. Муртазаевой. 201
- Авторы** 220

CONTENT

MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION IN AN INTERDISCIPLINARY ASPECT

The fourth meeting of the all-Russian Interdisciplinary
Scientific and Practical Seminar with international participation

"MODERN PROBLEMS OF PEDAGOGY»

Volkhov, March 27, 2019

PLENARY REPORTS

Baranov V. E. (S-Pb). Dialectics as a general cultural value: pedagogical aspect.	7
Fomin A. P. The principle of realism in education and pedagogy.	26
Rogozhnikova V. N. (Moscow) Professional education in the era of modern technologies.	35
Nazarov A. N. Historical education in the context of neoliberal reform.	39
Sheremetieva O. V. Formulation of the problem as a universal action in the modern training of teachers.	46
Lyashko I. A. (S-Pb) Logic in the system of pedagogical education.	49
Gapanovich S. O. (S-Pb) Specifics of the interdisciplinary approach in science and education at the present stage.	54
Murtazaeva M. M., Eldarova N. M. (Makhachkala). Folk aphoristics as a means of moral education.	66
Kostareva N. L., Desheulina L. N. Multi-disciplinary training of primary school teachers in a Pedagogical University.	70
Filippova S. G. Linguistic knowledge and skills in the professional training of a foreign language teacher.	72

CORRESPONDENCE PARTICIPANTS

Lezgina M. L. (St-Pb). Deployment of the pedagogical idea as a methodological determinant of the philosophy of education.	77
Kazaruchik G.N. (Brest, Belarus) Development of communicative culture of senior preschool age children: problems and solutions.	86
Smolina O. V. (S-Pb) Aspects of improving professional communication skills in teaching undergraduates and postgraduates a foreign language in non-linguistic universities.	95
Priestensky V. N. (Voronezh) Legal education in ontological context (philosophical view of the problem).	97
Tarakanova E. N. Religious pedagogy in the modern world.	104
Spivakov S. B. Construct of interdisciplinary approach in the educational process of higher education.	107
Spivakov S. B. Creation and optimization of modular teaching materials based on the idea of interdisciplinarity.	110

DISCUSSION

Questions to: V. E. Baranov, A. P. Fomin, V. N. Rogozhnikova, A. N. Nazarova, O. V. Sheremetyeva, I. A. Lyashko, S. O. Gapanovich, M. M. Murtazaeva, L. N. Desheulina, S. G. Filippova.	114
---	-----

CRITICISM

- O. V. Smolina** (S-Pb). On the theory and practice of professional training a foreign language teacher. 127

VALUE CONSTANTS IN THE MODERN SOCIETY

Sixteenth meeting of the all-Russian interdisciplinary scientific and theoretical seminar with international participation
«SOCIUM. CONSCIOUSNESS. LANGUAGE»
Volkhov, October 30, 2019

PLENARY REPORTS

- Fomin A. P.** The essence of the value development of the world by man. 128
- Priestensky V. N.** (Voronezh) Law as an ontological value (philosophical perspective). 135
- Nazarov A. N.** Cultural and value orientations of post-Soviet Russia: from "secular rationalism" to "neotraditionalism». 142
- Tarakanova E. N.** Values in the media world: reality and illusory. 149
- Gapanovich S. O.** (S-Pb) Constant factors of behavior in the evolutionary aspect. 153
- Lyashko I. A.** (S-Pb). Absolute value in three logical measures. 158
- Murtazaeva M. M., Eldarova N. M.** (Makhachkala). Formation of value orientations in schoolchildren by means of native and foreign languages. 163
- Pashkov S. M.** Modeling as epistemological value in modern linguistics. 166
- Bolotina Y. P.** Value orientations of Russian and American students. 169
- Wilson M.** (Auburn, USA). Monuments, Memorials, and Memory: Using Deliberation to Make Decisions on Remembering the Past in Alabama, United States (Памятники, мемориалы и память: использование обсуждения в решении проблемы сохранения памяти о прошлом в Алабаме, США). 172
- Filippova S. G.** Transformation of a woman into a fox: values and their verbalization in a literary text. 176

CORRESPONDENCE PARTICIPANTS

- Lezgina M. L.** (S-Pb) Value-worldview aspect of philosophy as an academic discipline. 187
- Rogozhnikova V. N.** (Moscow) Labor as good and value. 191
- Plotczyk M.** (Radom, Poland). Ethical and judicial dimensions of security. 195
- Wojdygowski Z.** (Radom, Poland). Creativity, communication and creation of trust between business partners. 197

DISCUSSION

- Questions to A. P. Fomin, V. N. Priestensky, A. N. Nazarov, E. N. Tarakanova, S. O. Gapanovich, I. A. Lyashko, S. G. Filippova, S. M. Pashkov, Y. P. Bolotina, M. Wilson, M. M. Murtazaeva. 202
- Authors** 220

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ АСПЕКТЕ

Четвертое заседание Всероссийского междисциплинарного
научно-практического семинара с международным участием
Волхов. 27 марта 2019

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Баранов В. Е. (Санкт-Петербург)

ДИАЛЕКТИКА КАК ОБЩЕКУЛЬТУРНАЯ ЦЕННОСТЬ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Мы диалектику учили не по Гегелю.
В. Маяковский.*

Мы живем в вечно изменяющемся, развивающемся, противоречивом мире. Мир, наша жизнь переполнены разрывающими наше бытие противоречиями, постоянно достигающими уровня антиномий. Мы беспрерывно стоим перед выбором, что предпочесть: терпимость или принципиальность? Вертикаль власти или плюрализм политических позиций? Централизм или демократию? Национализм или космополитизм? Дисциплину или анархию? Строгость и требовательность к подчиненным или дружелюбие и попустительство? Предпочтение «свободы для» перед «свободой от»? Всё это и многое подобное постоянно разрывает наше бытие в житейских, морально-политических сферах, художественном творчестве, воспитательной практике. Подобное же переполняет нас и в научном познании и мышлении. Например, мы усвоили от наших учителей диалектики, что количественное накопление фактов должно переходить в скачок обобщения. Но на каком этапе этого накопления уже можно делать выводы и обобщения? Сделаешь их раньше необходимой точки «икс» – «поспешишь и людей насмешишь», получится забегание перед ходом бытия; пропустишь эту точку, продолжишь накапливать эмпирию тогда, когда уже давно можно и нужно было остановить свой эмпиризм, – и будет обратный эффект отставания и хвостизма. «Где горизонта борозда? Все линии потеряны!» – писал наш пролетарский поэт. Где та точка в общении со студентами, когда преподаватель и не зверски строг со студентами, и не ведет себя с ними запанибрата? Когда автор этих строк был молодым преподавателем, он старательно читал методические указания по преподавательской этике. И вот однажды на поставленный подобным образом вопрос, я прочел такую мудрость: «Это подскажет вам ваше чувство меры». И мне сразу стало всё ясно.

Чувство меры у меня идеальное, и, следовательно, моё поведение по умолчанию является образцовым. Рекомендация дана строго по Канту: «Вопрос решается вмешавшимся в дело начальством» – указанием методиста с одобрения редактора брошюры и министерства высшего образования (просвещения). То есть, если диалектика – это область теоретического разума, тогда рекомендации Методики – это практический разум, и его указания надо принимать на веру. Надо включать «собственное чувство меры», которое и есть мой собственный внутренний и трансцендентальный практический разум. Я, в этой логике, – явный трансцендентальный субъект, и создаваемые мною мои жизненные миры абсолютно истинны и аподиктичны. Это уже неокантианство, феноменология Гуссерля. Как я буду решать политические, нравственные, познавательные проблемы? Где будет находиться точка синтеза житейских коллизий или научных антиномий? Конечно же, ее задаст моя практическая субъективная (и субъективистская) потребность, субъективно (и субъективистски) понятая.

На самом деле диалектика – это не то, что свободно возникает в нашем собственном сознании. Диалектика – это логика мира и потому логика *ј*тражающего этот мир человеческого мышления. Освоение человеком и того, и другого является процессом достаточно длительным, исторически оно начинается с возникновения самого человеческого познания и не прекращается в своем совершенствовании никогда. Вехами этого процесса являются синкретическое мифологическое мышление, логические упражнения софистов, диалектика элеатов, Платона и Сократа, система (таблица) категорий Аристотеля, логические диспуты средневековых схоластов, прозрения Николая Кузанского, Спинозы, наконец, находки Канта, Фихте и Шеллинга. Завершает эти исторические поиски гегелевская система категорий и законов диалектики.

Эти усилия строились преимущественно в рационалистическом русле, представляющем подобный поиск занятием чисто рациональным и не связанным с внутренней субъективной позицией человека. Эта традиция среди сторонников диалектики господствует и сегодня. В ней дело представляется таким образом, будто освоить диалектику может любой человек, независимо от его социальной принадлежности, субъективных пристрастий, субъектных возможностей. Достаточно-де взять в руки гегелевскую Науку логики, проштудировать ее как следует – и ты уже диалектик, способный применять в своей научно-исследовательской, политической, эстетической, нравственной практике «законы и категории» гегелевской (либо марксистской материалистической) диалектики. Цель данной работы – проследить роль внутренних, субъективных механизмов освоения мышлением собственных диалектических процедур. Показать, что в числе этих механизмов неотъемлемыми являются нравственные, эстетические, мировоззренческие факторы, что диалектическое мышление открывается только универсальному субъекту – личности. Тем самым цель работы приобретает аксиологический и педагогический аспекты: представить диалектику как высокую общекультурную ценность и цель воспитания в человеке высшего человеческого качества – способности быть личностью.

Как в самом общем случае формируется и строится диалектическое человеческое (личностное) мышление? Начнем с простого случая осмысления перехода количественных изменений в качественные. Не составляет большого труда понять, что мир пластичен и что внутренняя качественная определенность любого предмета структурируется в разнообразие количественных проявлений, что количественные изменения до определенных пределов (границ) не меняют его качества и что выход за эти пределы есть качественный скачок, который представляет собой результат борьбы его внутренних противоположностей – разрешение его внутренних противоречий. Не столь трудно составить себе представление и о более сложных диалектических движениях мысли, таких, как восхождение от абстрактного к конкретному, синтез противоположностей, обнаружение системных качеств или идеального присутствия одних предметов в других, или свечение сущности в явлениях и наоборот и других подобных моментах диалектики – всё это в конце концов достаточно доступно для рационального понимания, и простого запоминания алгоритмов их применения. Однако такой подход явно смещает диалектику к формальной логике, представляя ее (диалектику) чем-то «необходимым и достаточным» для понимания и применения в научной, политической, нравственной и других формах практики. Это не что иное, как позиция логического позитивизма, явных и тайных его сторонников. Им представляются абсурдными диалектические скачки мысли, нелепыми – гегелевские «триады» и синтезы тезисов и антитезисов, произвольно-субъективными – восхождения от абстрактного к конкретному и т. п. Всё это, считают они, – недопустимые идеологизации и субъективизации, которых не должно быть в мышлении согласно несомненным принципам великого Конта. Обвиняют диалектику в «выходе за пределы логического» и на этом основании приравнивают диалектический материализм к религии, обвиняют его в «иезуитской» подгонке мысли под социальный заказ, в манихействе, макиавеллизме и т. п.

Как ни странно, такую сциентистскую позицию занимают многие из тех, кто сегодня называет себя марксистами и диалектиками, якобы перевернувшими Гегеля «с головы на ноги», но не замечающими того, что сами то действительно остались в русле и рамках формальной логики.

В качестве примера такой формализации, такого освобождения диалектики от человеческой субъективности приведем позицию известного петербургского марксиста и диалектика М. В. Попова. В учебном пособии «Диалектика как метод философии истории» (Невиномыск, 2010) он, детально изложив созданную Гегелем последовательность категорий (диалектического) мышления, приходит к выводу, что, поскольку Октябрьская социалистическая революция 1917 года произошла «как выход (системы общества – В. Б.) за свой предел», то в результате получился социализм как первая, начальная фаза коммунизма. (с. 52). Чистая логика, и «ничего личного». А как раз тут-то и нужно это проклятое неокантианское «личное», субъективное (по Марксу), субъектное начало, когда субъект является не абстрактным сторонним наблюдателем процесса «преодоления границы», а его ведущим,

заинтересованным, страстным, «аффективным» (по Спинозе) участником, его генератором, движущей силой и источником энергии. У М. В. Попова же возникновение «коммунизма» происходит в силу простой логики диалектического скачка, в результате которого «с конца 1920-х годов после НЭПа у нас настал коммунизм» (с. 48). Ну, а раз у нас был коммунизм, то и переворот 1991 года – это не революция, а контрреволюция. «Что произошло у нас, когда из коммунистического Советского Союза мы получили капиталистическую Россию? Произошел скачок, который называется контрреволюцией. Перестройка как переход к старому строю – это контрреволюция» (с. 58). Формальная логика как объективная, бессубъектная, безличностная и бездушная здесь налицо.

Такие «диалектизмы» дают повод противникам диалектики из субъективистского лагеря справедливо критиковать подобный «логоцентризм» и, утрируя его, размахивая им как устрашающим жупелом, протаскивать свой ценностный неокантианский субъективизм. Они высказывают упреки в адрес Гегеля и диалектического мышления в абстрактном, одностороннем отрицании «души», «сердца», субъективной составляющей человеческого мышления и их роли в духовном опосредствовании собственного бытия. Эта критика идет со стороны представителей «философии жизни», экзистенциализма, прагматизма, неокантианства. Последнее особенно активно отстаивает мысль о включенности в ткань мышления духовно-эмоциональных процессов, опосредствующих человеческое бытие. Мысль, в их трактовке, эмоциональна, истина конвенциональна, логика деонтична, мировоззрение, духовность – антропоцентричны и т. д. И долой эту левополушарную диалектику, «И прочь от прочности, и прочь от срочности, в поток, в пророчества речами косвенными» (М. Цветаева). То есть, даешь мистику и субъективистский произвол. Если не логика, то, конечно же, – чистая мистика.

В результате осознающему свою историко-философскую идентичность диалектическому материализму приходится бороться на два фронта (на то он и *диалектический*): и против позитивистских упреков в идеологизации и субъективизации диалектического (и вообще) мышления, и одновременно против упреков со стороны субъективистов (неокантианства) в «логоцентризме» и излишней «сциентичности». Сегодня в той нашей философии, которая считает себя марксистской, господствует традиционно принятая от официальных советских трактовок позитивистская, сциентистская ориентация в этом вопросе. Поэтому живой и здоровый марксизм, стремящийся и способный видеть мир не в его абстрактной материальности, а как предмет живой человеческой деятельности, «субъективно» (К. Маркс), сегодня вызывает упреки в сползании к субъективизму, к кантианству, к якобы излишнему включению ценностного подхода в понимание человеческой духовности, включая мышление и его диалектический строй.

На самом же деле, в кантианском (баденском неокантианском) субъективизме имеется значительная доля истины. Точнее, сегодняшний субъективизм (экзистенциализм, бахтинские концепции «поступка» и «диалога», понимающая социология, гуманистическая психология и проч.) явно

устремлен к истине и даже приближаются к ней, но он, как муха под потолком истины, жужжит и стремится его пробить, но это ему принципиально не дано. Поясним, что имеется в виду.

Внешне, формальнологически правы сторонники строгого рационализма в трактовке диалектики: всякая субъективность – опаснейший враг диалектики. Долой Канта и да здравствует «чистый рационалист» Гегель! Но ведь субъективность субъективности рознь! Наши славные позитивистски мыслящие «диалектики» видят в любой субъективности только субъективизм индивидуальности, индивидуалистический произвол. Они видят в человеке только индивидуально-индивидуалистического субъекта. На это их обрекает их позитивистский эмпиризм: ведь эмпирически ясно, что мыслит и впрямь человек, индивидуализированный и, значит, индивидуалистичный субъект. Однако человеческая субъектность может быть очень разной. И в древности (Платон, Аристотель), и в средневековье (Фома Аквинский), и в эпоху Нового времени (Спиноза, Гегель), и в XX веке (Ясперс, Карсавин) различали по меньшей мере три варианта, или уровня, или модуса человеческого бытия и соответствующие им три варианта, уровня или модуса человеческой субъектности.

Человек может пребывать, осуществлять свое бытие на разных уровнях: *а)* индивидуально бессубъектном (конформистском, суггестивном), *б)* индивидуально субъектном (эгоцентричном, индивидуалистичном) и *в)* универсально субъектном, или личностном. Все три эти состояния реальны и в филогенетически-историческом, и в онтогенетическом индивидуально-человеческом вариантах, то есть присутствуют в каждом из нас сегодня одновременно, проявляясь в разной степени в различных ситуациях. Мы бываем и тем, и другим, и третьим, пребываем параллельно во всех этих модусах. Каждому из них – свое место в нашей индивидуальной жизни и свое значение для общества, в которое мы погружены.

Первый из этих модусов – исходный, приближенный к нашему биологическому бытию, безликий и безличностный. Это уровень «чувственной души» Платона и Аристотеля, это «индивидуальная душа» Л. П. Карсавина, это уровень «сознания», лишь заменяющего человеку инстинкт – у Г. Гегеля и К. Маркса. Этот уровень субъектности присутствует в каждом человеке и является основой нашего суггестивно-подражательного поведения, это то, без чего не может состояться само наше общежитие, человеческое сообщество и общество как доверительное общение. Эта субъектность заключается в нашей индивидуальной бессубъектности. Она характерна для бытия первобытного человека, младенца, массового «человека толпы». Исторически в человечестве и онтогенетически в человеческой биографии это исходная, базовая стадия его бытия. Это еще потенциальный, латентный «человек-в-себе», еще-не-человек или уже-не-человек – в обществе отчуждения и паразитирования одних людей на других. Гегель (в «Феноменологии духа») называл такое состояние человека просто «сознанием»: здесь человеку дано лишь сознание, которое еще не достигло рефлексии, самосознания. Мышление человека на этом уровне ещё не достигает последовательности и доказательности, оно скорее эмоциональное,

образное, фантастичное; Гегель называл его «музыкальным», оно настраивается и расстраивается в зависимости от обстоятельств. Это – первобытное, образное, «дологическое» мышление.

Поведение («социальные действия») человека на этом уровне можно охарактеризовать известным термином Макса Вебера «традиционно-ритуальное». Такое поведение 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 «коллективе».

Второй уровень (или вариант, или модус) человеческого бытия – это уровень индивидуально-индивидуалистического его существования. Рассматривая в «Феноменологии духа» «самосознание» как уровень эмпирического, индивидуального бытия человека, Гегель писал, что «отдельный индивид есть несовершенный дух, некоторый конкретный образ, во всем наличном бытии которого доминирует одна определенность, а от других имеются только расплывчатые черты» [Гегель, 1959, с. 14]. «Индивид... есть сохранение себя в отношении к другому». Индивидуальное состояние – это утверждение человеком (по Гегелю, «самосознанием») «себя в своей самостоятельности». Для индивида «всё дело сводится к его самостоятельности и свободе, к тому, чтобы спасти и сохранить себя для самого себя за счет мира» [там же, с. 124].

Индивидуальное состояние экспансивно и агрессивно. Самодостаточно существующий индивидуум утверждает себя, свою свободу, «смертью другого»: «только риском жизнью подтверждается свобода, подтверждается, что для самосознания не *бытие*, не то, как оно непосредственно выступает, не его погруженность в простор жизни есть сущность, а то, что в нем не имеется ничего, что не было бы для него исчезающим моментом, – то, что оно есть только чистое для-себя-бытие» [там же, с. 102]. «Самосознание» у Гегеля представляется 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» [там же, с. 64, 101].

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 индивидуальному человеку, производя истинные выводы из посылок, достаточно произвольно и субъективно принятых за истинные в начале рассуждений. Человечество приходит к массовому господству индивидуалистического бытия людей в эпоху цивилизации, взрывая и вытесняя

из жизни общества пришедший из неолитически-палеолитических глубин первоначальный доиндивидуалистический доверительно-суггестивный модус (уровень) человеческого бытия.

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, абстрактность такой позиции очевидны. Однако для возвышения к научному пониманию вопроса абстрактное тождество человека должно быть преодолено конкретными различиями его бытия. Личность – это именно *преодоление* человеком своей самости, выход на более высокий уровень самоосуществления.

Мышление такого человека, кроме указанной его формальнологичности – рассудочности, очевидно, включает в себя первый слой мышления диалектического – улавливание противоречивости мира, полярности его признаков, антиномичности его определений. Этот уровень мышления Гегель называл «отрицательно-диалектическим», обнаруживающим противоположности мира и его противоречия, но остающимся на глазающем уровне их наблюдения, в результате чего человек мечется между исключаящими друг друга свойствами предметов и их отражениями в мышлении и склонен предпочитать любые из них по принципу случайности, наобум, подчас гордясь своим остроумием в выборе той или иной крайности. Это, по Гегелю, – «остроумие», но еще не «ум». До высшего уровня диалектического мышления – «положительной диалектики», интеллектуального созерцания и спекулятивного мышления «самосознание» самодостаточного индивида-индивидуалиста не поднимается.

Третий уровень человеческого бытия – личностный. Здесь человеческое бытие универсализируется, становится *всеобщим*. Всеобщее это не просто эмпирически одинаковое в различном, не простое многообразие, еще не организованное в единство, а именно разнообразие, подчиненное единому закону, или строю, или логике существования различных отдельных, их внутренняя логика или «энтелехия», или «душа». Здесь человек «очищается от своей единичности», «освобождается от самого себя» (Гегель), ему открываются горизонты бытия общества, человечества, мира в целом. Доиндивидуальный конформизм и индивидуально-частные (частичные) интересы уступают свое господство целям и интересам человека универсального. Мышление обогащается ценностями и целями целого, человек начинает мыслить 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 и, производя их синтезы, выходит тем самым на более высокий уровень рациональности и адекватности сложным связям мира. Здесь мышление идет не «снизу», от наблюдения предметов и формулировки научных фактов, а «сверху», от созерцания целого к выстраиванию картины мира, нужной включенному в мир человеку.

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, М. Кастельса, И. Валлерстайна и других системно мыслящих исследователей. И уровень этот задан Гегелем и воспринят марксизмом для решения проблем, возникающих в политической, экономической, нравственной, эстетической сферах жизни общества.

На личностном уровне своего бытия человек общается («вступает в коммуникацию») с обществом, не находясь вне его, не являясь онтологически независимой самостью. «Самостными» его взаимодействия с обществом, с миром в целом бывают в случаях его индивидуально-индивидуалистического либо доиндивидуального, безлико-конформистского состояния. В личностном же случае человек тождественен обществу, порожден и порождает общество, и тогда не он мыслит и действует сам по себе, а целое, общество, мироздание мыслит и действует человеком. «Не мы говорим словами, а слова говорят нами». Эмпирически (эмпирически) фиксируемая «парадосальность» человеческого бытия снимается в синтезе его универсальности (подробнее см.: [Баранов, 2008, с. 92-101]).

На этом уровне человеческого бытия и совершается восхождение к способности «положительно-диалектического», «спекулятивного», по Гегелю, мышления. Только личность как человек, устремленный к общесоциальным, общечеловеческим, общеприродным закономерностям, интересам и ценностям, способен найти «правильное» решение возникающих в его жизни противоречий, «правильно» произвести синтез полюсов жизненных антиномий, найти нужный момент в пресечении количественных накоплений и перейти к процедуре обобщения эмпирических исследований, найти меру в сочетании формальных приемов и содержательных высказываний в создании художественного образа и т. п.

Взятые выше в кавычки слова «правильное», «правильно» означают не формальнологическую скоррелированность предъявляемых обществу решений, а то, что именно такие решения, поскольку они принимаются обществом, и будут «истинными» – опять в кавычках, потому что истина здесь конкретна, субъективна, социально задана (востребована). И хотя она в этом случае в формальном отношении конвенциональна, но сама эта конвенциональность уже не субъективистски-субъективна, а настолько приближается к объективности, что практически равна этой последней. Это как в геометрии, когда многоугольник при увеличении количества его сторон приближается к кругу. Не формальнологически правильное решение становится истинным *для общества*, а общественно значимое решение становится одновременно и «формально» истинным. Это чувствует чувствующий зов бытия поэт: «Мы диалектику учили не по Гегелю...», она – наша живая интуиция, мы ею говорим, как прозой, мы несем ее в себе – если мы универсальны, если мы личности, если наша субъектность давно покинула пределы нашей доиндивидуальной суггестивности и индивидуалистичной своекорыстной и частичной индивидуальности. Диалектику создает народ, а философы ее лишь аранжируют.

В мировой философии подобные идеи не редки. Об универсальной субъектности Дао говорил Лао Цзы и называл человека, постигшего этот Закон и ведущего себя в соответствии с ним, «совершенномудрым», то есть, в нашем понимании, личностью. Эти же идеи мы находим у Гераклита и Аристотеля. Вечный двигатель, или Бог последнего свободен и субъектен в своем творчестве. Христианский Бог уже откровенно персонален, выступает в качестве личности, к которой может общаться рядовой человек, восходя к собственному божественно-личностному состоянию. Спиноза достаточно ясно показал, что подлинным, масштабным, абсолютным мышлением обладает лишь «субстанция» в целом, отдельные же люди мыслят тем более полно, чем большим числом «аффектов», то есть внешних мотиваций, обусловлено их мышление. Спинозе на своем христианизированном языке вторит Л. П. Карсавин. Всё в мире – личность, личностность пронизывает мир. Квинтэссенцией персонологии Карсавина является риторический вопрос «Возможен ли мир без личного своего бытия?» И философ дает ясный на это ответ: «Единый в своем времени и пространстве мир осуществляет свое личное бытие, по крайней мере, в человечестве» [Карсавин, 1992, с. 170].

Это то же, что у раннего Маркса: «Родовое бытие утверждает себя в родовом сознании и, в своей всеобщности, существует для себя как мыслящее существо» [Маркс, 1974, с. 118]. Подобные же идеи присутствуют в творчестве П. Тейяра де Шардена и В. И. Вернадского. Их «точка Омега» и «ноосфера», несомненно, представлялись ими как универсальная субъектность и личностность Природы, открывающиеся индивидуальному человеку – личности.

Как уже было сказано, здесь речь идет о том, что Гегель называл спекулятивным, или положительно разумным мышлением, надстраиваемым как высшая ступень логического над мышлением абстрактно рассудочным и диалектически отрицательным. Это не что иное, как процедура и результат синтеза этих уровней. Этим результатом является *понятие*, которое выглядит как конкретное богатство абстрактных определений. Понятие, которое возвышается над формальнологической истинностью за счет соединения с требованиями жизни и таких ее ценностей, как благо и красота. Спекулятивное знание не противоречит научному и не противостоит ему как внешнему и чуждому, оно проникает в него человеческой субъективностью, соединяет объективное и субъективное в единый синтез. Гегель писал об этом так: «Спекулятивное знание не отбрасывает в сторону эмпирическое [содержание научных знаний], а признает его, пользуется им и делает его своим собственным содержанием» [Гегель, 1974, § 9; § 82]. Спекулятивное знание в таком случае оказывается некоей тотальностью, идеей, включающей в себя жизнь, познание и благо, становится некоей субстанцией-субъектом, субстанцией, ставшей субъектом. Здесь реально складывается тождество объекта и субъекта, тождество мышления со смыслом мыслимого предмета. Объективное и субъективное здесь не разведены как исключаящие друг друга, а образуют взаимопроникающее единство. Такое знание приобретает регулятивное значение, умное руководство к действию, преодолевающее как бесконечную догматическую шлифовку истины, так и скороспешное

применение едва полученных сведений о предмете к практике его преобразования. Оно характеризуется возвышением мыслящего над практической злободневной заинтересованностью в предмете. Это некоторое мыслящее созерцание предмета, но не в его наличной данности, а посредством углубления в его общебытийные стороны и свойства, проникновение в его скрытую сущность и метафизику. Это то, что Платон называл «второй навигацией», преодолевающей знание о внешней данности предмета, и это то же, что средневековые богословы называли возвышением от номинализма к реализму.

Такое мышление выходит за рамки обыденной человеческой рациональности, это то, о чем Гегель говорил: «Всё разумное – мистично». Но это не мистика в ее обыденном понимании, это обыкновенные так называемые «разумные чувства»: истины, добра, красоты, свободы, социальности, единства с природой, чувство органической эволюции и своего итогового места в ней, человеческой половой любви и другие «бытийственные чувства», в терминологии Абрахаму Маслоу. Это не что иное, как созерцание, о котором писал Аристотель в Никомаховой этике: «Насколько распространяется созерцание, настолько и счастье, и в ком в большей степени присутствует [способность] созерцать, в том — и [способность] быть счастливым, причем не от привходящих обстоятельств, но от [самого] созерцания, ибо оно ценно само по себе. Так что счастье будет видом созерцания» [Аристотель, 1983].

Об этом на своем полухристианском языке размышляли неоплатоники. Созерцание у Плотина связано с интуицией. Существующий в природе смысл как его творящая потенция тождествен самосозерцанию природы. Высшая форма созерцания – самосозерцание ума, который живет-в-себе и осуществляется без какого-либо перехода в инобытие. Наивысшей формой созерцания становится в таком случае созерцание Единого, или Бога. В этой «мистике», безусловно, содержится положительный смысл. Без этой «второй навигации» наша жизнь коллапсировала бы в рассудочный позитивистский эмпиризм. Для рассудка всё это – действительно мистика и «тайна». «С точки зрения рассудка – писал Гегель – жизнь есть тайна, нечто непостижимое» [Гегель, 1977, с. 406]. «Жизнь есть разрешение противоречия, в этом сущность спекулятивного... жизнь и есть *существование спекулятивного*» [там же, с. 362], и мы эту объективную спекулятивность распредмечиваем в своем спекулятивном мышлении. «Спекулятивное ... содержит в себе снятыми те противоположности, дальше которых рассудок не идет» [там же, с. 212]. Таким образом, «высший пилотаж» рассудка – это гегелевское «остроумие», тогда как норма спекулятивного мышления – это и есть то, что великий диалектик называл «умом».

Христианская религия лишена именно этого «ума» (разума, мудрости). Она довольствуется завещанной ей ее изобретателями логикой «Да – да, нет, нет, а что сверх того, то от лукавого» (Матф, 5, 37). Всякая религия порождена абсолютизацией формального мышления и в своем существовании постоянно нуждается в нем. Религия – не полная выдумка и не вымышленные проблемы. Ее содержание по существу тождественно содержанию, проблематике

философии. Но последняя в лучших своих проявлениях устремлена к логике, в тенденции – к диалектике, религия же, как и всякий идеализм, только спекулирует на трудностях в познании и совершает абсолютизации, «раздувание, распухание черточек в познании» (вспомним В. И. Ленина: «voilà гносеологические корни идеализма и религии»). Чудеса, мистика, абсолютная свобода божественного творения и управления сотворенным – по сути не подлежащий человеческому пониманию произвол («Верю, потому что абсурдно») – неизбежно вытекает их рассудочного «научного» мышления. Ф. Энгельс в статье «Естествознание в мире духов» прекрасно это показал. А Гегель об этом писал так: «Относительно спекулятивного мышления мы должны еще сказать, что следует понимать под этим выражением то же самое, что раньше называли мистикой». «Мистика, несомненно, есть нечто таинственное лишь для рассудка, и это просто потому, что принципом рассудка является абстрактное тождество, а принципом мистики (как синонима спекулятивного мышления) – конкретное единство тех определений, которые рассудком признаются истинными лишь в их отдельности и противоположности» [Гегель, 1974, с. 141]. И если «религия имеет общее содержание с философией, и лишь их формы различны» (Гегель), то не лучше ли, если не вовсе отказываться, по Конту, от самого этого содержания, то освоить язык и логику гегелевской диалектики для удовлетворяющего описания предметов внимания религии? Религия не выдумывает проблемы человечества, она адекватно их видит, но «только» ложно их решает. Она, как незадачливый врач, правильно ставит диагноз обществу (господство рассудка, индивидуализм, своекорыстие, стяжательство, отсутствие любви и «вертикали» ориентировок и т. п.), но она не выдвигает адекватных способов его лечения, предлагая в качестве последних абсолютизацию целого, его недоступное человеческому пониманию управление миром и т. п. Такой простой вещи «не понимают», а, честнее сказать, не хотят понимать современные богословы и богословствующие философы. Хотя, последнее – полный оксюморон, тут уж нужно что-то одно: ты или богослов, или философ.

В другом месте Гегель писал об этом же так: религиозные мистерии «суть спекулятивное религии. У неоплатоников «быть посвященным» означает: *заниматься спекулятивными понятиями*» [Гегель, 1959, с. 47]. И еще: «Так, например, Прокл говорит: «Давайте посвятим себя снова в мистерии (мистогогию) Единого». Мистогогия и есть именно этот свойственный философии спекулятивный способ рассмотрения, это *бытие в мышлении*, это самонаслаждение и созерцание» [Гегель, 1935, с. 72]. Таким образом, в спекулятивном мышлении (сознании) теряется рассудочно представленная видимость независимости друг от друга эмпирической достоверности и истинности знания. «Спекулятивное, или разумное и истинное, – писал Гегель, – заключается в единстве субъективного и объективного». Это некоторое «непосредственное созерцание и внутреннее откровение». Здесь «мышление находится у самого себя». Это не то, что вера без знания и не то, что «скептическая достоверность, в которой нет истины» (там же). По сути дела, это спор между номинализмом и реализмом, когда стороны абсолютизируют

одну или другую сторону процесса мышления, сущности логического. В нормальном человеческом мышлении, отстаиваемом Гегелем, достоверность и истина, субъективное и объективное, бытие и мышление теряют видимость их независимости друг от друга, становятся лишь сторонами единого человеческого мышления-познания-сознания. И ничего в этом нет ни неоплатонически-мистического, ни религиозно-христианского, ни идеалистически-гегельянского: это обыкновенное состояние нормального погруженного в жизненную борьбу человека. Только и того, что носителем такого синтеза должен быть полноценный, выполненный, достигший, по Аристотелю, своей «энтелехии» человек – *личность*. Это то, чем мы постоянно живем, находясь на личностном уровне бытия. «Нравственно чуткий педагог» (Э. В. Ильенков) найдет меру требовательности и снисходительности в отношении к воспитуемому; социально-прогрессивный политик легко преодолеет крайности манипулирования сознанием масс и популистским заискиванием перед ними; талантливый (в этом и суть таланта) художник интуитивно почувствует меру в соотношении технических и содержательных сторон в процессе сотворения своего художественного образа. Вспомним Раймона Кено:

«Возьмите мудрости щепоть,
Наивности большой ломоть,
Немного слез, немножко перца,
Кусок трепещущего сердца...
И на конфорке мастерства
Прокипятите раз и два,
И много, много раз все это.
Потом пишите. Но сперва –
Родитесь всё-таки поэтом».

То есть сперва, сначала будьте, станьте личностью, универсализируйте свое бытие, станьте всеобщим существом, личностью (Это стихотворение французского мыслителя зачитывал нам в своих лекциях по эстетике тогда еще не профессор М. С. Каган в 1963-64 гг. Хорошие идеи не забываются).

К этому призывал великий Э. В. Ильенков, справедливо считая, что диалектическое мышление – во всех его отрицательно- и положительно разумных компонентах дается именно личности, и формирование этой способности и этого уровня человеческого бытия следует начинать не с обучения каким-то правилам и приемам, не «снизу», а «сверху», от формирования личности как интегрального условия диалектической логической способности (см. его работу «Что же такое личность» в сб. «С чего начинается личность» – М., 1983).

Диалектика, в том числе ее высшие гегелевские формы – спекулятивные синтезы, опосредствуемые реальным единством («тождеством») объекта и субъекта, бытия и сознания и т. д. – не такая уж редкость и тайна: вся она вмещается в личностное бытие человека, составляет его сущность и «живую душу» (Гегель), и потому легко открывается человеку, пребывающему на таком

уровне своего человеческого бытия. Это и есть та самая «проза», на которой мы все, если мы личности, говорим, но не замечаем, не осознаем этого. Не этого ли добивалось от меня методическое пособие в начале моей преподавательской карьеры? Будь личностью, и дело пойдет!

Диалектическое (положительно-спекулятивное) мышление – это и есть результат человеческой – личностной – *свободы*, понимаемой не как произвол индивидуальности, не как простое разрушение внешних необходимостей (по А. Бердяеву), а как разрушение старых необходимостей ради создания новых, принимаемых человеком как более высокий и достойный уровень его бытия. Одновременно это и есть человеческое – личностное – *творчество*, преодолевающее идиоадаптивные приспособления к сложившейся среде и ароморфно выводящее человека за её пределы. Это одновременно и обыкновенная человеческая *нравственность* – способность регулировать свое индивидуальное поведение интересами других людей, общества, человечества («другодоминантность», гуманизм). Это и *эстетика*, чувство гармонии мира и своего участия в ее сохранении и обогащении (по Ф. Шиллеру), переходящее в чувство радости и счастья от способности создавать такую гармонию (вспомним аристотелевское «счастье созерцания» или пушкинское: «Ай, да Пушкин, ай, да сукин сын!»). В конце концов, это древнее «единство истины, добра и красоты», давно обнаруженная человеческая мудрость, давно замеченный человеческий разум. Будь личностью – и ты будешь свободным, творческим, нравственным, эстетичным человеком, разумным и мудрым, мыслящим на уровне гегелевской спекулятивной положительной диалектики. И пусть поглощенным рассудочным интеллектом Попперам и христианским «философам» это покажется мистикой, но на самом деле это будет обыкновенное мышление свободного и «всесторонне развитого» неотчужденного человека постбуржуазного будущего.

Внешне это похоже на капиталистические финансовые и прочие *спекуляции*, проще – на буржуйское спекулянтство, когда приращение капитала возникает не из материального процесса производства, а из идеального «воздуха» (хотя добытые таким способом деньги – вполне материальная сила). Так и Гегель по своей идеалистической наивности считал, что здесь происходит *творение* материи духом, чистой спекулятивно самовозрастающей мыслью, находящейся на высшем уровне «логического». Но ведь нам ясно, что на самом деле это обычное, как проза, самосотворение природой новых своих состояний через создание вполне материальным существом – человеком духовных конструкций, опережающе отражающих перспективные состояния бытия, через изобретение и реализацию тех состояний, которые запрашивает, которых жаждет общество, человечество. Великому диалектику должно было бы быть стыдно не понять этой простой фихтевской триады самовозвышения материи за счет порождения своей противоположности – человеческого духа. Э. В. Ильенков понял это уже в самых первых своих ученических работах («Космология духа»). И стократно это стыдно некоторым нашим современникам, упрекающим Ильенкова в якобы неспособности понять эту гегелевскую «спекулятивную разумность», в «неспособности» возвыситься до принятия идеалистического принципа

творения материальных явлений идеальными конструкциями. На эту тему сегодня уже пишутся диссертации. Мода теперь такая.

Виртуозно владел диалектической логикой В. И. Ленин. Вся его деятельность с самых первых ее этапов буквально переполнена смелыми и правильными (с точки зрения человечества и его прогресса) логически парадоксальными («мистическими»?), но диалектически безупречными высказываниями и практическими решениями. Развитие капитализма в России: историческое препятствие или условие прогресса? Членство в революционной партии: активное участие или моральная и материальная поддержка? Революция: лидерство масс или руководящая роль партий и вождей? Строительство социализма (еще в полемике с А. А. Богдановым): неумолимая и строгая логика прогресса или свобода и субъектность рядовых его исполнителей? Империалистическая война: патриотизм или пацифизм (когда «Трезвым встал один Циммервальд»)? Брестский мир: продолжение войны до победного конца или похабный и потому предательский мир (либо эклектичное «Ни мира, ни войны»)? Государство в условиях победы социалистической революции: его укрепление или упразднение? Государственный капитализм (НЭП) в условиях строительства социализма: его отрицание или превращение его в единственный и потому «социалистический» уклад? Профсоюзы в условиях диктатуры пролетариата: пустой рудимент прошлого или элемент новой государственной машины? Нравственность – это то, что служит индивиду, защищающемуся от произвола общества, или то, что нужно обществу, манипулирующему индивидом? Сексуальность – это свобода чувственности (теория «стакана воды») или «Кодекс сексуальной морали пролетария» Арона Залкинда? Искусство: «расслабляет» или включает в массы в борьбу? Можно найти еще десятки и, наверное, сотни и тысячи подобных антиномий и их синтезов в теоретической и практической деятельности Ленина как носителя, как олицетворения подлинно личностной, а значит, общесоциальной и общечеловечески-прогрессивной позиции. И это не просто, якобы, потуги «отрицательной диалектики», попытки решения проблем на уровне гегелевского «остроумия» или казуистическая игра противоположностями и выбор наудачу, на вкусовщину тех или других сторон возникающих в борьбе противоречий. Но, смеем заявить, что Ленин, будучи подлинной «энтелехийной» личностью, не только интуитивно нес в себе способность ко всем гегелевским спекулятивным синтезам, но и адекватно *осознавал* их и применял в своей бытийственно-мыслительной практике, в реальном единстве своего бытия и сознания.

Одним их шедевров ленинской диалектической мысли являются его рассуждения о диалектической логике в работе 1921 года «Еще раз о профсоюзах, о текущем моменте и об ошибках гг. Троцкого и Бухарина». Здесь Ленин критикует позитивистский эмпиризм, обрекающий мыслителя на эклектику – случайное выдергивание из предмета реальных эмпирически воспринимаемых свойств и столь же случайное выделывание из них «единого» предмета. Эклектика вполне логична, последовательна, доказательна, но она бездушна и бесчеловечна. Она ставит себя выше страстей человеческих, она

слишком политкорректна, она стесняется быть пристрастной и партийной. Ленинская мысль прорывает эту пелену объективизма. Предмет берется «не в форме объекта», а «как человеческая чувственная деятельность, практика» [Маркс, 1955, с. 1]. У стакана множество свойств и качеств, функций и проявлений. Но мы берем какое-то одно, или группу свойств, но именно те, которые конкретно *нужны нам* в конкретной исторической работе. И они могут даже оказаться теми же, которые позитивистами-эклектиками взяты случайно, наугад, но нами они взяты сущностно и привязанно к конкретной исторической обстановке и сопряжённо с конкретными исторически заданными нам задачами (интересами). И здесь не надо бояться субъективизма, если строить себя не как случайного, частично-частного, замкнутого в своих индивидуальных интересах индивидуума, а выходить в своей субъективности на интересы прогрессивного человечества, на интересы исторического прогресса.

Эти идеи Ленина сконцентрированы в приводимых им четырех пунктах – «правилах диалектического мышления». Все они направлены против позитивистского эмпиризма и логического формализма, то есть против возвращения к средневековому номинализму. Но одновременно они и против смещения позиции к субъективной вере и средневековому реализму. Все эти «правила» в своем единстве представляют краткий очерк диалектического мышления, движущегося по законам противоречия и синтеза противоположностей.

Первый пункт – экспозиция, он внешне достаточно прост, это требование всесторонности: «Чтобы действительно знать предмет, надо охватить, изучить все его стороны, все связи и «опосредствования». Мы никогда не достигнем этого полностью, но требование всесторонности предостережет нас от ошибок и омертвения» [Ленин, 1970, с. 290]. Однако простота здесь обманчива. Всесторонность – это скорее мировоззренческая, чем просто логическая позиция. Индивидуалистическому субъекту она просто не придет в голову, а если он и рассудочно вспомнит это «требование диалектики», то эта всесторонность обернется у него эклектикой или постмодернистской «деконструкцией», или синергетическими «хаосом» и «сборкой» и т. д.

Второе ленинское требование – «брать предмет в его развитии, «самодвижении» (как говорит иногда Гегель), изменении» (там же) – тоже внешне простое. Его можно запомнить из учебников диалектики и чтения самого Гегеля. Но быть лично, быть субъектно в процессе мышления заинтересованным в видении мира изменчивым человеку социально консервативному просто не придет в голову. А человеку, настроенному на прогресс, такое видение предмета не только не будет трудным, но будет даже естественным и потребным, и его этому вовсе не надо даже и учить. С этого, собственно, начинается гегелевское «спекулятивное» мышление. Это и есть преодоление замкнутости на эмпирическую данность, «достоверность» предмета, это и есть способность увидеть невидимое, «вторая навигация».

Третье требование ключевое и чисто мировоззренческое. Это – требование универсальной субъектности мыслителя. «Вся человеческая практика должна войти в полное «определение» предмета и как критерий истины, и как

практический определитель связи предмета с тем, что нужно человеку» (там же). Нести в себе цели, задачи и перипетии «всей человеческой практики»! Ведь это означает быть полномочным представителем человечества, видеть предмет глазами человечества! Такого нет даже у Гегеля, разве что у Спинозы, хотя и у него это не вполне вербализовано. Видеть место рассматриваемого предмета в системе исторического прогресса человечества. Даже если озлобленный националист или самодовольный олигарх, прочтя это требование, захотят следовать ему, у них ничего не получится. Им нечем видеть целостность практики человечества, осуществляющего свой прогресс как прогресс всей природы или прогресс природы как свой собственный способ бытия. Он слеп как дальтоник, в ретине его глаз нет соответствующих «палочек и колбочек». И опять же для человека-прогрессиста, человека-революционера такое видение любого предмета легко и естественно.

Это требование – важнейшее условие преодоления субъективизма, частности, частичности мышления и понимания предмета. Не собственными глазами следует видеть предмет, не доверять собственным органам чувств, а включать гегелевское «интеллектуальное созерцание», видеть метафизику предмета, преодолевать в себе рассудочное видение предмета как существующего только здесь-и-сейчас, расширять свою субъектность до максимума, до тождества с объектом, уходить от сиюминутных критериев и оценок, абстрагироваться от злобы дня, отлетать мыслью в общеисторические и общеприродные максимумы. Если хотите – уходить в реальное единство бытия и мышления.

Еще один момент в этом требовании – почему в этой фразе Ленин слово «определение» взял в кавычки? Не потому ли, что подобное понимание предмета – это, собственно, и не определение, а, скорее, его понимание, толкование его субъективная *герменевтика*, даже скорее субъективное к нему *отношение* – с той только особенностью, что субъективность тут не кантианская или неокантианская, индивидуальная, индивидуалистически-рассудочная. Это, скорее, позиция гегелевского «духа», здесь субъектность спинозовская – универсально-общечеловеческая. И не то, чтобы «коллектив не ошибается», а просто такое стремление к максимальному расширению собственной субъектности, как и в первом требовании, «предостережет нас от ошибок и омертвения».

И, наконец, последнее, четвертое требование: «Диалектическая логика учит, что «абстрактной истины нет, истина всегда конкретна», как любил говорить вслед за Гегелем, покойный Плеханов» (там же). Этот бросок ленинской мысли сначала просто ошарашивает. Это ведь нечто полностью противоположное сказанному только что в третьем «требовании». Это ведь полная зависимость «истины» от «конкретности» злобы дня! Это, с формальнологической точки зрения, полный субъективизм и даже казуистика, иезуитство, «манихейство» (как в том часто упрекают Ленина его диалектически безграмотные и мировоззренчески враждебные оппоненты). Но это необходимый этап в восхождении от абстрактного (в третьем пункте) к конкретному («спекулятивному») знанию. Общечеловеческое, пусть даже и прогрессистски

понятое, должно быть дополнено, компенсировано в его абстрактности этим четвертым требованием обращения к злобе дня. Только в этом случае знание как результат синтеза может приобрести *регулятивный смысл* и практическое значение (применение). Внутренняя противоречивость этих ленинских «четырех требований» соответствует противоречивости мира и любого единичного его предмета. И опять же как вывод: какой познающий или осуществляющий свою социальную практику субъект, прочтя эти «правила», не просто поймет, но примет их на вооружение и будет продуктивно им следовать? Ведь ясно, что только тот, который уже и сам несет в себе все эти «требования» и мыслит подобным образом, который сам является существом универсальным, личностью.

Разумеется, учить пользоваться правилами диалектического мышления необходимо и можно. И эту работу, прежде всего, выполнял сам В. И. Ленин, постоянно устно и письменно подвигая своих товарищей по партии к овладению этим *искусством*. Но он понимал и то, что просвещение не должно подменяться просветительством. Как известно, он горько сетовал на то, что в большинстве своем его соратники не имеют соответствующей исходной мировоззренческой, личностной, субъектной базы. Даже самая светлая голова в партии и всеобщий ее любимец Н. И. Бухарин «никогда не учился диалектике и не владеет ею». Ленин в партии пользовался чрезвычайным авторитетом, и, пока он жил и работал, он один обеспечивал диалектику и пластику курса и партии, и правительства, и всей революционной культуры страны. С его уходом революция была отдана на откуп мировоззренческих и интеллектуальных невежд. Все диалектикологические разработки В. И. Ленина являются высшей школой педагогики, принципы и образцы которой сохраняют свою актуальность и в наши дни.

После Ленина новое руководство нашей страны несло в себе колоссальную инерцию крестьянского, мелкобуржуазного и потому индивидуалистического и недialeктического, формальнологического мышления и мировоззрения. В результате, пожалуй, ни одна из напряженнейших, разрывавших эпоху экономических, политических, научно-организационных, художественно-эстетических, нравственных антиномий не была преодолена диалектически-синтетично. Во всех областях жизни общества воспреобладали однозначные предпочтения какого-нибудь из эмпирически наглядных полюсов многочисленных жизненных коллизий. В экономической жизни вместо использования государственно-капиталистического уклада *как средства* (этапа, трамплина, «преддверия») перехода к социалистическому нерыночному хозяйствованию воцарился тотальный госкапитализм, который был назван полностью и окончательно победившим социализмом. В политической сфере социалистическая демократия диктатуры пролетариата («*Вся власть Советам!*») была контрреволюционно заменена всевластием парламентски организованного Верховного Совета, который автоматически передал всю свою власть Политбюро партии, единолично управляемого генсеком. То есть вместо синтеза отмирающего государства политическая жизнь сползла к однозначности всевластия госаппарата. Лучшего подарка Максуд Веберу

придумать было трудно, ведь он оказался прав: самый худший внутренний враг – бюрократический аппарат – пожрал социалистические начинания и, в конце концов, привел к однозначному восстановлению капитализма.

Социалистическое строительство как *живое творчество масс*, по Ленину, было свернуто жесткой вертикалью единоначалия, диктатурой центра, руководством «профессионалов», «кадров, которые решают всё». В известной работе И. В. Сталина «Экономические проблемы социализма в СССР» (1952 г) термин, понятие «диктатура пролетариата» не упоминается вовсе. В этом случае трудно придумать лучший подарок А. А. Богданову, которого в свое время В. И. Ленин исключил из партии за его предложения строить социализм по принципам его «всеобщей организационной науки тектологии», то есть по махистским принципам «организации», «непротиворечия» и «экономии мышления» (см. работу Э. В. Ильенкова «Ленинская диалектика и метафизика позитивизма»). Культ личности – это ведь простейший и однозначный выход из антиномий масс и партий, партий и вождей, дисциплины и митинговой демократии, централизма и демократизма. А сколько копий сломал В. И. Ленин, объясняя окружавшему его «тонкому слою революционеров» эту слишком тонкую для их умов диалектику!

В духовной жизни общества антиномия разума и мистики, светскости и религиозности «разрешалась» простым возвращением к традиционной идеологизации, к пропагандистскому манипулированию сознанием народа, которое в таком случае по схеме своей организации равно религиозно-мифологическому. Не на этой ли основе сегодня так нелепо и бурно возрождается религиозность нашего народа? Почва для нее была заложена всеми шестью десятилетиями бюрократически-командного управления обществом. «Духовная сивуха» лишь заменена «опиумом народа» – или наоборот. Этот откат к открытой религиозности – невиданный истории позор культуры.

В организации научной жизни: отпустить науку на волю ученых или подчинить ее «интересам социализма», разумея под ним командно-бюрократическую организацию общества? Решения было принято предельно однозначное: по возможности идеологизировать науку – то есть произошло возвращение к средневековому ее статусу служанки идеологии. То же было сотворено и с философией. В результате целые пласты науки были иссечены, изъяты из производительных сил – генетика, социология, кибернетика, эволюционная геология. В этом ряду и сама философия.

В сфере семьи, сексуальности, отношений полов вместо жизненно потребных обществу и в общем намечавшихся в 20-е годы синтезов освобождения тела на основе высокой коллективистской духовности (например, решение этого вопроса в Коммунах А. С. Макаренко или, в художественном варианте, – в «Чевенгуре», «Котловане», «Фро», да и во всех произведениях А. Платонова) вместо всего этого – однозначная пропаганда абсолютной ценности духовного и презрения, отрицания всего «этого». То есть, то же возвращение к средневековой метафизике (в обоих вариантах понимания этого слова). «В

Советском Союзе секса нет» – и в результате сегодня народ массово хлынул в противоположную крайность порнографизации сексуальности и искусства.

То же и с искусством. Высочайшее достижение мировой культуры – социалистический реализм в творчестве поэтов, писателей, художников (В. Маяковский, А. Платонов, М. Шолохов, А. Самохвалов, В. Мухина) усилиями незадачливых руководителей страны быстро был предельно идеологизирован и превращен во всеобщее посмешище из-за своей казенности и плакатности. Вполне по эстетике первого «диалектика» Платона: в искусстве важнейшим является содержательная сторона – мысль, идея, остальное можно убирать до нуля. Не важно, умеешь ли ты петь, важно, чтобы ты своим пением восхвалял «богов».

Перечень подобных решений, принятых далеко не на уровне Гегеля и Маркса, а максимум лишь Канта и последующего неокантианства, можно продолжать долго. Здесь важна мысль о жизненной необходимости для общества строиться по законам диалектики и о том, что никто, кроме самих людей, составляющих систему всех социальных слоев, эту диалектику применить к организации жизни не может. Но руководящий слой в нашей стране оказался совершенно не на том мировоззренческом и интеллектуальном уровне, который был необходим для подобных решений. Хотя это не значит, что светлых диалектических умов в стране не было. Был Ленин, были совсем еще недавние классики марксизма, были понимающие дело марксисты, передовые писатели, были народные массы, дававшие исторический запрос на диалектику синтезов. Был, говоря словами поэта «темный класс», который «бился о Ленина» и «тек от него в просветлень». Но некому было аранжировать эту народную музыку. Ильенков? Но он пришел слишком поздно.

Однако, не будем неуместно пессимистичны. Диалектика остается объективной общекультурной ценностью для всего человечества. Она сегодня буквально стучится в двери, она «здесь, при дверях». То, что произошло с нашей культурой в XX веке, конечно, трагедия, но это не должно вызывать у нас мировоззренческого уныния. «Рукописи не горят», почин положен. Диалектика, как и другие законы природы, открытая умами ее классиков – от Платона до Ленина, – нарастает в человечестве, несмотря ни на какие препятствия со стороны сегодняшних министерских указов, усилий средств массовой информации, школьных и вузовских программ, активно и, наверное, осознанно не заинтересованных в развитии общества. Она нарастает – должна нарастать – в силу объективных факторов. «Хитрость» гегелевского мирового разума не может не пробивать себе дорогу! (Да и напряжения христианской эсхатологии, да и потенциал аристотелевского «вечного двигателя», да и энергия платоновского идеального мира, да и древнекитайский закон Дао, да и Спиноза с Гегелем и марксизмом). Закономерность истории – это прогресс. Как в свое время формальнологическое, метафизическое мышление ранней буржуазии, став всеобщим, вытеснило на периферию культуры средневековую мистику и схоластику, так и будущее постбуржуазное, коммунистическое общество получит свою адекватную мировоззренчески-интеллектуальную

основу (опосредствование) в новом, высшем уровне мышления – диалектике (во всей ее гегелевской полноте). Процесс ее накопления в арсенале мышления человечества неизбежен. И, соответственно, прогресс расширения человеческой личностной субъектности так же закономерен и неумолим. Нынешний реванш буржуазно-индивидуалистического мракобесия не может быть долгим, нового Средневековья не будет. Сама жизнь всё более будет подвигать людей к новому интеллекту. Одновременно мы не сбрасываем со счетов и фактор диалектикологического просвещения человечества. Тем духовно и живы.

Литература

1. Аристотель. Никомахова этика // Аристотель. Сочинения в четырех томах. Т.4. М.,1983.
2. Баранов В. Е. Личность в системе природного и общественного бытия. СПб: Изд-во Политехнич. ун-та, 2008.
3. Гегель Г.В.Ф. Лекции по истории философии. Книга третья. Соч. Т.II. М., 1935.
4. Гегель Г.В.Ф. Лекции по истории философии. Соч., т. IX. М., 1959.
5. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа // Гегель Г.В.Ф. Соч. Т. IV. М., 1959.
6. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. М., 1974.
7. Карсавин Л. П. О личности // Карсавин Л.П. Религиозные и философские сочинения. М., 1992.
8. Ленин В.И. ПСС. Т. 42. М.,1970.
9. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 г. // Маркс К. Соч. Т. 42. М., 1974.
10. Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Маркс К. Соч. Т. 3.М., 1955. Стр. 1-4.
11. Рикер П. Какого рода высказывания о человеке могут принадлежать философам // О человеческом в человеке. М.: ИПЛ, 1991.

Фомин А.П.

ПРИНЦИП РЕАЛИЗМА В ОБРАЗОВАНИИ И ПЕДАГОГИКЕ

Взятый из сферы искусства термин «реализм» обозначает *«основную тенденцию поступательного развития художественной культуры человечества, в которой обнаруживается глубинная сущность искусства как способа духовно-практического освоения действительности»* [Недошивин, 1983, с. 570]. Это определение позволяет различить реализм как принцип от реализма как одного из направлений в искусстве наряду с другими направлениями, что для нас важно. *Реализм как принцип* означает, что полномасштабный и общечеловеческий процесс исторического развития такой формы общественного сознания, как художественное сознание (искусство), имеет некоторую единую и имманентную культуре общечеловеческую

интенцию, единый вектор духовно-практического (ценностного) освоения действительности. Будет логично предположить, что направление этого вектора – раскрытие сущности человека в художественных формах духовно-практического освоения мира.

В философии образования уже утвердился взгляд на образование и его историю как на имманентный процесс разворачивания педагогической идеи [Лезгина, 1996]. Формы и закономерности этого процесса и стали новым предметом философии образования наряду с такой предметной областью, как категории и понятия педагогики и антропологические основания образования [Кусжанова, 1993; Философско-психологические..., 1994; Найт, 2000; Картина человека, 2016]. Процесс разворачивания педагогической идеи никогда не был спокойным восходящим путем «от плохого к хорошему», от авторитаризма к демократии, от насилия над ребенком к безграничной любви к нему; напротив, он, этот процесс, по форме есть постоянная борьба противоположных концепций и школ, а противоположные тенденции, порой, проявляли себя внутри одной образовательной парадигмы. При этом у обеих сторон было и есть реальное положительное педагогическое содержание, «своя правда». Истина же педагогики – всегда в этой борьбе, которая и есть процесс разворачивания педагогической идеи как сущностного ядра педагогики.

В рамках этой концепции образования применение принципа реализма в анализе дает интересные результаты. Реализм в образовании есть его, образования, когерентность с действительностью, «с жизнью». Но что есть действительность, жизнь для образования? В самой педагогике этот вопрос был поставлен только Я.А. Коменским, а до этого в разные эпохи и в разных культурах по-разному понимали и саму действительность.

Так, сословная действительность Средневековья духовно осваивалась одновременно тремя разными системами образования: рыцарским, крестьянско-ремесленным (трудовым) и схоластически-университетским. И хотя Ле Гофф обращает внимание на крайний прагматизм европейского Средневековья, вынужденного решать вполне приземленные вопросы выживания и самоорганизации [Ле Гофф, 1992], однако с течением времени эти три реальности христианской религиозной идеологией объединялись в одну действительность – божественную. Она и была отражена в схоластике и университетской программе *Septem Artes Liberales*. Не лишне напомнить, что науки квадривиума (арифметика, геометрия, астрономия как гармония небесных сфер и музыка как гармония звуков) назывались *artes reales* и как бы противопоставлялись своим названием наукам тривиума (грамматика, риторика и «диалектика» латыни, латинских текстов), которые назывались *artes formales*.

И вот уже эпоху Возрождения, то есть в позднем Средневековье, звучит лозунг «*Non scholae, sed vitae discimus*» (Не для школы – для жизни учимся). Смысл и значение понятия «действительность» меняется: действительность – это не потусторонний мир, а посюсторонний. Гуманисты (а первые гуманисты – это филологи, с текстом они умели работать!) подвергли убийственной критике средневековую схоластику как основу средневекового образования. Петрарка в своём памфлете «О невежестве собственном и многих других»

отвергал схоластическую учёность как «болтовню диалектиков», а на первый план выдвигал «моральную философию» античных авторов, обращаясь к произведениям Цицерона, Сенеки, Вергилия и даже Платона. Л. Валла в «Диалектических диспутах» подверг критике схоластический реализм с позиций номинализма (напомним во избежание путаницы, что название «реалисты» в знаменитом схоластическом споре с номиналистами вовсе не означает их, реалистов, большую близость к «реальности»; скорее, даже, наоборот, средневековые «реалисты» были более мистиками, чем номиналисты). Цель Л. Валлы – доказать неадекватность, некорректность, пустоту и бессодержательность многих категорий и понятий схоластики. Многие категории схоластики Бодрийяр сегодня назвал бы симулякрами. Немецкие гуманисты в «Письмах тёмных людей» [Брант, Эразм...,1971] жестоко высмеивают схоластов за их невежество и формализм, Эразм Роттердамский делает то же самое в своих «Разговорах запросто» [там же]. Их ненависть к схоластике можно сравнить только с ненавистью римлян к Карфагену, зафиксированной в исторических источниках в известной фразе «Карфаген должен быть разрушен!».

Гуманисты-теоретики, то есть философы, поворачиваются лицом к ребенку. О воспитании и об образовании пишут буквально все. В поисках действительности, то есть, в конечном итоге, реального ребенка и действительного содержания образования, гуманистами-теоретиками выдвигается принцип «*природосообразности*», согласно которому методы и программы обучения и воспитания ребенка должны соответствовать «природе» ребенка, то есть его индивидуальным и возрастным особенностям [Вивес, 1728]. Этот принцип мы найдем позже у всех гуманистов: у Т. Мора в его «Утопии» [Мор, 1947, с.139], у Т. Кампанеллы в «Городе Солнца» [Кампанелла, 1954], у Ф. Рабле [Рабле, 1961], у М. Монтеня [Монтень, 1979]. Альтернативой же словесному образованию гуманисты видят *реальное образование*, под которым понимают обучение тому, что нужно человеку в этой жизни. В теории это выглядит, например, у Мора так: все дети участвуют в производительном труде, в земледелии, изучая его теоретически в школах и практически на полях. То же мы встречаем у Кампанеллы: «Они отправляются на поле и на пастбище наблюдать и учиться земледелию и скотоводству; и того почитают за знатного и достойного, кто изучил более искусств и ремёсел и кто умеет применять их с большим знанием дела» [Кампанелла, 1954, с.86]. Рабле высмеивает средневековую систему обучения, основанную на заучивании текста, и противопоставляет ей новую систему воспитания, подразумевающую умелое сочетание умственных и физических занятий и отдыха. Монтень критиковал даже школы, находящиеся под влиянием гуманистов, за то, что они не учат мыслить, давая книжное образование, далёкое от реальной действительности. Наряду с развитием ума и критичности важнейшей задачей школы он считал воспитание высоких моральных качеств, чему способствует, по его мнению, более широкое общение с миром, в том числе с миром «простолюдинов». Необходимо, говорит Монтень, учиться «у всякого, кого бы он (ученик) ни встретил – пастуха, каменщика, прохожего; нужно использовать всё и взять от

каждого по его возможностям». Наиболее фантастично выглядит осуществление принципа всеобщего трудового обучения у Мора: «У всех мужчин и женщин есть одно общее занятие – земледелие, от которого никто не избавлен. Ему учатся все с детства, отчасти в школе путем усвоения теории, отчасти же на ближайших к городу полях, куда детей вывозят как бы для игры, между тем как там они не только смотрят, но под предлогом физического упражнения также и работают» [Мор, 1947, с.111].

Известно, однако, что «Педагогические идеи гуманизма эпохи Возрождения оказали весьма сильное воздействие на развитие теории воспитания, сами же школы XV-XVI веков в основном продолжали оставаться типичными средневековыми школами, где схоластика лишь медленно уступала место новым веяниям» [Паульсен, 1908, т.1, с.371]. В лучшем случае влияние гуманистов на образование коснулось только высшей и средней школы, в то время как, по замечанию Л.Н. Модзалевского, «для собственно народного образования гуманисты не оказали особенных услуг: об этом деле впоследствии позаботились протестанты и их противники – иезуиты» [Модзалевский, 2000, ч.1, с.255]. Рудольф Агрикола, впоследствии названный «наставником Германии» и воспитавший немало учеников, в 1482 году писал: «...Школа подобна тюрьме, где побои, слезы и плач без конца» [Цит. по: Раумер, 1875, с.90].

Откуда такое вопиющее противоречие между гуманной теорией и крайне авторитарной практикой? Все по той же причине: действительностью, то есть истинной реальностью в религиозной христианской образовательной парадигме по-прежнему считали реальность божественную, а человека рассматривали только с позиций его потенциальных возможностей, заложенных в него природой (читай – «богом»). В рамках христианского гуманизма действительностью был человек; но какой человек? Вовсе не каждый отдельно взятый индивид, а *человек по своему понятию, как потенциальный венец творения*. Человек, восходящий вверх, а не нисходящий вниз; работающий над собой творец самого себя, а не пьяница и бездельник. И ребенок в этой парадигме – это лишь потенциальный человек, способный к росту и восхождению к состоянию взрослого. Пресекай плохое и культивируй хорошее – вот и все воспитание. Таков христианский гуманизм, не оставляющий ни единого шанса принципу индивидуализма и уважения к любому индивиду самому по себе, ибо если ты не хочешь расти вверх, мы тебя заставим. Спасение души – благая цель.

Реформация, а за нею и контрреформация, настолько усилили эту авторитарную составляющую в образовании, что превратили принцип христианского гуманизма в свою противоположность. Тем, кто изучал историю образования, хорошо знакомы формы приобщения к божественной действительности (а к какой же еще?) детей в школах анабаптистов, братьев иеронимитов, иезуитов и других крайних протестантов и католиков.

Но и умеренные протестанты не пренебрегают «авторитаризмом». Я.А. Коменский впервые под действительностью понимает не просто божественное бытие, но природу как божественное бытие, а потому принцип реализма в

образовании для него – это принцип *пансофии*: «это значит понять вещь через познание причин: причина есть путеводительница ума» [Коменский, 1988, с.75]; «Всему, чему обучаешь, нужно обучать так, как оно есть и происходит, то есть путем изучения причинных связей» [Там же]. Как же этого достичь? Путем новой организации новой школы. Этому и посвящена его «Великая дидактика». Однако, главам, в которых излагается новая система образования, он предпосылает главу о приоритете нравственного воспитания перед изучением наук (глава 13) и главу о школьной дисциплине (глава 16). Первую из них он так и начинает: «Все предшествующее не так существенно по сравнению с главным – нравственностью и благочестием» [Коменский, 1988, с.77]. Формулируя же «Шестнадцать правил искусства развивать нравственность», он пишет, что *«Добродетели должны быть внедряемы юношеству все без исключения»* [там же, с.78, курсив автора], а именно: мудрость, умеренность, мужество и справедливость, трудолюбие и гуманизм. *«Развитие добродетелей нужно начинать с самых юных лет, прежде чем порок [!] овладеет душой»* [там же, с.81], а *«для противодействия дурным нравам совершенно необходима дисциплина»* [там же, с.82, курсив автора]. И далее целую главу отводит именно этой вечной проблеме школы – дисциплине, в целях поддержания которой он готов прибегнуть и к физическому наказанию, хотя бы и только за поведение, а не за учение, хотя бы и только в крайних случаях. Еще более концептуально сказано в «Пампедии»: необходимо, чтобы *«каждая общественная школа (publica schola) стала общественной кузницей добродетели»* [там же, с.117]. Иначе *«к чему баня, если она не смывает грязь? К чему школа, если она не искореняет пороков (душевной нечистоты)?»*. Для этого педагогика и школа должны *«укротить разнузданность неограниченной свободы, поставив преграды разума для страстных порывов воли, чтобы она ясно видела, что не может слепо требовать выполнения своих желаний без ущерба для себя и поэтому должна сама себя укрощать»* [там же, с.114, курсив наш].

В эпоха Просвещения в зародившемся индустриальном обществе под действительностью понимали уже просто природу без бога как ее демиурга. И это была новая картина природы – материалистическая по своему содержанию и механистическая по своей форме. Вообще это был век педагогики. Как отмечает Б.М. Бим-Бад, когда писатель И.Г. Шуммель (XVIII век) дал своему воспитательному роману «Спикбарт» подзаголовок «История нашего педагогического века», это не было преувеличением [Бим-Бад, URL]. Однако, противоречия механистического материализма как ведущей философии Просвещения проявились в полной мере и в образовании. Ориентированная на формально понимаемый разум, технику и естественные науки, эпоха Просвещения под действительностью понимает этот, посюсторонний мир, что представляется неоспоримым прогрессом. Но поиски этой самой действительности образования происходят в борьбе противоположностей; гладкое поступательное движение образования к все большему и большему гуманизму и уважению к ребенку есть рафинирование, идеологическая идеализация истории образования, направленная на обоснование ошибочного

вывода о том, что уж наша-то современность точно есть вершина развития педагогики и самая гуманная из всех эпох по отношению к ребенку.

В эпоху Просвещения вновь звучит знакомый нам лозунг «Вернуть школу к жизни» – это представители натурализма, попытка реализация идей которого была предпринята И.Б. Базедовым, профессором рыцарской академии в Соре (Дания), основавшем в 1774 году в Дессау новое учебное заведение – Филантропин. «Натуралистические» идеи Ж.Ж. Руссо сегодня у нас в России весьма популярны и «гармонично» сочетаются с «реформой образования», как будто специально нацеленной на разрушение образования как целостной системы. А педагогические идеи французского философа, не решившегося воспитывать своих собственных детей по своей методе, сегодня звучат очень «современно». «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,с.89]. Соответственно и методы «естественного воспитания» таковы: 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. Такое воспитание должно происходить, естественно, вне влияния современного испорченного общества, вне цивилизации, то есть на природе. Требования же к учителю: искренняя и глубокая любовь к ребёнку, поощрение его инициативы, самостоятельности, свободы, и такой высокий уровень педагогического мастерства, при котором ребёнок и не будет подозревать, что его воспитывают.

Казалось бы – вот решение вопроса! Действительность – ребенок, его данность, его личность, его персональное развитие. Но вот незадача – этой гуманной педагогике в том же XVIII веке вдруг противостоит противоположная концепция – *неогуманизма (классицизма)* (И.М. Геснер, И.А. Эрнести, К.Г. Хейне). Главная идея неогуманизма – в освоении не только языка, но и образа мыслей древних, прежде всего греков, в связи с чем греческий язык они ставили выше латинского. Овладение культурным наследием Древней Греции и Рима и изучение математики должны были способствовать формированию у молодежи самостоятельного мышления, формированию мировоззрения и эстетических вкусов. Известно, пишет Паульсен, что «новогуманисты» не могли слышать о филантропии, испытывали ненависть и презрение к этому течению в педагогике с его реализмом и общепольностью. Есть нечто высшее, считают они, нежели общепольность: свободное духовное образование и гуманность обладают ценностью абсолютной. В педагогической практике это *классицизм*. Распространение педагогической теории неогуманизма в Европе с середины XVIII века еще более укрепило это направление в образовательном процессе: древние языки вновь стали рассматриваться как основное средство развития и воспитания. В Саксонском школьном уставе (1773) Иогана Августа Эрнести, стоявшего 30 лет во главе известной *Thomaschule* в Лейпциге, рекомендовалось изучать уже и литературу, как древнюю, так и современную. «Кто читает древних авторов и наряду с этим изучает основы математики, тот

изоощряет в себе способность отличать истину от лжи, прекрасное от безобразного; тот обогащает свою память всякого рода тонкими мыслями, тот приобретает умение схватывать чужие идеи и излагать изящно свои собственные, тот извлекает себе на пользу множество принципов, облагораживающих ум и волю; тот изучает, наконец, попутно большую часть вещей, которые может ему дать систематический учебник философии» [Паульсен, 1908, с.144].

Борьба этих двух концепций понимания действительности педагогикой продолжилась в Европе и в XIX веке. Вновь раздается призыв вернуть образование на реальную почву действительности. Призыв этот звучит от сторонников *материального образования*, считавших, что школа должна давать знания и умения полезные, то есть такие, которые были бы нужны в обществе, а интеллектуальное развитие учащихся происходит как бы само собой в ходе изучения этих полезных знаний. Г. Спенсер, резко критикуя европейскую школу XIX века за ее отставание от современной науки и от нужд практической жизни, 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 [См.: Спенсер, 1913]. Любопытно, что принцип «полезности», положенный Спенсером в основу его педагогической системы, включал в себя все тот же принцип «природосообразности», но при этом имелось в виду, что по природе своей люди *не равны*. А поэтому и социального равенства (общественный идеал Просвещения) быть не может. Идея о трех социальных уровнях в обществе: высшем, являющемся «мозгом» общества, среднем, «распределительном», и низшем, который кормит себя и остальных, - эта идея делала невыгодным, ненужным и невозможным давать равное образование всем.

Рассматривать противоположную позицию как консервативную и ретроградную, на наш взгляд, уж совсем не корректно. Сторонники *формального образования* видели главную задачу школы в развитии способностей учащихся, прежде всего интеллектуальных способностей, а не в получении «полезных» знаний. Курс обучения фактически становился своего рода умственной гимнастикой, материалом для которой служили языки, особенно латинский и греческий, и математика. Сегодня педагогические идеи представителей формального образования И.Г. Песталоцци, Ф. Фребеля, И.Ф. Гербарта, Ф.А.В. Дистервега относят к «авторитарной педагогике», а их аргументы на этом основании называют устаревшими. Между тем, если внимательно почитать их работы, то мы увидим, что это вовсе не так. Дело в том, что согласно этой концепции, действительностью, на которую должно ориентироваться образование, является то, что и должно образованием сохраняться, развиваться и приумножаться – культурные достижения

предшествующих поколений. И реальный ребенок для них – это не каждый отдельно взятый ребенок сам по себе, как атом, а потенциальный носитель той культуры, в которой ребенок и воспитывается. Это то, что позже будет названо в социальной психологии социализацией.

Противостояние этих двух тенденций противоположного понимания действительности в педагогике продолжалось и в XX столетии. В СССР после лихих педагогических экспериментов 20-х годов под эгидой государства была создана советская единая трудовая политехническая школа. И совершенно напрасно, на наш взгляд, некоторые исследователи всю советскую педагогическую традицию одним махом относят к авторитарной, не давая себе труда изучить содержание и динамику советского образования. А ведь там были не только П.П. Блонский, Н.К. Крупская, А.П. Пинкевич, И.Т. Огородников и Ю.К. Бабанский, которых, например, А.А. Лобанов [Лобанов, 2002] относит к «авторитаристам», а также Л.И. Божович, М.С. Каган, Л.С. Рубинштейн, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Занков, которых тот же автор цитирует, но почему-то не считает советскими.

Пример из современности – «гуманная педагогика» Ш.А. Амонашвили, которую не относят к продукту советской эпохи на том основании, что его педагогическую систему у нас, не без основания, не считали научной, но тем не менее пропагандировали повсюду. Что же советует автор девиза «Каждый ребенок приходит в мир со своей миссией» (сама по себе лозунг сомнителен и двусмыслен; но оставим лозунг) свои адептам из Одессы, дамам-педагогам, которые, будучи у него в гостях, восторженно рассказывали, как они, служа его заветам, безумно любят детей? Шалва Александрович им советует: 1) принять в школе школьную конституцию, нарушать которую не позволено никому; и не принимать в школу тех, кто с ней не согласен (это – о дисциплине!); 2) готовиться тщательно к каждому уроку (это о классно-урочной системе, а не об индивидуализации образования!); 3) самим учителям начинать с себя и быть примером во всем. То есть борьба между противоположными пониманиями действительности, которой релевантно должно быть образование, происходит и сейчас, даже внутри одной концепции (О том, как происходила эта борьба в XX веке в США, см.: [Фомин, 2011]).

Есть основания предполагать, что принцип ориентация образования и педагогики на действительность, согласно принципу реализма, в XX веке сменилась ориентацией его на иную реальность – политико-идеологическую, то есть на упрощенное, а часто и искаженное идеальное отражение этой действительности без какого бы то ни было критического анализа связи этой идеологии с самой действительностью. И это стало в корне менять ситуацию с образованием. В особенности эти перемены коснулись образования в конце XX века с появлением цифровых технологий обмена информацией, приводящей к симулякризации реальности, о чем писал Ж. Бодрийяр, считая, что сегодня педагогика осуществляется через антипедагогику [Бодрийяр, 2016, с.30]. В главе «Последнее танго ценности» он пишет об университетском образовании, содержание которого, по мысли автора, после 1968 года во Франции стало

выхолащиваться, а дипломы стали выдаваться вне связи с научной и учебной работой студента. Знакомо, не правда ли?

Литература

1. Бим-Бад Б.М. Лекции Иммануила Канта «О педагогике»: перевод и комментарии // URL: http://www.bim-bad.ru/docs/on_education_by_kant_comments_by_me.pdf
2. Брант. Эразм. Письма темных людей. Гуттен. Библиотека всемирной литературы. М., 1971.
1. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции. Перевод с французского А. Качалова. М.: Постум, 2016. -240с.
2. Вивес Х.Л. Путеводитель к премудрости. СПб., 1768.
3. Кампанелла Т. Город Солнца. М., 1954.
4. Картина человека: философия, культурология, коммуникация. Летягин Л.Н., Валицкая А.П., Романенко И.Б., Романенко Ю.М., Корольков А.А., Фомин А.П., и др. Коллективная монография. Санкт-Петербург, 2016 Издательство: РГПУ им.А.И.Герцена.
5. Коменский Я.А. Великая дидактика. Всеобщий совет по исправлению дел человеческих // Я.А. Коменский. Д. Локк. Ж.-Ж. Руссо. И.Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. М.,1988.
6. Кусжанова А.Ж. К теории образования: философские и социологические проблемы. Оренбург,1993.
7. Лезгина М.Л. Философия педагогики – теоретический базис образования. // Образование и культура северо-запада России. Вестник северо-западного отделения РАО. Выпуск 1. С-Пб.,1996.
8. Ле Гофф Жак. Цивилизация средневекового запада. М.,1992.
9. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения. Учебное пособие для вузов. М.: АCADEMIA, 2002.
10. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. В 2-х частях. СПб., 2000.
11. Монтень М. Опыты. В 3-х кн. Кн.1. М.,1979.
12. Мор Т. Утопия. М., Л.,1947.
13. Найт Д.Р. Философия и образование. Современные теории образования. Пер. с англ. М.В. Бахтина. СПб.,2000.
14. Недошивин Г.А. Реализм // ФЭС. М.: Советская энциклопедия, 1983. С.570-572.
15. Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии. Пер. с нем. М.,1908.
16. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль. М., 1961.
17. Раумер Карл фон-. История воспитания и обучения от возрождения классицизма до нашего времени. Ч.1. От возрождения классицизма до Бэкона. СПб., 1875.
18. Руссо Жан-Жак. Пед. сочинения. В 2-х томах. Т.1.М.,1981.
19. Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое. СПб., 1913.

20. Философско-психологические проблемы развития образования. Под ред. В.В. Давыдова. РАО, 2-е изд. М., 1994.

21. 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.

Рогожникова В.Н.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

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

Как и другие сферы жизни, профессиональное обучение трансформируется под воздействием современных технологий. Мы полагаем, что основной конфликт этого процесса заключается в изменении ролей профессионала и дилетанта. Обоснованию этого предположения посвящена данная статья.

Австрийский философ и социальный критик И. Иллич считал, что «обязанность посещать школу ограничивает право большинства людей учиться» [Иллич, URL, 2006], имея в виду, что школа дает лишь видимость образования. Причиной этого, по Илличу, является развитие рыночного мышления и становление государства всеобщего благосостояния. Рыночное мышление из всего (включая самого человека) делает товар, а государство всеобщего благосостояния институализирует человеческие ценности. Это означает, что современный человек лишен возможности самостоятельно выстраивать свою жизнь, везде к его услугам различные институты, готовые взять на себя все заботы, но и диктующие нам, что и как следует делать, например, что считать образованием, а что – нет.

Идеи И. Иллича созвучны анархистской педагогике, продолжателем которой он и выступает. Для анархистов-педагогов идеальное образование возможно при соблюдении следующих условий [См.: Толкачева, URL, 2017]:

- Свобода выбора, отсутствие иерархии и коллективное действие.
- Государство ориентировано на сохранение существующего порядка, а не на всеобщее благо.
- Децентрализация и самоуправление общества.
- Образование и труд – для всех.

Если принять мысль М. Маклюэна [См.: Маклюэн, 2003] о том, что технологии – это продукт эволюции человека, то можно рассматривать, например, Интернет как то, что позволяет нам эволюционировать за пределы институтов, в пространство свободного самопоиска. Интернет является квинтэссенцией технологий, позволяющих:

- либерализировать доступ к знаниям
- быть тем человеком, каким вы мечтаете быть
- быстро получать нужные сведения

- выстраивать собственную стратегию поиска информации
- создавать собственные правила жизни, работы, отдыха и образования

Если говорить о профессиональном образовании (в частности, университетском), Интернет-технологии многое дают для его развития. Среди таких возможностей – электронные информационные базы разной степени открытости, дистанционное обучение в школе, вебинары, платформа Coursera и ее аналоги, YouTube, онлайн-курсы при университетах, в целом весь массив информации в Сети.

Использование современных технологий в профессиональном образовании вызывает много споров. В 2015 году ректор НИУ ВШЭ Я.И. Кузьминов и профессор Стэнфордского университета и Высшей школы экономики М. Карной участвовали в дискуссии о технологиях в образовании [См.: Кузьминов, Карной, 2015]. Основная тема дискуссии – как меняются структура и экономика высшего образования в условиях «революции онлайн-образования». В сущности, речь идет о том, как существующие на данный момент институты высшего образования могут встроить в свою работу новые технологии. Это процесс, обратный тому, за который ратуют анархисты-педагоги, поскольку здесь технология ставится на службу институту. Дискуссия велась в экономических терминах, участники обсуждали выгоды, издержки, эффективность и конечный «продукт». В этом смысле данная дискуссия не ставит своей целью переосмысление современного понимания образования, она движется в русле уже существующего подхода экономизации неэкономических сфер жизни общества.

Интересно другое – участники дискуссии говорили о проблемах, связанных с использованием университетами онлайн-образования. Среди таких проблем Я.И. Кузьминов, например, назвал низкую управляемость открытыми онлайн-курсами, их широкую доступность и быстрый рост спроса на них [Кузьминов, Карной, 2015, с.10-12]. Эти курсы не вписываются в существующую систему университетского образования, обладают серьезным потенциалом для ее «взлома» [Кузьминов, Карной, 2015, с.13]. Можно сказать, что, благодаря открытым онлайн-курсам, их доступности и многообразию, современный студент начинает более уверенно судить о качестве предлагаемого образования и квалификации преподавателей. По крайней мере, онлайн-курсы дают такую иллюзию, предлагая студенту различные инструменты выбора и оценки курсов и преподавателей. Студент, очевидно, решает, что такое предложение имеет под собой основание – объективную способность обучающегося судить о качестве образовательного процесса.

С точки зрения «покупателя», то есть фирмы, приобретающей определенный «продукт» (выпускника вуза), онлайн-курсы имеют как плюсы, так и минусы. Например, на портале www.hh.ru приводятся пять основных недостатков онлайн-курсов, которые одновременно можно считать их достоинствами: удаленность, недостаток контроля, большое количество учеников, отсутствие расписания, наличие бесплатных альтернатив [Пять недостатков..., URL, 2017]. Заключение гласит, что лучше всего отдавать предпочтение контролируемым и

платным онлайн-курсам. Эта позиция также находится в контексте институционального, а не анархического подхода к образованию.

С нашей точки зрения, вопрос о том, как технологии влияют на профессиональное образование, можно рассматривать сквозь призму проблемы доверия. В своей работе о постсовременности английский социолог Э. Гидденс отмечал, что современный человек склонен доверять экспертным системам [См.: Гидденс, 2011]. Доверие в принципе является фундаментом любых человеческих взаимодействий, но с развитием того же профессионального образования доверие именно экспертам приобретает особый смысл. Юристы, врачи, экономисты и другие профессионалы транслируют свое мнение по различным (не только профессиональным) вопросам как весомое и подтвержденное их опытом, образованием и отзывами клиентов. С другой стороны, новые технологии ведут к либерализации знания [См.: Льюис, 2004], когда доступ к профессиональной информации больше не ограничивается узким кругом лиц, получивших дипломы юристов, экономистов, врачей и т.д. Доверие с экспертных групп переходит на Интернет, великого анонима, делающего все, чтобы убедить нас в нашей способности судить о вещах, в которых мы на самом деле не разбираемся. Парадокс заключается в том, что за анонимной информацией скрываемся мы сами, наша «человечность» как общая характеристика биологического вида *человек*.

М. Маклюэн [См.: Маклюэн, 2003] исследует эту тему, опираясь на концепцию технологического детерминизма, согласно которой тип коммуникационных технологий определяет этап развития общества и задает основные характеристики последнего. Философ подчеркивает, что в период появления новых технологий они воспринимаются как что-то «естественное», в силу чего полноценная рефлексия об их роли в развитии человека и общества для обычных людей не всегда возможна [См.: Маклюэн, 2012]. Мы просто стремимся освоить технологии, более или менее успешно, опираясь при этом на интуитивное понимание «конкурентного преимущества»: у того, кто владеет новой технологией, это преимущество есть, у остальных его нет. «Эксперты» от экономики часто подогревают эту догадку тем, что прямо заявляют: успешный современный человек – это молодой, активно пользующийся социальными сетями и другими технологиями, рискующий предприниматель [Juska, Woolfson, 2016, 140-144]. Так или иначе, технологии естественны, когда студент в ответ на вопрос преподавателя, откуда был взят материал доклада, отвечает, что «из Интернета» и не задумывается о достоверности источника. Технологии естественны, когда перед визитом врача мы ищем в Google наши симптомы и читаем о возможном лечении, а потом сравниваем рекомендации нашего врача с тем, что прочитали в Интернете. Оба примера показывают, что, не обладая на самом деле достаточными профессиональными знаниями, мы доверяем Интернету и на этой основе выносим свои суждения по профессиональным вопросам.

Дилемма «профессионал – дилетант» имеет свою историю. Классический взгляд на дилетанта и профессионала представлен в работах А.И. Герцена, М. Вебера и других мыслителей, но даже современные исследователи [См.:

Leadbeater, Miller, 2004; Рожкова, Воронов, 2015], связывая развитие новых технологий с формированием дилетанта нового типа, лишь описывают очевидные последствия этого процесса. Среди таких последствий, например, доступность информации и возможность работать удаленно. За пределами этих исследований остается один важный вывод: теперь профессионалы должны соответствовать ожиданиям дилетантов, объясняя свое экспертное мнение максимально просто, так, чтобы и дилетант мог самостоятельно прийти к такому же мнению. Точкой отсчета в развитии систем знания становится дилетант, и дилетанту даны инструменты контроля за этим процессом. Для системы образования, уже привыкшей к «удовлетворению нужд потребителя», это означает дальнейшее размывание границ понятия «профессиональное образование».

Конечно, система образования не настолько лабильна, чтобы исчезнуть или кардинально трансформироваться в обозримом будущем. Развитие новых технологий вызывает множество вопросов. Например, действительно ли Интернет – это самоуправляемая система? Практика отдельных государств показывает, что создать закрытый национальный сегмент Интернета или ограничить доступ к определенным ресурсам возможно, несмотря на то, что такие ограничения иногда можно обойти. Вторая важная проблема заключается в рыночном подходе к образованию. Как мы видели на примере дискуссии Я.И. Кузьмина и М. Карного, Интернет можно включить в рыночную систему, создавая выгодные предложения по онлайн-курсам и публикуя в Интернете статьи в поддержку контролируемых платных онлайн-курсов. В то же время, у любого рынка существуют пределы, продиктованные природой реальности, которую мы стремимся осмыслить в рыночных терминах. Там, где живет, работает и учится человек, рынок ограничен социальной природой человека, которая не может быть сведена к природе экономической. Это – пространство свободы от рынка. Но свобода в Интернете также является проблемой и в настоящее время находится под угрозой. Кроме того, действительно ли свободен пользователь Сети? В своем серфинге по сайтам он подчиняется алгоритмам разработчиков. Наконец, наиболее существенная проблема Интернета – это знания, которые он дает. Современные студенты часто путают информацию и знание, и часто в своих докладах они сообщают коллегам именно информацию, никак ее не осмысливая и не оценивая.

Технологии будут развиваться и дальше, меняя наше общество. Конфликт профессионалов и дилетантов, принимающий новые формы, может в конечном счете исчерпать себя, но для этого нужно переосмыслить понятие знания. До тех пор новым дилетантам всегда можно будет указать на необходимость не просто собирать информацию, но быть готовым к пониманию, мышлению, аргументации, а также к тому, чтобы освоить определенный объем специальных знаний, позволяющий адекватно оперировать найденной информацией. Все это не отменяет кризис профессионального образования, но помогает понять, в чем его непреходящее значение и каков потенциал его развития. С нашей точки зрения, экономизация образования – одна из основных причин размывания его границ. Технологии как продолжение эволюционного

развития человека могут привести как к окончательному утверждению этой тенденции, так и к уходу от этой тенденции; исход зависит от того, какой путь развития человечества будет более эволюционно приемлемым. В этом смысле сложно предсказать и будущее профессионального образования.

Литература

1. Гидденс Э. Последствия современности – М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2011. – 352с.
2. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. - 2006. // URL: http://www.eusi.ru/lib/illic_osvobogdenie_ot_skol/prop.shtml
3. Льюис М. Next. Будущее уже началось. Как Интернет изменил бизнес и мир. – СПб.: Крылов, 2004.
4. Маклюэн М. Война и мир в глобальной деревне / Маршалл Маклюэн, Квентин Фиоре; пер. с англ. И. Летберга. – М.: АСТ: Астрель, 2012. – 219с.
5. Маклюэн М. Понимание медиа: Внешние расширения человека. – М.: 2003.
6. Пять недостатков онлайн-курсов, за которые их все любят. 20.01.2017. // URL: <https://hh.ru/article/305219>
7. Рожкова А.С., Воронов Ю.М. Любители и профессионалы: новый дилетантизм в обществе знаний // Интеллигенция и мир. 2015. №3. С.113-130.
8. Толкачева Е. Немного анархизма системе образования. 23.02.2017. // URL: <https://newtonew.com/story/anarchists-and-education>
9. Juska A., Woolfson Ch. The moral discourses of ‘post-crisis’ neoliberalism: a case study of Lithuania’s Labour Code reform, in Critical Discourse Studies, 2016, 14:2, pp.132-149, DOI: 10.1080/17405904.2016.1213178
10. Leadbeater Ch., Miller P. The Pro-Am Revolution: How Enthusiasts Are Changing Our Society and Economy. Demos, London, 2004.

Назаров А.Н.

ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ НЕОЛИБЕРАЛЬНОГО РЕФОРМИРОВАНИЯ

В своё время известный французский историк М. Ферро, раскрывая социальное значение истории, писал о том, что «образ других народов, так же, как и живущий в нашей душе образ самих себя, зависит от того, как в детстве нас учили истории... Сопоставление и понимание несхожести этих образов представляются нам сегодня в высшей степени важными. Границы мира раздвигаются, экономически он всё больше унифицируется, в то время как политическая обособленность стран сохраняется. В этих условиях история становится всё более весомым аргументом в столкновениях государств, наций, культур и этнических групп. Ссылаясь на прошлое, легче овладеть настоящим, придать легитимность власти, обосновать претензии» [Ферро, 2014. с. 7]. Реализации этих целей,

безусловно, способствует соответствующим образом организованная система образования, в первую очередь, исторического.

Сегодня, зачастую, в адрес истории можно услышать обвинения в тенденциозности, ненаучности, политической ангажированности [Невзоров. URL]. Начало такому взгляду на историю, кстати, было положено американским мыслителем Х. Уайтом, который подчёркивал, что, «когда дело доходит до исторических явлений, здесь всё от начала и до конца конструкция» [Уайт, 2002, с. 12].

Отчасти, этот тезис верен. Хотя с его главным посылом – о субъективности исторического знания – следует не согласиться, мы не станем вступать в неуместные для данной статьи дискуссии по этому поводу. Укажем лишь на интересующий нас момент, а именно, на то, что власти действительно не безразлично, какого характера исторические знания получает обучающаяся молодёжь, чему она учится, изучая историю. Власть, таким образом, не просто задаёт стандарты исторического образования, она стремится регулировать содержание самого исторического материала, который подаётся в образовательных учреждениях.

Но виновата ли в этом историческая наука? Не в большей степени, чем любые другие науки. Подобное обращение представителей государственной власти к истории не случайно. В связи с этим можно вспомнить несколько спорное, но от того не менее любопытное утверждение израильского историка Ю.Н. Харари, который считает, что большие социальные организмы, такие как государства, для поддержания своей целостности, стабильности, воспроизводства, нуждаются в т.н. «воображаемом порядке», основой которого являются мифы [Харари, 2018. с. 127]. По мнению исследователя, это самые разные мифы, связанные с такими общественными явлениями, как религия, законы, политические, социальные и экономические идеи и учения. То есть, всем тем, что способствует объединению данных сообществ в нечто единое целое. Если же пойти дальше, то следует обратить внимание на то, что у истоков практически любого государства стоят мифы, что блестяще показывает уже упомянутый ранее М. Ферро в своей великолепной книге [Ферро, 2014].

Так как корни этих мифов уходят в прошлое, в историю, то внешне они уподобляются реальной истории, зачастую не имея с ней ничего общего. То есть, выражаясь словами немецкой исследовательницы А. Ассман, «в этом варианте миф означает аффективное усвоение собственной истории» [Ассман, 2014. с. 39]. Другое дело, что власть всячески поддерживает эти мифы, не давая им «рассеяться». Именно исходя из этих целей историческое образование приобретает определённую форму и содержание.

Безусловно, характер мифов обусловлен уровнем общественных отношений и идеологией, которой придерживаются правящие элиты. После распада Советского Союза и демонтажа социализма в 1991 г. новый правящий класс России приступил к строительству капиталистического общества. Стремление занять своё место в глобальном разделении труда, а также удержание лидирующих позиций внутри страны требовало от новой элиты распространения новых ценностей и идеологических установок. Фактически, господствовавшей в ведущих странах мира

идеологией был неолиберализм, для которого характерна приверженность идее свободного глобального рынка, выраженная мобильностью капиталов, товаров, рабочей силы и, унификацией законодательств, образовательного пространства и т.п., а также сокращением государственных расходов и государственного регулирования экономики. К этому стоит добавить культ пронизывающей все сферы общественной жизни конкуренции. Характеризуя эту форму современного капитализма, бразильский левый политический деятель и писатель Фрей Бетто, пишет, что либеральные государства, оставаясь «только регулятором юридических контрактов и аппаратом подавления недовольных», реализуют идеи «свободного рынка», делают уступки частным предпринимателям, первым делом, транснациональным корпорациям, которые в свою очередь «настаивают на приватизации государственных предприятий. То есть они хотят ослабить государство и усилить рынок: меньше законов, больше разнузданной конкуренции. Почта, социальное страхование, сети больниц и школ — всё должно быть приватизировано, даже пляжи, улицы и полицейский аппарат» [Бетто, URL].

Таким образом, неолиберализм стал доминирующей концепцией правящих слоёв постсоветской России. Для утверждения этих ценностей и связанных с ними мифов в российском обществе власти необходимо было изменить существовавшую до этого систему образования в соответствии с новыми, неолиберальными установками. Это, в свою очередь, определило тот дрейф, который проделало российское историческое образование в последние годы.

Каким же стало содержание исторического образования в современной России, что получают обучающиеся, осваивая образовательные программы по истории? Прежде чем разобраться в этом вопросе, необходимо несколько слов сказать о советском историческом образовании.

После некоторого перерыва с 1931 г. история вернулась в советскую школу как самостоятельный учебный предмет. В постановлении партии и правительства от 16 мая 1934 г. говорилось, что в школах СССР должна изучаться «гражданская история, которая должна охватывать все стороны исторической жизни общества» [Бущик, 1961. с. 260]. История мыслилась в качестве инструмента воспитания советского патриотизма. Правда, патриотизм представителями советской власти, руководствовавшимися принципами марксистско-ленинской идеологии, мыслился несколько своеобразно. Так, директор одной из московских школ А. Моисеенко, незадолго до Великой Отечественной войны в написанной им заметке, подчёркивал, что патриотическому чувству присущи «правдивость, мужество, коллективизм, трудолюбие, бережное отношение к социалистической собственности, ненависть к врагам революции» [Моисеенко, 1940. с. 3]. Кроме того, директор уточнял, что «когда мы говорим о воспитании в школе, то раньше всего имеем в виду воспитание чувства советского патриотизма» [Моисеенко, 1940. с. 3]. То есть, советский патриотизм был не просто эмоцией, а глубоко мотивированным действием. Тот же А. Моисеенко писал о том, что его молодые современники хотят походить на Чапаева, Чкалова, Щорса, Стаханова, Лысенко. Все горячо любят родную Красную Армию. С

нетерпением ждут юноши-десятиклассники призыва в РККА» [Моисеенко, 1940. с. 3].

Кроме того, школьный курс истории должен был формировать у учащихся «целостную систему знаний об историческом процессе с древности до наших дней» [Студеникин, 2000. с. 33].

Безусловно, советская историческая наука и исторические дисциплины, преподаваемые в учебных заведениях страны, находились под жёстким идеологическим контролем. Тем не менее, с заявленной задачей советское историческое образование справлялось. Так, в годы Великой Отечественной войны уровень патриотических настроений был достаточно высок, что не в последнюю очередь способствовало победе.

После распада Советского Союза в 1991 г. заговорили о реформировании отечественного образования и исторического, в частности. Однако эти реформы также стали проводиться с идеологических позиций – неолиберальных. Если прежняя коммунистическая власть опиралась на одни мифы, сторонники рыночных общественных отношений стали продвигать другие. Согласно достаточно распространённому неолиберальному мифу, преподавание истории в школе и вузе должно быть избавлено от идеологической составляющей. Как пишет А.В. Торкунов, «часть нашего общества выдвигает требование полной свободы в преподавании истории, отказа от сколько-нибудь целенаправленного формирования исторических знаний, настаивает на предоставлении интерпретационного выбора учащимся» [Торкунов, URL].

На первый взгляд, подобные предложения несут в себе рациональное зерно. Нейтральность и беспристрастность – одно из ключевых условий научного познания мира. Но, в то же время, в информационном пространстве преобладает одна, исключительно рыночно-либеральная точка зрения, согласно которой советский период истории подвергается жесточайшей, порой голословной, критике. И дело здесь даже не в дискурсе о тоталитаризме или о политических репрессиях, которые, действительно, требуют более детального и объективного изучения, а в том, что Советский Союз стал критиковаться, в том числе и как культурно-цивилизационное явление, создавшее уникальную систему социального государства. В таких условиях у учащихся не остаётся иных вариантов интерпретации подаваемых исторических фактов. Кстати, именно критика опыта социальной защиты граждан в советском государстве, называемого неолиберальной пропагандой «иждивенчеством», не в последнюю очередь позволила сегодня реформаторам приступить к фактическому демонтажу остатков социальных гарантий.

Кроме того, как подчёркивает А.В. Торкунов, «любой отбор фактов для учебника истории уже сам по себе является следствием идейной и ценностной позиции его автора» [Торкунов, URL]. Следовательно, пожелания неолиберальных реформаторов фактически являются лукавством.

Ещё одна идея, касающаяся задач нового исторического образования, которую высказывают реформаторы либерального лагеря, это концепция многовариантности исторического процесса, культурной множественности и «относительности, важнейшей для сегодняшнего мультикультурного мира»

[Копосов, URL]. В принципе, это также разумные предложения, которые необходимо учитывать, формулируя концепцию преподавания истории в школе. Однако есть все основания утверждать, что в данном случае неолиберальная трактовка идёт значительно дальше привития будущим гражданам интереса к другим культурам и формирования критического мышления. Неолиберальные преобразования, в том числе и в образовательной сфере, должны привести к формированию новых общественных отношений, которые отечественный социолог А. Бикбов описал как движение «от институций и больших коллективов – к индивидам и малым группам, от единого бюджета к системе контрактов, от постоянной занятости – к краткосрочному найму» [Бикбов, URL]. История же должна служить одним из инструментов этого движения.

Здесь же надо сказать и о том, что знание конкретных исторических процессов, причинно-следственные связи реформаторы предлагают заменить на абстрактное «историческое мышление», которое, к тому же, является лишь формой «критического мышления» [Копосов, URL]. Безусловно, критическое мышление – вещь нужная и полезная, оно никак не может сформироваться без конкретных знаний.

Отдельно стоит сказать об одном из главных нововведений последнего времени в области образования – переходе к так называемому Болонскому процессу, направленному на создание общего образовательного пространства для европейских государств. Россия присоединилась к нему в 2003 г. В рамках данной системы предполагалась, прежде всего, унификация высшего образования. Декларация, подписанная, подписанная министрами образования европейских стран, в частности, провозглашала «построение европейской зоны высшего образования как ключевого направления развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства для общего развития Континента» [Зона европейского высшего образования, URL].

Болонский процесс сам по себе имеет отношение исключительно к высшему образованию. Однако его реформирование в соответствии с болонскими стандартами не могло не затронуть и среднее образование, так как, по замыслам реформаторов, необходимо было сформировать общие требования к уровню подготовки выпускников школ. Для этих целей правительством была введена новая система оценки их знаний – единый государственный экзамен, ставший одновременно и вступительным экзаменом в вуз.

Но это нововведение вызвало бурную критику в профессиональном сообществе и в общественной среде. Журналист и публицист А.Н. Привалов подчёркивает, что введение ЕГЭ привело к тому, что «школу лишили самостоятельного значения. Она перестала быть самодостаточным и самоценным периодом в жизни взрослеющего человека; весь смысл её свёлся к тому, чтобы подготовить ученика к поступлению в вуз» [Привалов, URL].

Действительно, теперь вся сущность образовательного процесса состоит не в освоении учащимися дисциплины, а в подготовке их к ЕГЭ. На сегодняшний день для получения аттестата о среднем образовании необходимо сдать экзамены по двум предметам (русский язык и математика). Экзамены по

другим предметам ученики сдают по выбору на добровольной основе для поступления в вуз. Учитывая, что ЕГЭ в нашей стране стал восприниматься чиновниками мериллом качества образования, учителя начинают подготовку к этим экзаменам задолго, бросая на них как свои силы, так и силы учеников. Как следствие, учебная дисциплина, например, история, не входящая в перечень сдаваемых выпускником экзаменов, зачастую, фактически игнорируется им. Кроме того, сама практика «натаскивания» учеников на ЕГЭ дает им ограниченные, шаблонные знания, что явно противоречит установке на развитие «критического мышления». Об этом свидетельствуют данные анализа, проведённого Федеральным институтом педагогических измерений в 2018 г. по результатам ЕГЭ по истории. Согласно этому анализу, «российские школьники плохо знают историю родной страны» [Итоги ЕГЭ..., URL]. Это, в свою очередь, влияет на восприятие молодёжью своей страны.

Российское историческое образование, таким образом, вроде бы идёт курсом «модернизации», усвоения «международных стандартов». Однако находится немало недовольных с вполне себе либеральной, рыночной стороны. Как пишет А. Макаркин, «жесткая социальная политика будет сочетаться с сохранением прежних идеологических ориентиров. Повышение пенсионного возраста будет проходить в пакете с новыми ностальгическими блокбастерами про военные и спортивные победы от Владимира Мединского и с консервативной образовательной политикой от Ольги Васильевой. Таким образом, «оптимизационные» реформы не будут сочетаться с модернистской политикой в культурной сфере, как это было в нулевые годы, когда монетизация льгот проводилась одновременно с подъемом Кирилла Серебренникова и творческими экспериментами Марата Гельмана – причем такая культурная политика не просто поддерживалась, а активно продвигалась тогдашней властью. Теперь у государства другие приоритеты в культурной политике, и они в обозримом будущем не изменятся» [Макаркин, URL].

Тем не менее, никакого парадокса в этом нет. Современное отечественное историческое образование отразило в себе все противоречия российского капитализма. Мировой экономический кризис последних лет не только нашёл своё отражение в замедлении роста мировой экономики и в ухудшении международной обстановки, он поставил вопрос об эффективности неолиберальной социально-экономической модели. Для России этот кризис выразился в падении экономики, росте социального напряжения, нарастании противостояния с ведущими странами Запада. В этих условиях правящему слою понадобились новые идейные концепты, чтобы продолжать сохранять своё влияние как внутри страны, так и стремиться укрепить его вовне, не проводя при этом никаких социально-экономических изменений. В этих условиях на самом верху заговорили о патриотизме, о цивилизационных особенностях России и её отличиях от Запада, о «духовных скрепах» и традиционных ценностях.

То есть, в политическом дискурсе появилась консервативная повестка, которая, безусловно, повлияла на содержание исторического образования. Появилось понятие «патриотическое воспитание», и история снова стала основным инструментом этой политики. Особенно важной стала тема Великой Отечественной

войны. Кроме того, министром просвещения О.Ю. Васильевой было сделано высказывание о том, что мифологизация ряда российских исторических деятелей необходима [Васильева, URL].

Понадобилась некая унификация исторического знания, подаваемого обучающимся. В этой связи, проводились дискуссии о создании единой линейки учебников истории России вместо того множества, которое возникло с начала 1990-х гг. Однако до этого дело не дошло, ограничились публикацией историко-культурного стандарта, на который необходимо равняться при написании учебников в будущем.

Сегодня трудно в полной мере судить о плодах всех этих преобразований в сфере исторического образования. Однако кое о чём мы уже можем судить. Во-первых, как уже отмечалось, молодёжь хуже стала знать историю. И обвинять здесь учителей было бы нелепо, ибо учитель такой же продукт системы, как и ученик.

Во-вторых, социологические опросы фиксируют падение интереса к истории у россиян. Как считают представители «Левада-центра», такой результат стал закономерным итогом навязчивого культивирования властью Великой Отечественной войны «из-за отсутствия других столь значимых побед» [Интерес к истории, URL].

В-третьих, после распада СССР широкий общественный интерес, в молодёжной среде в том числе, стало вызывать такое явление как «фолк-истори», представляющую собой некую «альтернативную», «неофициальную» историю, представляющую собой, фактически, лженауку. Например, сегодня лидирующие позиции в этом жанре занимает И. Прокопенко, ведущий канала РЕН ТВ. Это также явилось следствием системы исторического знания и исторического образования. Опасно оно тем, что молодёжь усваивает достаточно мракобесные концепции.

Положительные изменения в сфере исторического образования не могут происходить вне зависимости от подобных изменений в социально-экономической жизни общества.

Литература

1. Ассман А. Длинная тень прошлого: мемориальная культура и историческая политика. М.: Новое литературное обозрение, 2014. 328 с.
2. Бетто Ф. Неолиберализм: новая фаза капитализма. URL: http://scepsis.net/library/id_2298.html
3. Бикбов А. Культурная политика неолиберализма. URL: <http://moscowartmagazine.com/issue/14/article/187>
4. Бущик Л.П. Очерк развития школьного исторического образования в СССР. М.: Из-во Академии пед. наук РСФСР, 1961. – 541 с.
5. Зона европейского высшего образования. URL: <http://www.inf.tsu.ru/Webdesign/bpros.nsf/news/010920051>
6. Интерес к истории. URL: <http://www.levada.ru/2017/03/22/interes-k-istorii/>
7. Итоги ЕГЭ: школьники не знают историю родной страны. URL: <https://www.nakanune.ru/articles/114491/>

8. Копосов Н.Е. Как реформировать историческое образование в России. URL: <https://magazines.gorky.media/nz/2012/5/kak-reformirovat-istoricheskoe-obrazovanie-v-rossii.html>
9. Макаркин А. Несоветизация в образовании плюс неолиберализм в социальной сфере. URL: <https://tatpolit.com/politiya/neosovetizatsiya-v-obrazovanii-plyus-neoliberalizm.html>
10. Моисеенко А. Молодые патриоты // Московский большевик. 1940. № 270.
11. Невзоров А. Дурочка Клио, или почему историю нельзя изучать в школах. URL: https://snob.ru/selected/entry/89505/#comment_776075
12. Ольга Васильева: я не ретроград и не сталинистка. URL: <https://www.interfax.ru/russia/535818>
13. Привалов А. О том, что случилось со школой. URL: <https://expert.ru/expert/2015/17/o-tom-chno-stalos-so-shkoloj/?44>
14. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. – М.: Владос, 2000. – 240 с.
15. Торкунов А.В. Состояние и задачи современного российского исторического образования. URL: <http://pish.ru/blog/archives/547>
16. Уайт Х. Метаистория: историческое воображение в Европе XIX века. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002. – 528 с.
17. Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. – М.: Книжный клуб 36.6, 2014. – 480 с.
18. Харари Ю.Н. Sapiens. Краткая история человечества. М.: Синдбад, 2018. – 512 с.

Шереметьева О.В.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ КАК УНИВЕРСАЛЬНОЕ ДЕЙСТВИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ

*Хороший метод обучения состоит в том,
чтобы предлагать ученикам доискиваться до истины
не иначе, как ставя перед ними проблемы*

Бэкон

*Для того чтобы усовершенствовать ум,
надо больше размышлять, чем заучивать*

Декарт

Подготовка педагога в современных условиях обладает рядом особенностей:

- Рост количества информации и ее доступности приводит к изменению отношения к обучению как процессу передачи знаний, трансляция преподавателем знаний в готовом виде становится бессмысленной.
- Знания студентов, как вчерашних выпускников школ, ориентированных на получение высоких баллов по ЕГЭ и прикладывающих основные усилия к

освоению 2 – 3 дисциплин, нуждаются в переработке, установлению новых связей, осмыслении с позиций будущей педагогической деятельности.

- Подготовка будущих учителей в бакалавриате по сравнению со специалитетом предполагает меньшее количество аудиторных часов и увеличение доли самостоятельной работы.

Эти особенности и необходимость оптимизации системы образования в целом, включая подготовку педагогов, отмечаются многими специалистами в области образования. В частности, по мнению А.Г. Асмолова, развитие общества и культуры опережает перестройку содержания и форм образования, что в современном российском обществе создает противоречие между социокультурными реалиями и традиционным способом образования как трансляции учащемуся определенной суммы знаний, умений и навыков [См.: Асмолов, 2011].

Будущим учителям необходимо научиться самостоятельно перерабатывать информацию, выстраивая собственную систему знаний, а также научиться учить учеников способам работы по получению знаний.

Социальные изменения требуют от учителей быстроты и гибкости реагирования на постоянно происходящие в обществе изменения спроса на образовательную подготовку, требуют дополнительных усилий для максимального удовлетворения потребностей школьников в образовании,

Перманентные изменения в системе образования, в частности, принятие стандартов начального общего образования, ставят учителя перед необходимостью работать в условиях меняющихся требований к оценке результатов образования. Нацеленность на формирование универсальных учебных действий предполагает в числе других формирование познавательных учебных действий. Одним из таких действий является постановка и решение проблем.

Для того чтобы научить учеников ставить и решать проблемы, будущий учитель сам должен иметь опыт работы с ними. Такой опыт, как правило, приобретается в процессе обучения, предполагающего организованную преподавателем деятельность по решению учебных проблем. Под учебной проблемой понимают практическую или теоретическую трудность, решение которой является результатом собственной исследовательской активности обучающегося. Часто проблема связывается с наличием противоречия. При этом ситуация затруднения создается преподавателем целенаправленно. Студент, решая для себя субъективно новую задачу, стремится к преодолению трудности и добывает таким образом новые знания и новый опыт.

Как показывает опыт работы со студентами, обучающимися по профилю «Начальное образование», в процессе их профессиональной подготовки могут быть реализованы следующие способы постановки проблем:

- 1) описание способов получения научных знаний как процессов постановки и решения проблем (проблемное изложение учебного материала);
- 2) формулирование в виде проблем заданий для самостоятельного изучения;
- 3) использование эвристических задач;
- 4) обсуждение возможностей постановки проблем в работе со школьниками.

Рассмотрим возможности использования двух последних способов.

Эвристическая задача – задача, способ решения которой неизвестен субъекту, но которая вызывает познавательную активность за счет наличия в ней таких свойств, как

- латентность (наличие противоречия между содержанием задачи и опытом),
- неопределенность (открытость условия, полипредметность, многовариантность решения),
- доступность,
- связь с опытом,
- наличие смыслового контекста.

В процессе профессиональной подготовки будущих учителей в области математики в качестве эвристических задач могут использоваться задачи, доступные в дальнейшем для работы с младшими школьниками [Шереметьева, URL].

Задача 1. На стройку привезли кирпичи. Как измерить диагональ одного кирпича?

Проблема, связанная с решением этой задачи – наличие противоречия между требованием измерить и невозможностью традиционного использования инструмента.

Задача 2. На внутренней поверхности цилиндрического стакана осталась капля варенья. Муха сидит на внешней поверхности стакана. Как найти кратчайший путь мухи к варенью?

В этом случае проблема может быть связана с открытостью условия – отсутствием указаний на способ нахождения расстояния и связанные с ним инструменты и методы.

Обсуждение возможностей постановки проблем в работе со школьниками может быть связано как с решением эвристических задач, так и с поиском способов выхода из затруднительных ситуаций на уроках. В частности, такими затруднительными ситуациями могут быть ошибки детей на уроках. Проблема, возникающая в таких ситуациях, связана с поиском возможностей обнаружения и исправления ошибки самим учеником – ошибки в вычислениях, в выборе действий при решении задачи, в выборе модели и т.д. [Шереметьева, URL].

Регулярное использование в обучении рассмотренных способов постановки проблем создает условия для повышения уровня профессиональной готовности студентов к будущей работе в школе, накопление личного опыта решения проблем способствует развитию самостоятельности и уверенности в своих силах, т.е. развитию таких качеств, которые необходимы современному учителю.

Литература

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: Пособие для учителя. / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2011.

2. Шереметьева О.В. Логические задачи для младших школьников в процессе математической подготовки будущих учителей начальных классов // URL https://elibrary.ru/download/elibrary_36293181_78346993.pdf

3. Шереметьева О.В. Методические задачи-ситуации в профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов в области математики // URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37199977_14641396.pdf

Ляшко И.А. (С-Пб)

ЛОГИКА В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Цель данного сообщения – показать необходимость логики в педагогическом образовании. Так как требуется чётко определить основные термины, но дать *понятие* (то есть конкретно развернуть предмет в его всеобщности) в рамках короткой заметки нельзя, довольствуемся лишь *дефинициями*, не забывая об их ограничениях. Любая дефиниция, поскольку абстрактна, постольку недостаточна – выражает лишь одну сторону дела. Поэтому определения даны здесь так, чтобы подчеркнуть существенный с точки зрения общей темы «Современное педагогическое образование в междисциплинарном аспекте» момент, и не претендуют быть исчерпывающими. Основание этих определений читатель может найти в истории классической философии. Таким образом, предлагаемые дефиниции есть положения, а данное сообщение – тезисы.

- Мышление – свободный процесс определения предмета.
- Логика – научный метод мышления.
- Педагогика – наука о воспитании человека, то есть целенаправленной помощи интеллекту в его само-становлении; кураторство становления человека человеком.
- Педагог (др.-гр. *παιδαγωγός* – ведущий ребёнка) – профессионал воспитания, который, опираясь на собственный опыт и на понятие образования, знание своего особенного предмета, направляет интеллект в его самостановлении; тот, кто ведёт других по пройденному им самим пути, сам каждый раз проходя его заново.

Педагогу необходимо обладать современной культурой мышления, которая невозможна без логического образования. Однако на сегодняшний день логика не является обязательной дисциплиной в педагогическом образовании. По этой причине на профессиональных конференциях, собирающих педагогическое сообщество (активную и, стало быть, профессионально заинтересованную его часть), учителя и преподаватели демонстрируют отсутствие *культуры* мышления, а именно:

1. Им интересней и доступней игра образов и представлений: проще воспринять наглядные презентации коллег, нежели следить за их *мыслью*. Поэтому и в работе с учениками, студентами целью часто ставят образную наглядность, а не мысль. Мыслью называют представление, которое действительно может быть облечено в наглядную форму без потери сути. Дело

образования, правда, состоит не в том, чтобы пестовать субъективные представления, но в том, чтобы воспитать способность *понимать* действительность. Умение составлять представления и владеть ими – необходимый этап в становлении мышления, но не цель. Смешивая способность представления со способностью мышления, считают, что интерактивные методы обучения сами собой, напрямую решают главную задачу образовательного процесса, ведь для формирования представления они действительно хороши.

2. Знают свой предмет догматически – в качестве готовых терминов, формулировок и законов. Но педагогу необходимо *мыслить* предмет, то есть, в частности, понимать, почему определение или закон именно таковы. Без этого педагогические действия по отношению к учащимся направлены не на развитие мышления предмета, а на «натаскивание» (заучивание предмета). Поскольку сегодня такие готовые определения можно получить и самостоятельно благодаря Интернету, онлайн обучение резонно кажется некоторым более перспективным и предпочтительным, чем очное взаимодействие с учителем в классно-урочной системе.

3. Педагогика для них столь же абстрактна, как и учебный предмет: под ней понимают свод методик. Методика (её необходимо отличать от *метода* (μέθοδος – μετά – после, όδός – путь, который есть путь вслед) – готовая форма (инструкция), поэтому педагогика оказывается агрегатом рекомендаций. В то же время большинство педагогов признаёт, что в реальной практике они не думают о методиках как инструкциях, а действуют творчески, ориентируясь на индивидуальные особенности конкретного учащегося. Тем самым педагогика на деле осуществляется как искусство, а теория остаётся отдельной областью – где-то в учебниках и на педагогических конференциях.

Эти недостатки устранимы при понимании того, что педагог работает именно с мышлением. Цель его профессиональной деятельности – личность [Ильенков, 2002]: учащийся в результате должен стать полноценно включённым в современную культуру человеком. Личность – это субъект, а настоящий субъект (то, что действует из себя самого) – это мышление. Только мышление определяет само себя и потому – определяет иное (теоретический и практический предмет). Настоящий, свободный субъект мыслит 1) мышление и 2) предмет мышления, поэтому знание и свобода человека действительны в мышлении. Важно не путать мышление в этом философском смысле с представлением. Поясним это различие двумя примерами из истории философии.

Пример первый – в теоретическом отношении: софисты и Сократ. Софисты показали, что иметь своё представление (мнение) можно лишь постольку, поскольку ты сам способен определять его. Сократ же, ведя майевтические диалоги [Платон, 1990] с афинянами, показал, что представление (мнение) определяет предмет лишь настолько, насколько оно мыслит его; но во мнении человек мыслит только со стороны формы, оставаясь со стороны материала зависимым от наличных фактов и предшествующего опыта (неважно, своего

личного или воспринятого от других). Стало быть, представление определяет предмет лишь субъективно.

Пример второй – в практическом отношении: различие гипотетического и категорического императивов в критике Канта [Кант, 1965]. Следуя гипотетическому императиву мы, конечно, определяем поступки по своему собственному принципу, но содержанием последнего выступает лишь возможный результат в опыте. Совершая формально свободный поступок, по содержанию мы оказываемся предопределёнными условиями данности. Действительно свободны мы, когда следуем категорическому императиву – единственному моральному закону, содержанием которого выступает суждение самого разума (а не возможные в опыте результаты поступка).

Таким образом, профессионализм и нравственность требуют мышления. Поэтому воспитать зрелую личность педагог может, если сделает свой особенный предмет (учебную дисциплину или организацию внеучебной деятельности) для учащегося дорожкой к мышлению. Цель педагогического процесса – учить мыслить, а не потакать созерцательности. Интерактивность, наглядность – средство, а не самоцель. Однако это возможно, если педагог знает, что такое мышление, и умеет мыслить. Поэтому логика в педагогическом образовании профессионально необходима: зная мышление, педагог знает его как суть и цель своей профессиональной деятельности.

Без логики педагогическое образование не может быть систематическим. Определяя предмет педагогики, предлагают разномастные концепции, подходы, поэтому нет *понятия* педагогики, а вместо методологического единства – разнообразные методики, и потому нет *метода* педагогики. Система же предполагает, что разносторонние подходы есть не каждый сам по себе, но составляют единое целое. С точки зрения классической философии целостность определяется началом, которое есть результат. То есть система – это не статичный механизм, но процессуальное единство: результат как цель определяет движение, в котором каждая составляющая обретает своё место. Многообразие педагогических концепций, которые возникали и возникают ситуационно (*sub specie* данных эмпирических условий), может образовать научное единство, если будет определён предмет педагогики, аспекты которого они сейчас обозначают по отдельности.

Логика как наука мышления позволяет педагогу видеть цель образовательного процесса – разумное мышление, составляющее душу («центр») личности – и не подменять эту цель другими, не менее благородными, но, всё же, подчинёнными этой главной. Педагогическое образование как *система* возможно лишь при включении в него логики, которая, выступая его *началом*, преобразует педагогический процесс из стихийного в методичное образование личности.

В распространённом понимании за словом «логика» стоит формальная логика – учение о правилах рассудочного мышления, значение которого для педагогического образования само по себе сомнительно. Но это учение о формах обыденного рассудочного мышления – лишь первый исторический этап развития логики как науки. Современная же логика, ставшая уже наукой

мышления (категорий), имеет непреходящее значение для педагогического образования. Обозначим основные шаги в истории этой науки.

Первый этап – создание Аристотелем формальной логики как орудия против софистики. Её предметом выступила форма рассудка, абстрагированная из реального процесса мышления безотносительно к содержанию. Надо отметить, что сам Аристотель не называл её наукой (*ἐπιστήμη*) мышления, таковой для него была первая философия [Аристотель, 1976]. Вторым шагом – трансцендентальная логика Канта. Немецкий философ рассмотрел формы суждения не вообще, а с точки зрения познания, в результате чего получил категории рассудка [Кант, 1964]. Но способ действия Канта тот же, что у Аристотеля: таблица категорий получена абстрагированием процесса мышления в эмпирическом познании.

Таким образом, логика на этих этапах своего развития стоит в отношении к опыту: возникает это учение методом абстрагирования от эмпирического содержания и потому содержанием своим имеет лишь формы мысли. Поскольку содержание собственно мысли остаётся в стороне, постольку эта логика имеет дело не с мыслью как таковой, а с представлением, требующим эмпирического материала (безразлично, какого именно). Поэтому данная логика – лишь *учение* о правилах рассудка, а не *наука* своего предмета. Мышление понимается в ней как функция внутри более общих процессов, совершаемых субъектом, то есть как нечто партикулярное (несамодостаточная часть).

Третий этап: наука логики Гегеля – первое явление логики как науки. Заклучая в самой себе своё начало, процесс и результат, она есть познание своего предмета, не требующее привлечения стороннего содержания [Гегель, 1975]. Функция абстрагирования принципиально меняется:

– в формальной логике – это необходимая составляющая самого метода, без которой нет предмета (чистые формы рассудка не выявить, не очистив их от содержания);

– в науке логики – это лишь субъективная предпосылка [Гегель, 2005]: устраняются все аксиомы и предположения (недоказанное), остаётся чистая мысль (а не форма); сами категории, таким образом, не несут на себе печать абстракции, будучи самостоятельным предметом, а не партикулярным продуктом абстрагирования.

В науке логики мышление не относится к внешнему содержанию, поэтому само по себе выступает как таковое для себя. Здесь философия начинает быть наукой *разума*, а не культурой ума, каковой она была в своей истории. Разум, воспитанный логически, – это основа как для действительного познания, так и для свободной (не произвольной) практики. Поэтому педагогике, которая суть ведение человека к состоянию зрелой личности, не обойтись без логики.

Благодаря современной логике становится возможен педагогический метод – в переводе с древнегреческого «путь вслед» или «повторный путь» (вторая навигация). Педагог – тот, кто ведёт других по пройденному им самим пути к разумной мысли, и при этом сам каждый раз проходит этот путь заново. Благодаря логическому образованию он обладает действительной

компетентностью (способность решить педагогическую задачу), поскольку ясно представляет результат своего труда. Так как разумное мышление свободно не только для истины и нравственности, но и от условности, логически образованный педагог способен творчески отнестись к любому учащемуся – в данной *единичной* педагогической ситуации свести его индивидуальную *особенность* со *всеобщностью* человеческой культуры. Тем самым методики перестают быть сводом заранее заготовленных инструкций и создаются педагогом в живом образовательном процессе – педагог начинает быть субъектом дидактики. Таким образом, настоящая педагогическая методика – это не что иное, как способ опосредования особенного и всеобщего, реализуемое *sub specie* педагогического *метода*.

Можно выделить два уровня логического образования в педагогическом образовании:

1) Формальная логика – воспитание привычки иметь дело с мыслью: опыт очищения словесной речи до мысли – сути сказанного. Во многом это риторический навык, позволяющий выстраивать взаимодействие участников педагогического процесса с ясным сознанием предмета (различие главного и второстепенного и т.п.).

2) История философии – опыт мышления категорий: мышление мышления, а не форм, абстрактно подходящих для любого содержания. Поскольку логика как наука требует специального образования, в педагогическом образовании можно ограничиться историей философии (включая общее представление о её результате в логике), прохождение которой организует личный опыт мышления категорий будущего педагога, что позволит ему совершать *μέθοδος* – курировать путь вослед пройденного им самим пути к мышлению.

Второй уровень обеспечивает подлинную междисциплинарность в педагогическом образовании – *система* образования личности возможна *sub specie* единой цели образования. Напротив, готовый набор педагогических методик, будучи пригодным (с небольшими вариациями) для любой учебной дисциплины, предоставляет лишь формальную универсальность, что позволяет организовать процесс изучения предметов, успешный с точки зрения коротких отрезков времени. Но эти результаты не проходят проверку в более значимых масштабах, что подтверждается общеизвестной фразой о необходимости *забыть* изученное на предыдущей ступени (школа — университет — работа). Задачи отдельных дисциплин решаются, а цель образовательного процесса не достигается. *Для учащегося* (с точки зрения человека) дисциплины связываются только конкретно – в *его мышлении*. Но это происходит лишь когда в учёбе он находит себя (своё мышление), а не потусторонний предмет запоминания. Без систематического единства междисциплинарность абстрактна.

Таким образом, педагог не должен быть профессиональным логиком, но педагогическое дело требует от него быть философом – тем, кто любит мудрость, то есть разумное мышление, и старается ему соответствовать. Для этого педагогическое образование необходимо должно включать историю философии, дающую осваивающему её человеку опыт мышления логических

категорий. Получив из истории философии *представление* о том, что такое действительное мышление, педагог имеет возможность организовать занятия по своей учебной дисциплине (и внеучебную деятельность) так, чтобы они вели учащихся к умению мыслить. Тогда и цель образовательного процесса – воспитание личности – будет достигаться.

Литература

1. Аристотель. Метафизика // Аристотель. Сочинения в четырёх томах. Т. 1. М.: Мысль, 1976. С. 63-367
2. Гегель Г. В. Ф. Наука логики. СПб: Наука, 2005. -799 с.
3. Гегель. Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. М.: Мысль, 1975. -452 с.
4. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. -112 с.
5. Кант И. Критика чистого разума // Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 3. М.: Мысль, 1964. С. 69-756.
6. Кант И. Критика практического разума // Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 4, ч. 1. М.: Мысль, 1965. С. 311-501.
7. Платон. Собрание сочинений в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1990. -860 с.

Гапанович С.О. (С-Пб)

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В НАУКЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Научные дисциплины – форма организации знания, имеющая объект исследования, собственный научный инструментарий, концепции и подходы [См.: Бушмакина, 2017]. Междисциплинарные исследования рассматриваются прежде всего как проблема исследовательской практики и перевода ее результатов в систему знания. При этом главная задача состоит в преодолении отмеченного в свое время И. Кантом противоречия между устройством реальности (закономерности организации которой нам неизвестны), и наукой, знания которой организованы в виде отдельных научных дисциплин (имеющих характерные для каждой из них базовыми допущения) [См.: Мирский, 2001]. Таким образом, междисциплинарность суть выражение интегрального характера научного познания.

Междисциплинарный подход допускает прямой перенос методов исследования из одной научной дисциплины в другую, что обусловлено обнаружением сходств исследуемых предметных областей [См.: Мокий, 2014]. Например, использование инженерно-технических представлений в биологии позволило применить методологию точных наук и превратить биологию из описательной науки в объясняющую. Применение инженерно-электротехнической методологии к изучению процессов нервной системы во

второй половине XX века сыграло революционную (в терминологии Т. Куна) роль в понимании этих процессов. Ключевым событием стало принятие модели Ходжкина-Хаксли, позволяющей представить нервную клетку как работающую электротехническую схему, а принципиально важную роль в этом сыграл практический опыт А. Ходжкина, работавшего в период Второй мировой войны инженером на радиолокационной станции. Правомерность такого моделирования была подтверждена дальнейшим ходом развития нейрофизиологии, как экспериментальной науки. В частности, представление о выпрямляющих свойствах синапсов, основанное на уподоблении отдельных частей нервной системы элементам радиосхемы, позволило произвести синтез на основе двух непримиримо оппонировавших до того теорий: химического и электрического проведения нервного импульса. С другой стороны, чрезмерная увлеченность таким подходом приводила к другим крайностям, как, например, «утверждение Дж. Дж. Смарта, что биология — не отдельная наука, а область технического применения более фундаментальных наук, подобная, например, “радиотехнике”. ...Биология не может расширить наши представления о законах природы: ей под силу лишь объяснить, как законы физики и химии работают в контексте определённого рода исходных и граничных условий» [Гриффитс, URL].

Развитие биологии стало, быть может, наиболее наглядным примером преимуществ и возможностей междисциплинарного подхода: в результате синтеза с естественными науками возникли такие дисциплины, как биохимия, биофизика, молекулярная биология и т.п., а с гуманитарными – социобиология, зоопсихология, этология и т.п. Принцип методологического изоморфизма естественных и гуманитарных наук заключается в возможности провести гуманитарное исследование по стандартам естественной науки. В качестве стандарта гуманитарного исследования рассматривается феноменологическое описание исследуемого явления, тогда как стандартом естественнонаучного исследования является выявление структурных особенностей и механизмов, лежащих в основе исследуемого явления [См.: Зуев, 2009]. Наиболее важным методом, обеспечивающим переход от феноменологического описания к пониманию внутренних механизмов, является сравнительный метод (компаративистика), который выявляет связи, общую идею, предполагает исследование сходств и различий между явлениями или их классами с целью установления классификаций и типологий явлений. Сравнительный (компаративный) метод, как универсально применяемый, относится к общенаучным методам исследований. На практике различают сравнительно-сопоставительный метод (выявляющий природу разнородных объектов), сравнительно-историко-типологический (раскрывающий сходство не связанных по своему происхождению явлений одинаковыми условиями генезиса и развития) и т.д.

Именно компаративистика обеспечила становление биологии, как науки, сделав возможным переход от описания феноменов (перечисления форм, рассматриваемых, как статические состояния) к пониманию законов динамического развития и определению взаимосвязей: «в дарвиновской

эволюционной онтологии таксоны не статичны и являются фрагментами эволюционирующей в пространстве и времени системы живых организмов» [См.: Зуев, Розова, 2001]. Эволюционные построения Дарвина стали возможны в русле применения методологического аппарата сравнительной анатомии – дисциплины, выявляющей общие закономерности строения и развития органов и их систем путем сопоставления признаков и форм живых организмов. Не менее важную роль сыграл сравнительный метод в развитии лингвистики, чье появление и последующие триумфальные достижения связаны со сравнительно-историческим языкознанием, появлением сравнительной философии и ряда других дисциплин.

Междисциплинарный подход стал модным в конце XX века и представлялся весьма многообещающим. Тем не менее, ряд наук, активно развивавших междисциплинарный подход, не смог преодолеть рубеж Миллениума без существенных потерь после серьезнейших трансформаций. Например, ни геология (развивавшая такие направления, как геофизика, геохимия и т.п.) , ни география (занятия которой требовали достаточно серьезной астрономической и математической подготовки) не существуют в прежних масштабах. В СПбГУ остатки соответствующих факультетов объединены в рамках факультета Наук о Земле (вместе с выведенным из состава бывшего Биолого-почвенного факультета отделением Почвоведения). Можно говорить об уничтожении целого ряда научных школ и направлений, незавершенных масштабных проектах и т.п. Между тем информационное пространство (в своей интернет-ипостаси) заполнено панегириками междисциплинарному подходу, который «является именно инструментом интеграции, не позволяющим усохнуть узким областям научного знания» [См.: Куликов, 1999]; «В настоящее время междисциплинарный подход получил беспрецедентное по своим масштабам развитие. Об этом свидетельствует все возрастающее количество публикаций, проводимых симпозиумов и конференций, посвященных этому вопросу» [Междисциплинарный..., URL], бодрыми рапортами о его важности для подготовки «универсальных и творчески мыслящих специалистов», в глазах рябит от названий компьютерных программ для подготовки таких специалистов, логотипов спонсоров и партнеров. По ироническому замечанию геологов «старой школы», подготовленная таким образом геологическая молодежь «ищет ископаемые в интернете», а не в недрах Земли в ходе реальных экспедиций.

Тем не менее, продолжают активно формироваться как междисциплинарные, так и наддисциплинарные предметные области. «Один из наиболее крупномасштабных МДК - агроэкология - интегрирует в себе такие дисциплины, как общая экология, почвоведение, земледелие, растениеводство, зоотехния, экономика, математика и др.» [Междисциплинарный..., URL]. К ультрасовременным трендам можно отнести развитие «женских исследований», «гендерных исследований» и пр. Новые крупномасштабные категории (культурная история или новая культурная история, и т.п.) делают невозможным точную демаркацию границ между разными областями знаний; растет путаница. Таким образом, возникает опасность получить вместо

междисциплинарности ее муляж путем механического соединения данных разных наук, так как при этом будет достигаться эффект описательности, но никакого синтеза не будет. Т.е. принцип междисциплинарности может только декларироваться, но не применяться.

Нельзя не отметить при этом, что «доминирующая в наше время идеология постмодернизма выступает против дотоле используемой методологии научного познания..., заявляя, что оно не столько отражает объективную картину мира человека, сколько конструирует ее» [См.: Козьмин, 2015]. Если ранее, в «до-постмодернистскую» эпоху, научная методология исследования объекта, как правило, подразумевала выделение некоторого набора признаков для последующего анализа и, возможно, классификации, то теперь любые признаки допустимо рассматривать, как «сконструированные». Теоретическую (философскую) установку, предполагающую существование таких признаков, качеств или свойств (особенно, если речь идет о постоянно существующих признаках), предлагается рассматривать, как эссенциалистскую. Для «постмодернистски-ориентированных авторов» [Булавина, URL] эссенциализм является маркером не просто несовременности, но даже отсталости.

Особенно широкое распространение подобный подход получил среди гуманитарных дисциплин: в частности, в гендерной философии подобный подход призван оправдать отрицание биологически обусловленных свойств пола (женственности и мужественности), как «искусственно сконструированных», - средствами языка, эссенциалистских теорий и т.п. «Гендерная методология в истории позволяет аргументированно опровергнуть эссенциализм — идею о том, что есть что-то «данное» (Богом, Природой) и потому существовавшее извечно и не могущее быть измененным в будущем, поскольку позволяет проследить, как складывалась эта «данность» [См.: Жеребкина, 2001]. «Эссенциализм - свойство теоретических концепций, в которых делается попытка зафиксировать некую неизменную сущность; в современной феминистской теории постоянный объект критики для постмодернистски-ориентированных авторов... В гендерных исследованиях основными оппонентами эссенциализма являются конструктивисты, которые считают пол и связанные с ним явления, например, такие как сексуальность, продуктом истории» [Булавина, URL].

Эссенциализм в этнологии (бывшей этнографии) получил название «примордиализм» и был раскритикован именно за полагание реально существующими неких постоянных признаков, по которым люди могут быть объединены в тот или иной этнос. Именно в русле критики примордиализма развивались представления об «искусственности, фальшивости наций, не имеющих ничего общего с реальностью повседневного опыта» (Э. Геллнер), о «выдуманности этнических категорий, являющихся не более, чем символами, позволяющими обществу существовать» (Б. Андерсон). Представления об искусственной «сконструированности» признаков, а тем самым и самого этноса, возможности представления этноса, как конструкта, создаваемого властными или культурными элитами, получили в этнологии название «конструктивизм». Нетрудно видеть, что «конструктивизм» и в этнологии, и в

гендерной философии отрицает реальное существование тех или иных признаков или явлений под предлогом их заведомой искусственности, сконструированности. Таким образом, смысл так понимаемого термина «конструктивизм» в обобщающем, «постмодернистском», значении – в отрицании реальности. Такое значение термина полностью противоречит устоявшемуся значению термина «конструктивизм» в искусстве, особенно в архитектуре, где он означал предельный функционализм, демонстративный утилитаризм, с его чётким, рациональным планом и выявленной во внешнем облике конструктивной основой, то есть реализмом, понимаемом как противоположение надуманности, вычурности, декоративности.

Борьба с эссенциализмом, выразившаяся по сути в отрицании реальности, последовательно привела к отрицанию эволюционных (эволюционистских) представлений об этносе, которые в этнологии развивались в рамках примордиализма, то есть на основе установок философского эссенциализма. «Если в классической эпистемологии, т.е. процедуре интерпретации фактов, разрыв, противоречие рассматривается как проблема, нуждающаяся в объяснении, то, с точки зрения постмодернизма, напротив, проблемой являются как раз островки целостности и связанности. Отказ от целостного описания, систематизации материала, масштабного теоретизирования – характерные черты этой парадигмы» [См.: Козьмин, 2015]

В результате можно видеть, во-первых, умножение видов исследований (что особенно ярко продемонстрировано в развитии постфеминизма и гендерной философии), умножение количества исследуемых объектов (например, признание возможности самоидентификации по половому признаку в десятках вариантов) и закономерно вытекающую из всего этого путаницу в терминах. Опасность такого положения позволяет увидеть сравнительно-философский подход, предполагающий сопоставление категориального аппарата и отдельных понятий в рамках изучения философских традиций Запада и Востока. Соответствующая проблематика в древнекитайской философии известна, как «Исправление имён» - одна из основных концепций конфуцианства, императив «Чжэнмин», гласящий: «Если имена исправны, существует порядок. Если в имянарекании допускается путаница, возникает беспорядок \ смута. Путаница эта причиняется излишне изысканными объяснениями. Такие объяснения стирают грань между приемлемым и неприемлемым, правильным и ошибочным, истинным и ложным» [Имен исправление, URL] Подобная тематика в Западной (то есть европейской) философской традиции известна со времен платоновского диалога «Кратил», где она, впрочем, рассматривается в общефилософском ключе, вне связи с социально-политическим устройством.

Во-вторых, отрицание реальности признаков и явлений, и даже самих оснований, на которых могут быть обобщены эти признаки и явления, возвращает нас на много веков назад к дискуссии реалистов и номиналистов. Термин «эссенциализм» возник именно в связи с обсуждением этой проблематики, «К. Поппер ввел термин ‘эссенциализм’ в противоположность ‘номинализму’, чтобы заменить многозначное слово ‘реализм’... Взгляды К.

Поппера - это разговор особый, он критиковал эссенциализм из тех перспектив, где он не имеет приложения» [Васильева, 2005]. «Рефлексия ученых относительно реальности объектов исследования может включать не только различную степень осознания их социокультурной природы, но и различную степень понимания связи природного и социокультурного в структуре объектов исследования» [Зуев, 2009]. «Что же касается средневекового реализма и средневекового номинализма, то... и сейчас можно столкнуться с философскими декларациями, в точности соответствующими этим идеям (хотя авторы этих деклараций обычно не подозревают о средневековости своего мышления)» [Кнорринг, 2013].

Проблематика дискуссии реалистов и номиналистов особенно актуальна в биологической систематике, где она известна, как «проблема вида». «Понятие вида – одно из фундаментальных в биологии. Оно относится к числу ключевых в систематике, которая изучает структуру биологического разнообразия, и в эволюционной биологии, изучающей причины его формирования. Понятие вида, как всякое фундаментальное обобщение, не имеет чётко очерченной «формулы» [Павлинов, URL]. Само слово «вид» возникло впервые в классификационном контексте, в котором основной задачей исследования является именно *определение места* объектов в системе. Без знания этого точного места, то есть без выделения естественных (соответствующих природным реальностям), а не формальных видов, трудно судить о внутривидовых отношениях и законах эволюции [Васильева, 2002]. Среди биологических дисциплин понятие вида первой освоила систематика, в которую оно проникло из схоластики» [Павлинов, URL]. «Тезис об объективной таксономической расчлененности природы приводил к позитивному решению проблемы реальности таксонов, тогда как номиналистические установки склоняли ученых к отрицанию их реальности, к признанию условности их выделения деятельностью таксономистов. В современной таксономии номиналисты признают реальность особей и отрицают реальность таксонов, реалисты же, признавая реальность и особей, и таксонов, сталкиваются с трудностями обнаружения конкретных таксонов в ходе эмпирического исследования» [Зуев, 2002].

Систематика, то есть наука биологической классификации, – это наиболее философская область биологии. “Классификация воспринимается как всепроникающая, вездесущая форма познания, практически чуть ли не совпадающая со всей наукой как с процедурной, так и с результативной стороны дела... с помощью классификации ученые хотят решить практически все задачи научного исследования” [Розова, 1986]. “Достоинство классификации равнозначно с достоинством науки и вообще умозаключений” (там же: 61), “систематика - начало и конец, альфа и омега каждой науки” [Любищев, 1968]. Классификация - центральная научная методология, берущая свое начало в рассуждениях Платона и Аристотеля [Розова, 1986]. Среди «наиболее значительных платоновских концепций...» применительно к рассматриваемой проблематике «важна преимущественно *теория идей*, или *теория форм*, как ее иногда называют (поскольку слово *идея* часто

ассоциируется просто с *мыслью*): именно эта теория имеет отношение к классификации вообще и классификации живых организмов в частности. Более того, *теория идей* есть корень, источник, ядро классификации» [Васильева, 2004].

Итак, наука полагает объективную таксономическую организованность, расчлененность природы, возможность ее классификации, то есть разделения на классы, границы которых могут быть определены с той или иной степенью условности, систематизации. Систематика – часть таксономии. Любой таксон может быть представлен, как «группа дискретных объектов, связанных той или иной степенью общности свойств и признаков и благодаря этому дающих основание для присвоения им определенной таксономической категории. Выделение таксона может опираться на разные свойства и признаки объектов — общность происхождения, строения, состава, формы, функции и т. д., но при этом каждый набор признаков и свойств должен быть необходим и достаточен для того, чтобы данный таксон занимал единственное место в системе и не пересекался с другими» [Дудка, 1984]. Термин «таксон» используется в различных областях *знаний* для обозначения общей теории классификации и систематизации сложных систем: в биологии, в лингвистике, географии, геологии [Таксономия, 1976]. В этнологии таксономическое деление может включать в себя расы, субрасы и «таксоны, называемые локальные формы» [Бейкер, 2015].

Тем не менее, попытки разработать общепонятную и взаимоприемлемую таксономическую систему, которая могла бы стать общепринятой в силу очевидности обусловленных природой критериев систематизации, натолкнулась на «отсутствие ясности в определении таксонов», в силу чего, по мнению некоторых исследователей, «употребляемые термины "род", "семейство", "отряд" и т.д. не несут никакого объективного содержания и поэтому часто бесконтрольно пересекают границы понятий "таксон" — "категория". В этих условиях нередко изначально теряет смысл обсуждение таких традиционных проблем, как реальность высших таксонов, закономерности их исторического развития и т.п.» [Черных, 1986]. Безуспешные практические попытки таксономистов построить их непротиворечивую систему с четкой иерархической структурой и четкими границами между таксонами внутри каждого иерархического уровня, т.е. "обнаружить таксоны в природе", и привели к постановке проблемы реальности таксонов. Объем и границы одних и тех же таксонов оцениваются по-разному различными исследователями, что определяется различными научными подходами, в рамках которых осуществляется деятельность исследователей. Это приводит к критике идеи объективной таксономической расчлененности природы и сомнениям в реальности таксонов [Зуев, 2002].

«Наболевшая проблема вида грозит взорвать всю таксономическую теорию, хотя сама «проблема вида» чрезвычайно узка в философском плане и решается только в более широких систематических рамках. Некоторые исследователи полагали, что «общая теория вида, или эйдология, должна рассматривать вид всесторонне, в том числе и такие его черты, которые недоступны или не нужны

для систематики» [Васильева, 2002]. «И все же сражаться с типологией в биологической систематике - это все равно что рубить сук, на котором систематики сидят» [Васильева, 2004].

Определение способа бытия таксона - одна из наиболее фундаментальных проблем таксономии [Зуев, Розова, 2001]. Между тем, из всего вышеизложенного следует невозможность критерия вида, который был бы **одновременно строго операциональным, биологически содержательным и всеобще применимым...** Это значит, что биологический вид невозможно задать единственным, пусть и нетривиальным образом. При этом, чем **более строго задана концепция вида, тем уже область ее применения; а чем больше в ней биологического содержания, тем менее она операциональна.** В основе этого лежит **обратное соотношение между строгостью и содержательностью понятия** [Павлинов, URL]. Такое описание двух взаимоисключающих, но при этом «дополнительных» другу другу, комплементарных, классов понятий, совокупность которых необходима для воспроизведения целостности этих объектов, прямо указывает на адекватность применения принципа дополнительности, одного из важнейших методологических и эвристических принципов современной науки. Как известно, Н. Бор, автор принципа дополнительности, полагал его применимость не только в физике, подчеркивая его более широкую методологическую значимость [Порус, URL]. «Принцип дополнительности запрещает с одинаковой точностью в одной классификации фиксировать ее параметры, «дополнительные» относительно друг друга» [Павлинов, Любарский, 2011]. В данном случае это «строгость задания параметров таксона» и «биологическая содержательность». Для «дополнительных» параметров «верно соотношение неопределенностей, делающее потенциально неустойчивыми всякие таксономические решения, нацеленные на одновременное отображение такого рода параметров, например, типологического сходства и родства. Разумеется, это соотношение нельзя толковать столь же буквально, как в исходной версии (у В. Гейзенберга), но в общем эпистемологическом смысле оно вполне адекватно описывает ситуацию» [Павлинов, Любарский, 2011].

Проблема способа бытия таксона берет начало «в исходных основаниях таксономии, каковыми являются предельные допущения о структуре окружающего мира, определяющие складывающееся в дальнейшем мировоззрение. В развитии таксономии, равно как и всей науки, решающую роль сыграл общемировоззренческий вопрос о предзаданности объектов науки научному познанию, ответ на который и дает основу для последующего развития онтологии. Возможны и исторически реализовались два принципиально различных ответа на этот вопрос: *мир предзадан человеку как субъекту познания* (натуралистический подход) и *мир как объект познания постоянно достраивается самим человеком в процессе познания* (социокультурный подход). Наука, и в частности естествознание, реализует натуралистический подход, тогда как социокультурный подход оформился внутри философской рефлексии как понимание социокультурной природы познания и его натуралистической организации как исторического продукта».

Несовместимая полярность натуралистического и социо-культурного подходов заставляет предположить их взаимную дополнительную, тем более, что ситуация, связанная с интерпретацией принципа дополнительности и квантовой механики в целом, «имеет далеко идущую аналогию с общими трудностями образования человеческих понятий, возникающими именно из разделения субъекта и объекта. Такого рода аналогии Бор усматривал в психологии и, в частности, в специфике интроспективного наблюдения за непрерывным ходом мышления» [Порус, URL], которое воздействует на наблюдаемый процесс, изменяя его, что означает возможность описания мыслительных феноменов с помощью взаимоисключающих классов понятий (что соответствует ситуации описания объектов микрофизики).

Несмотря на «невозможность провести чёткую грань между явлением и его сознательным восприятием, чётко отделить субъект от объекта» в силу «тесной связанности субъекта и объекта познания», составляющей «гносеологическую суть принципа дополнительности» [Боронин, 2016], взаимная дополнительность натуралистического и социокультурного подходов неэквивалента смешению этих подходов (равно как и любых других дополнительных величин, категорий и т.п.), а тем более подмене одного другим. Напротив, смешение дополнительных друг другу подходов вследствие неучета их несовместности приводит к системным ошибкам. Например, Г. Райл, критикуя в своей работе «Концепция разума» (1949) традиционно существующий подход, подразумевающий радикальное отличие разума и тела, использовал для иллюстрации сложившегося в русле этой традиции положения, модель, названную им «Ghost in the machine» («призрак в машине» или «дух в машине»). Согласно Г. Райлу, классические представления о разуме, или «картезианский рационализм», допускают категориальную ошибку (и это главная ошибка), пытаясь «проанализировать отношения между «разумом» и «телом», как если бы они были терминами одной и той же логической категории. Это смешение логических категорий можно увидеть в других теориях отношений между разумом и материей. Например, идеалистическая теория разума делает основную категориальную ошибку, пытаясь свести физическую реальность к тому же состоянию, что и ментальная реальность, в то время как материалистическая теория разума делает основную категориальную ошибку, пытаясь привести ментальную реальность к тому же статусу, что и физическая реальность» [Tanney, 2007]. На эту же тему в свое время высказывался и Нильс Бор, по замечанию которого "признание важного значения черт атомистичности в механизме живых организмов само по себе не является ...достаточным для всестороннего объяснения биологических явлений" [Алексеев, 1975].

Принцип дополнительности, как методологический подход, демонстрирует свою применимость не только в естественных, но и в гуманитарных науках [Боронин, 2016]. Целесообразность его применения, например, в современном литературоведении становится все более очевидной, так как представляется единственным способом разрешения общетеоретических противоречий двух подходов: тезаурусного и историко-теоретического [Вершинин, 2008].

Дополнительность этих подходов следует из их методологической противоположности: тезаурусный подход ищет сложившиеся у субъекта устойчивые культурные ориентиры, которые организуют структуру тезауруса, большое внимание при этом обращается на выделение центра тезауруса, определение его более детализированной структуры, предполагающей наличие разных по степени значимости слоев. Историко-теоретический подход предвещал при своем появлении постмодернистскую модель научного знания, в которой исчезала разница между центром и периферией культуры, требуя рассматривать все литературные явления без изъятия в максимально широком культурном контексте.

«Если удастся найти способы подняться над противоречиями этих двух современных научных подходов в общетеоретическом плане позволит экстраполировать подобные способы на всю совокупность методов и подходов в гуманитарном знании, что сделало более содержательным сам принцип дополнительности» [Вершинин, 2008].

В лингвистике дополнительными величинами можно считать точность, с которой может быть определен смысл слова (то есть точность задания параметров, определенность термина) и его смысловая содержательность, операциональность, возможность словоупотребления в живой разговорной речи. Таким образом, можно видеть то же самое **«обратное соотношение между строгостью и содержательностью понятия»**, с помощью которого может быть сформулирована проблема вида (таксона) как в биологической систематике, так и в таксономии в целом. Кроме того, в рамках «идеологии дополнительности» строгость формулировки не считается обязательной характеристикой, поскольку «в мире человеческого мышления вообще и в физике в частности наиболее плодотворными понятиями являются те, которым невозможно придать точно определенный смысл» [Алексеев, 1975].

«Внутренняя противоречивость феномена естественной классификации состоит в том, что классификации могут быть построены только теоретическим путем, только в рамках теоретических систем знания применительно к сконструированной людьми идеальной реальности... Осознание социокультурной природы таксонов, социокультурного вклада в структуру таксономических объектов обеспечит понимание учеными относительности научного знания к средствам познания и, в частности, к культурным ресурсам науки и тем самым снимет проблему реальности таксона в ее натуралистической форме, как проблему их существования в мире природы "самой по себе"» [Зуев, 2002]. Такая постановка вопроса лишь подчеркивает дополнительную социо-культурного и натуралистического подходов, во всяком случае, не противоречит представлениям об их дополнительности.

«Фактически, 'проблема вида' в классификации живых организмов может быть решена только в пределах более широкой проблемы построения иерархии отличий между организмами. Иерархизм системы неизбежно связан с эссенциализмом или признанием разнокачественных сущностей на разных уровнях в классификации. Опровержение классификационного эссенциализма проводилось в истории биологии на самых различных, но равно

несостоятельных, основаниях» [Васильева, 2005]. Распространенная в наше время установка на **борьбу с эссенциализмом выхолащивает междисциплинарность**, лишает ее всякого научного смысла, подменяя сравнительное сопоставление эклектическим перечислением не связанных между собой фактов. При этом представляется «очевидным, что классификационный эссенциализм... может быть вполне “методологически приемлемой исследовательской программой” в противоположность многолетнему не критическому отталкиванию» [Васильева, 2005]. Отсюда следует, что эссенциализм, как методология в рамках натуралистического подхода, должен быть не отвергнут, а дополнен (в боровском смысле «дополнительности») соответствующими методами в рамках социокультурного подхода. Дополнительность, комплементарность методов и подходов, обещает если не снятие противоречий, то, во всяком случае, новый взгляд на старые проблемы и возможность их разрешения. Усматривая дополнительную «между физико-химической природой жизненных процессов и их функциональными аспектами, между детерминистическим и телеологическим подходами», Н. Бор «обращал также внимание на применимость принципа дополнительности к пониманию взаимодействия культур и общественных укладов. В то же время Бор предупреждал против абсолютизации принципа дополнительности в качестве некоей метафизической догмы» [Порус, URL]. Тем не менее, следует подчеркнуть, что универсальность принципа дополнительности, как методологического подхода, может быть выявлена только в русле междисциплинарности.

Литература

1. Алексеев И.С. Принцип дополнительности // Методологические принципы физики. История и современность. М.: Наука, 1975. 512 стр.
2. Бейкер Дж. Р., Раса. Взгляд белого человека на эволюцию. М., 2015.
3. Боронин А.А., О принципе дополнительности и анализе речевой деятельности // Вестник московского государственного областного университета. Серия лингвистика. Изд-во: Московский государственный областной университет (Москва) № 1, 2016, Стр 8-17.
4. Булавина Т. В. Словарь гендерных терминов // URL: <http://www.owl.ru/gender/380.htm>
5. Бушмакина Ю. В. Междисциплинарный подход в современном историческом знании // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки, 2017. С. 7 – 20.
6. Васильева Л.Н. Кризис проблемы вида: причины и следствия // Эволюционная биология. Томск, 2002. Т. 2. С. 31-50.
7. Васильева Л.Н. Путь к Платону // Труды Профессорского Клуба. № 8 – 9. Изд-во Биолого-почвенного института ДВО РАН. Владивосток, 2004. С. 106 – 117.
8. Васильева Л.Н. Эссенциализм в проблеме вида. 2005. URL: <http://evolbiol.ru/document/vasiljeval.htm>

9. Вершинин И. В. Принцип дополнительности в методологии литературоведения // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение» / 2008 / №5, 2008 – Филология. URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/5/Vershinin/>
10. Гриффитс Пол, Философия биологии. Впервые опубликовано 04.07.2008. URL: http://www.philosophy.ru/ru/philosophy_of_biology
11. Дудка И.А., Словарь ботанических терминов. Киев: Наукова Думка, 1984. -308 стр.
12. Жеребкина И. Введение в гендерные исследования. Ч. I: Учебное пособие/ Под ред. И.А. Жеребкиной. СПб.: Алетейя, 2001. 708 стр.
13. Зуев В.В. Проблема реальности в биологической таксономии. Изд-во НГУ, Новосибирск, 2002. -192 стр.
14. Зуев В.В., Розова С.С. Проблема способа бытия таксона в биологической таксономии // Вопросы философии. №2 - 2003. С. 90 - 103.
15. Имен исправление. ЧЖЭН МИН // Китайская философия. Энциклопедический словарь. 2009, URL: https://dic.academic.ru/contents.nsf/china_philosophy/
16. Кнорринг В.Г. История и методология науки и техники. Информационная сфера человеческой деятельности с древнейших времён до начала XVI века, СПб, Изд-во Политехнического университета, 2013 г. С. 211 – 213.
17. Козьмин В.А. Этнология (Этнография). Учебник для академического бакалавриата. М., изд-во Юрайт, 2014. -580 стр.
18. Куликов Д. В., Физическая природа разрушения: Учеб. пособие для вузов / Д.В. Куликов, Н.В. Мекалова, М.М. Закирничная; Уфим. гос. нефтяной техн. ун-т. – Уфа, 1999. -395 стр.
19. Любищев А. А. Проблемы систематики// Проблемы эволюции. Новосибирск: Наука, 1968. Т. 1. С. 7-29.
20. Междисциплинарный подход // Большая энциклопедия нефти и газа. URL: <https://www.ngpedia.ru/id276834p1.html>
21. Мирский Э. М. Междисциплинарные исследования и дисциплинарная организация науки [Текст] / Э.М. Мирский. — М. : Наука, 1980. -303 с.
22. Мокий М.С. Методология научных исследований. Москва: Издательство Юрайт, 2014. -255 стр.
23. Павлинов И. Я. Научный плюрализм и проблема вида в биологии, URL: <http://zmmu.msu.ru/personal/pavlinov/doc/spe-plur.htm>
24. Павлинов И.Я., Любарский Г.Ю. Биологическая систематика: Эволюция идей. Сборник трудов Зоологического музея МГУ, т. 51, «Товарищество книжных изданий КМК», Москва, 2011. -671 стр.
25. Порус В.Н. Дополнительности принцип. Новая философская энциклопедия. Электронная библиотека ИФ РАН, URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH010f99d9f716fdde37713f0f>
26. Розова С. С. Классификационная проблема в современной науке. Новосибирск: Наука. 1986. -223 стр.

27. Таксономия (теория классификации) // Струнино — Тихорецк. — М. : Советская энциклопедия, 1976. — (Большая советская энциклопедия : [в 30 т.] / гл. ред. А. М. Прохоров; 1969 – 1978, т. 25).

28. Черных В. В. Концепция суммативности высших таксонов // Проблема целостности высших таксонов. Точка зрения палеонтолога. М., Наука, 1986. - 142 стр.

29. Tanney, J., Gilbert Ryle // in Stanford Encyclopedia of Philosophy; Dec 18, 2007. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/ryle/>

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

НАРОДНАЯ АФОРИСТИКА КАК СРЕДСТВО ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Глубокое и неоспоримое влияние на формирование личности оказывает культура воспитания, которая с самого рождения направлена на сохранение ребенком контакта с окружающим миром, на принятие им непреходящих общечеловеческих ценностей: добра, справедливости, красоты и любви. Как сокровищница национальных и общечеловеческих духовных ценностей всегда рассматривалась народная афористика, включающая пословицы, поговорки, присловья, благопожелания, клятвы, проклятья и др., в которых поднимаются вечные вопросы нравственности, раскрываются взаимосвязи мира природы и человека.

Познавательная и воспитательная ценность афоризмов бесспорна: они являются для большинства людей школой мудрости, духовного и нравственного развития. Так, в учении Демокрита нравственным является тот индивид, который «постиг законы Вселенной и человеческой жизни, правильно относится ко всему, что с ним происходит, довольствуется малым, не зависит от преходящих вещей, достигает таким образом уравновешенности и безмятежности» [цит. по: Гусейнов, Ирритц, 1987, с. 54].

Проблема нравственности подробно освещалась не только в философии, но и в истории педагогической науки. Однако стоит заметить: сегодня эта проблема приобретает особенную актуальность в связи с тем, что современное решение прагматических задач образования полностью вытесняет духовно-нравственные задачи воспитания. Знаковым для педагогики явилось постановление Министерства образования и науки РФ от 25 мая 2015 года об изучении предметных областей: «Основы религиозных культур и светской этики» и «Основы духовно-нравственной культуры народов России» [Письмо МОН РФ]. Последняя в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования должна обеспечить знание основных норм морали, культуры и традиций народов, населяющих Россию, формирование представлений об исторической роли

традиционных религий и гражданского общества в становлении российской государственности [там же].

Предметная область «Основы духовно-нравственной культуры России» реализуется в урочной форме, во внеурочной деятельности, а также при изучении учебных предметов других предметных областей, что регулируется рядом нормативных документов федерального и регионального уровней и обеспечивает решение задач нравственного воспитания и духовного развития: формирование уважительного отношения к религиозным взглядам или к их отсутствию, представлений об основах светской этики и культуры традиционных религий; понимание роли нравственности, веры в жизни человека и общества. При этом занятия должны быть построены с учетом региональных, национальных и этнокультурных особенностей России.

Великий русский педагог К. Д. Ушинский призывал обращаться к этнологии и антропологии для выбора верного направления в нравственном развитии личности. Он выявил зависимость нравственного от национальных и культурных особенностей, говоря о народности воспитания [Ушинский, 2005, с. 28–30].

К средствам народного воспитания относятся пословицы и поговорки. Л. Н. Толстой писал, что они дают «богатую и утонченную духовную пищу для размышления», а М. Горький отмечал: «Они шлифуют, заостряют ум, учат сжимать слова, как пальцы в кулак» [В мире мудрых мыслей, 1962, с. 8].

Пословицы и поговорки являются своего рода стимулирующим средством формирования личности, поскольку их содержание несет оценочный характер тех или иных действий человека. Большая их часть связана с отношением к труду, Родине, родителям, друзьям, отдельным качествам личности. Точность мысли и лаконичность изложения позволяют детям их быстро усвоить с раннего возраста, воспринимать не как пожелания, а как жизненную норму. Пословицы и поговорки можно считать своеобразным путеводителем по жизни, которым руководствуются не только дети, но и взрослые, приобщая к ним подрастающее поколение, ведь пословицы откликаются на все события в жизни человека, могут дать совет, комментарий, оказать помощь в любой ситуации.

Глубокий смысл, краткость и разносторонность тем, охватываемых пословицами и поговорками, делают возможным их использование в любой речевой ситуации, в диалоге либо в монологе. Помимо основной нравственной и воспитательной ценности, они несут в себе информацию о традициях и культуре народов, помогая определить модель поведения и позволяя человеку самовыразиться.

Приоритетная установка отечественного образования на этнокультурную направленность в воспитании позволяет включить этнокультурные знания в учебные дисциплины русский язык, иностранный язык, литература, история, музыка, изобразительное искусство и др.

Использование пословичного материала на уроках русского языка нацелено на решение образовательных и воспитательных задач, что определяется разделами и содержанием предмета, спецификой народных афоризмов, а также

ценностными ориентациями личности школьников с учетом возрастных особенностей.

Традиционно на материале пословиц и поговорок строятся упражнения по русскому языку, позволяющие закрепить правила орфографии и пунктуации, разные виды разбора. Подобные упражнения, как правило, представлены в учебниках русского языка. Учитель может сам подобрать по теме урока пословицы и поговорки разных народов России и всего мира с учетом необходимости формирования лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенции. Но выполнение таких упражнений обязательно должно предусматривать организацию работы над смыслом пословицы, поэтому перед учениками могут ставиться следующие задачи:

- прочитайте пословицу, объясните ее смысл, придумайте небольшую историю, которую можно было бы завершить пословицей *Делу – время, потехе – час*;
- назовите пословицу по картинке;
- составьте диалог, употребив в нем данную пословицу или поговорку;
- устно составьте небольшой рассказ, употребив пословицу *Поспешишь – людей насмешишь*;
- объясните пословицу (сочините миниатюру);
- «соберите» пословицу из перепутанных частей;
- подберите русскую синонимичную (антонимичную) пословицу к данной английской пословице и др. [Пословицы, 2019, с. 119].

С учетом задач духовно-нравственного воспитания на уроках русского языка можно познакомить учащихся с пословицами и поговорками, отражающими народное представление о добре и зле, чести и бесчестии: *Береги честь смолоду*; *Доброе дело горы свернет (аварск.)*; *Доброе слово опускает саблю (лакск.)* и др. Пословицы также отражают народный идеал человека и учат быть сдержанным, терпеливым: *Сдержанность в гневе – золото (лакск.)*; *Терпение – вот лучшее учение*; осуждают пороки: *Глупость и гордыня растут на одном дереве (немецк.)*; *Завистливые глаза не знают стыда*; *Сердитый человек рано стареет (балкарск.)*. Народный афоризм, утверждая ценности, является по сути универсальным, поэтому пословицы разных народов созвучны и ясны каждому.

Обучение иностранному языку сегодня тоже требует этноориентированной методики, обоснование форм и способов которой мы можем найти в народной художественной культуре этноса. Ее применение на уроке иностранного языка в школе формирует ценностное отношение к труду, к Отчизне, к семье, человечеству, к природе и миру в целом, в соответствии с ФГОС. В процессе изучения иностранного языка школьники знакомятся с английскими поговорками, пословицами, скороговорками, фразеологизмами, изучают народные песни, праздники, обычаи и обряды носителей языка, содержащие нравственную идею и оказывающие педагогическое воздействие на обучающихся.

Для правильного восприятия изучаемого языка необходимо обращаться к ценнейшим его образцам – пословицам и поговоркам. Нравственный потенциал английских фольклорных афоризмов отражает характерные социально-

исторические особенности и культуру мышления народа. На уроке иностранного языка учащимся могут быть предложены следующие задания:

– переведите английскую поговорку или пословицу на русский язык (и наоборот): *Good health is above wealth – Здоровье дороже богатства, Health is not everything, but everything is nothing without health – Здоровье — не всё, но всё без здоровья – ничто;*

– прочитайте и выучите наизусть английские пословицы, найдите им эквивалент в русском языке: *So many countries, so many customs, An Englishman's house is his castle, A tree is known by its fruit;*

– проиллюстрируйте одну из пословиц собственным небольшим рассказом;

– найдите общие категории нравственности в английской и русской действительности.

Русские и английские пословицы несут созвучную педагогическую задачу. Они учат мудрости: *Don't trouble till trouble troubles you – Не буди лихо, пока оно тихо;* дают советы: *Hope for the best, but prepare for the worst – Надейся на лучшее, но будь готов к худшему;* подчеркивают значение труда: *The early bird catches the worm – Кто рано встает, тому бог подает;* учат, как следует относиться к ближним: *Do as you would be done by – Люби ближнего, как себя.*

Изучение иностранных пословиц и поговорок, сравнительный анализ их с аналогами родного языка расширяет кругозор, языковую догадку, создает условия для межкультурной коммуникации [Муртазаева, 2018, с. 33]. Так учащиеся увидят, что в русских, английских пословицах и пословицах других народов содержится много общего: схожие темы и мотивы, нравственные представления, желания, устремления и др.

Анализируя смысл пословицы, ученик постигает ее обобщенный образ, понимает и принимает народный опыт, приобщается к нравственным ценностям, вырабатывает мнение, нравственную позицию.

Литература

1. В мире мудрых мыслей. Сост. С. Х. Карин. М.: Знание, 1962. -359 с.
2. Гусейнов А. А., Иррлитц Г. Краткая история этики. М.: Мысль, 1987.-589с.
3. Муртазаева М. М. Речевое развитие дошкольников в условиях двуязычия // Русский язык в дагестанской школе. 2018. № 1. С. 32–35.
4. Письмо Министерства образования и науки РФ от 25 мая 2015 г. № 08-761 "Об изучении предметных областей: «Основы религиозных культур и светской этики» и «Основы духовно-нравственной культуры народов России». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70989820/> (дата обращения 12.03.2019).
5. Пословицы и поговорки как средство духовно-нравственного воспитания школьников. Автор-сост. Н. М. Эльдарова. Махачкала, 2019. -288 с.
6. Ушинский К. Д. Избранные труды: в 4 кн. Кн. 1. Проблемы педагогики. М.: Дрофа, 2005. -638 с.

МНОГОПРЕДМЕТНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Вопросы подготовки высококвалифицированных специалистов в сфере образования весьма актуальны. Нельзя не согласиться с размышлениями исследователей о том, «что педагогическая деятельность в современных условиях полна противоречий» [Альтергот, 2012, с.164]. С одной стороны, надо «воспитать человека, готового к динамично меняющейся действительности...», с другой стороны, важно «предвидеть изменения» [там же] и опережать в каком-то смысле процесс подготовки будущих педагогов, сохраняя при этом преемственность культуры образования.

Подготовка учителя начальных классов в современных условиях имеет свою специфику, связанную, в первую очередь, с возросшей необходимостью в интегративном образовании: помимо традиционного обращения к учебным предметам из разных областей знаний (математика, русский язык, литературное чтение), студенту необходимо освоить два предмета, которые по своей сути уже являются интегративными. Содержание учебного предмета «Окружающий мир» (1-4 классы) предполагает изучение материала по естествознанию, обществознанию, географии, истории, экономике, праву; студенту необходимо владеть работой с географическими картами, историческими картами, составлением плана местности, ориентированием по компасу. Содержание учебного предмета ОРКСЭ (основы религиозной культуры и светской этики) предусматривает знакомство с материалом по шести модулям (основы православной культуры, основы исламской культуры, основы буддийской культуры, основы иудейской культуры, основы мировых религиозных культур, основы светской этики) и владение сведениями о мировой художественной культуре. Кроме того, наряду с тенденцией интегративности, важным обстоятельством осуществления подготовки молодого педагога сегодня является «разрыв между теоретическими знаниями и навыками их практического использования, отсюда слабое владение практическими умениями и навыками» [Абдулина, Загрязина, 2009, с. 34].

В Волховском филиале РПУ им. А. И. Герцена в процессе изучения дисциплин по методике преподавания предмета ОРКСЭ, методике внеклассной работы, методике преподавания предмета «Окружающий мир» используются элементы имитации в ходе отдельных практических занятий. Например, студентами разработаны и апробированы отдельные фрагменты классных часов по историческому краеведению на практических занятиях по внеклассной работе [см: Костарева, 2017].

Студенты участвуют в создании электронных образовательных ресурсов: выполняют записи видеофрагментов по методике преподавания предмета «Окружающий мир», где сами определяют тему, связанную с краеведческим материалом, разрабатывают сценарий видеофрагмента, подбирают место и

декорации для видеозаписи и осуществляют ее. Все видеофрагменты анализируются преподавателем с указанием замечаний. После правок видеозаписи фрагментов урока размещаются в группе социальной сети Вконтакте «Волхов Краеведческий» для свободного доступа учителям начальной школы, воспитателям детских садов и студентам педагогического направления (<https://vk.com/club180881158>). В 2019 году студенты выбрали 4 темы – «Волховский розан», «История нашего города», «Волховская гидроэлектростанция», «Река Волхов». Так, видеоурок студентки 4 курса Екатерины Груднистой посвящен истории и характеристике Волховской гидроэлектростанции. Продолжительность видеоролика – 5 минут. В процессе подготовки использовались материалы краеведческой литературы, краеведческих сайтов, кадры документальной хроники, фотографии фрагментов художественного фильма «Инженер Графтио» (1978, реж. Г. Казанский). Декорацией ролика служит фотография Волховской ГЭС, находящаяся в библиотеке Волховского филиала. Этот видеоурок можно использовать в разделе «Родной край – часть большой страны» в 4 классе. На практике студентке удалось применить видеоурок в качестве дополнительного материала. Процесс создания видеофрагментов послужил основой для обобщения материала при подготовке студенческого сообщения на научно-практической конференции «Школа – Наука – Вуз» (2019 г).

Другая созданная студентами группа социальной сети Вконтакте «Волховский литературный клуб» (<https://vk.com/club22384832>) включает материалы по обучению предмету «Мировой фольклор», а также является местом обсуждения литературных произведений и обмена информацией о проведении внеаудиторных мероприятий Литературного клуба Волховского филиала.

Видеозаписи широко применяются при организации педагогической практики студентов профиля «Начальное образование», студенты осуществляют запись зачетных уроков и, таким образом, имеют возможность увидеть себя непосредственно в процессе педагогической деятельности. Видеоуроки анализируются методистами и используются в качестве демонстрационного материала при обучении методикам русского языка, литературного чтения, предмета ОРКСЭ, предмета «Окружающий мир», внеурочной деятельности.

Связь теоретических знаний и практических навыков применима в процессе преподавания предмета «Подготовка к летней практике».

Таким образом, использование интерактивных форм обучения студентов; интегративность при изучении отдельных предметов; разработка индивидуальных программ развития одаренных студентов (создание видеороликов для обучения); осуществление самостоятельной практической деятельности при изучении теоретических дисциплин и в процессе организации педагогической практики; самоанализ самостоятельной деятельности (научные сообщения) направлены на практико-ориентированное обучение студентов педагогического вуза и многопредметную подготовку по профилю «Начальное образование».

Литература

1. Абдулина О.А., Загрязнина Н.Н. Педагогическая практика студентов: Учеб. пособие для педагогических институтов. М.: Просвещение, 2009.
2. Альтерготт А. Е. Дроботенко Ю. Б., Чекалева Н. В. Исследование изменений в образовании: монография. Омск, 2012.
3. Костарева Н. Л. Коллективная разработка занятий как технология обучения в вузе // Социум. Сознание. Язык. Выпуск седьмой. СПб.: изд. ЛЕМА, 2017.

Филиппова С.Г.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Известно, что особенностью педагогического образования является не только педагогическая подготовка студентов, но и освоение ими той области знаний, которая отражена в профиле подготовки, и которой будущие учителя собираются обучать. Поскольку квалификация педагога по диплому не ограничена возрастом учеников, как это принято в некоторых странах, то предметная подготовка должна быть достаточно высокой.

Напомним, что во времена реализации государственных стандартов высшего образования второго поколения профессиональная подготовка учителя осуществлялась, во-первых, на уровне специалитета (в течение 5 лет обучения), а во-вторых, сам стандарт определял дисциплины и их содержание, за исключением незначительного по объему вариативного компонента. Сегодняшний «гибкий» стандарт по направлению «Педагогическое образование», помимо всех известных минусов компетентного подхода, официально «оторвал» подготовку педагога от того предметного профиля, который осваивает студент. Ярким примером этого «отрыва» являются образовательные программы по профилю «Образование в области иностранного языка», в которых, в соответствии со стандартом, не предполагается освоение никаких результатов лингвистической направленности. Последствия такого подхода, наверно, не заставят себя ждать в ближайшем будущем. Если лингвистические дисциплины начнут исчезать, то они будут исчезать в геометрической прогрессии, т.к. начнется нехватка специалистов.

Тем не менее, в теории педагогики и методики обучения иностранному языку подчеркивается необходимость лингвометодической подготовки учителя иностранного языка, где под лингвистическим компонентом имеется в виду не только владение иностранным языком. Под лингвометодической подготовкой понимается «формирование лингвометодической компетентности – способности обучать языку на основе целостной системы знаний о языке и

методике, обеспечивающей интеграцию лингвистических знаний и практических умений в процессе решения лингвометодических задач» [Мосина, 2014].

Заметим, что под лингвистическими знаниями и практическими умениями понимаются не знания иностранного языка (т.е. знание слов, правил чтения и грамматики) и не только умения на нем общаться. Это также знания лингвистических теорий, касающихся природы и структуры языка, знания иноязычной культуры, включая литературу и страноведение. Что касается практических умений, то к их числу следует отнести умения проводить различные виды лингвистического анализа.

В описаниях проблематики подготовки профессионального учителя сегодня используются такие когнитивные понятия, как «профессиональная картина мира» и «индивидуальное когнитивное пространство» [Афанасьева, Федотова, 2015]. Логично согласиться с важностью формирования профессиональной картины мира, под которой понимается научная картина мира как система знаний, необходимая для осуществления профессиональной деятельности. Что касается индивидуального когнитивного пространства, под которым понимают «выстраивание индивидуальных стратегий усвоения научного знания» [там же], то результативность подобного выстраивания вызывает некоторые сомнения, поскольку сомнительно индивидуальное выстраивание научной картины мира в принципе. Индивидуализация же освоения профессиональной картины мира в рамках профессии учителя иностранного языка представляется губительной, поскольку язык – явление общественное.

В отличие от других учебных предметов иностранный язык является полифункциональным, т.е. одновременно составляет и цель, и средство обучения. Это качество определяется межпредметностью и многоуровневостью иностранного языка. Межпредметность (или беспредметность) иностранного языка означает, что его содержанием могут быть сведения из разных областей знания. Многоуровневость проявляется в необходимости овладения, с одной стороны, различными языковыми средствами, соотносящимися с аспектами языка: лексическими, грамматическими, фонетическими, а с другой - умениями в четырех видах речевой деятельности [Сомова, 2015]. Полифункциональность иностранного языка используется в подготовке учителя при отборе содержания обучения, которое, с одной стороны, дезинтегрируется, распадаясь на такие отдельные дисциплины, как фонетика, грамматика, история языка, лексикология, стилистика и др., а, с другой стороны, интегрируется, в частности, при обучении некоторым дисциплинам на иностранном языке.

Следует согласиться с тем, что при формировании профессиональной картины мира будущего учителя интеграция разнопредметных знаний необходимо происходит, по крайней мере, спонтанно. Однако такая интеграция может и должна осуществляться целенаправленно. Следует сказать, что в интеграции и метапредметности видится положительная сторона компетентностного подхода в образовании.

Афанасьева О.Ю. и Федотова М.Г. логично выделяют три уровня интегративного образовательного процесса в подготовке учителя: (1)

макроинтеграцию как связь между различными системами научного знания с целью создания единой теории; (2) мезоинтеграцию как ассимиляцию в методике выводов различных наук и (3) микроинтеграцию как разработку теории, синтезирующей результаты разноаспектных исследований, выполненных в рамках одной дисциплины [Афанасьева, Федотова, 2015]. В представленной системе микроинтеграция – самый простой и понятный уровень интеграции. Любой хорошо разработанный курс обучения по конкретной дисциплине представляет собой микроинтеграцию. Что касается других видов интеграции, то, по-видимому, они зависят от согласованности преподавателей вуза, читающих курсы по одному профилю. Если привести в пример подготовку учителя иностранного языка, то на уровне мезоинтеграции в современной методике обучения иностранному языку должен доминировать коммуникативный подход как отражение коммуникативно-когнитивного направления в лингвистике, должны использоваться понятия языковой личности и дискурса, текст должен рассматриваться как основная (единственная) коммуникативная единица. Такие же подходы могут служить инструментом и для макроинтеграции, препятствием к которой в вузе являются так называемые «потокосые» (внепрофильные) занятия.

Представляется, что в преподавании нелингвистических дисциплин (в частности, истории, философии, экономики и т.п.) должен учитываться тот факт, что учитель иностранного языка воспитывается как бикультурная личность, которая может «существовать одновременно в двух культурных пространствах» [Сомова, 2015]. Проникновение в иноязычную культуру касается не только ее изучения и изучения языка, но и освоения теорий с точки зрения этой культуры и этого языка.

Теоретические знания неоспоримо важны для профессиональной подготовки учителя. Однако в организации процесса освоения теоретического знания видятся некоторые проблемы.

Во-первых, объем и содержание теорий ограничены кредитными единицами (часами), и, следовательно, дисциплины, включенные в образовательную программу, должны быть продуманы и профессионально разработаны. Направление и профиль подготовки оказывает и должен оказывать влияние на содержание и объем одной и той же дисциплины. Так, учителю родного языка и учителю иностранного языка нужны несколько различные лингвистические знания и умения. Например, если в теории родного языка различение концепта (понятия) и значения не принципиально, то в теории иностранного языка такое различение желательно. На овладение иностранным языком необходимо отводить значительно больше времени, чем на совершенствование способности использовать родной язык. Освоение курсов на иностранном языке сложнее и более трудоемко, здесь необходимы визуализации лекций и более широкое использование ИКТ.

Во-вторых, освоение теоретического знания в виде обособленных «чистых» теорий не всегда продуктивно и эффективно. Сегодня преподаватели вузов отказываются от экзаменов в форме ответов на теоретические вопросы. Согласимся с Литвиновым В.П. в том, что «теоретическое знание оказывается

практически значимым, когда оно трансформируется в средства деятельности» [Литвинов, 1980]. Действительно, многие преподаватели, к сожалению, заблуждаются в том, что от студента можно требовать знаний теории такого же уровня, как и у преподавателя. Такого не может быть в принципе, т.к. для преподавателя теория является средством его деятельности.

Наконец, теорию не следует преподносить как единственно возможную, а только как альтернативную и исторически оправданную. Научная парадигма меняется, меняются научные подходы, и, следовательно, в обучении студентов теории нужны гибкие подходы. Так, в связи с этим Литвинов справедливо отмечает: «Мы привязали учащегося к одной научной парадигме и заранее сделали его беспомощным перед лицом новых теорий и возможных новых методов практической работы. Если же мы проведём сознательное и целенаправленное очуждение теоретического знания, будем показывать, что это – не собрание истин, а только инструмент для получения истин о предмете, причём исторически конкретный инструмент, тогда наш учащийся не только будет лучше знать методологический статус своих теорий, но и будет готов к возможной смене своего инструментария» [там же].

Опираясь на вышесказанное, перечислим некоторые особенности методики освоения студентами Волховского филиала РГПУ им. А.И. Герцена теоретических дисциплин (в частности, «Лексикология» и «Стилистика»), направленные на профессиональную подготовку учителя иностранного языка.

1. Дисциплины читаются на иностранном языке. Такая традиция, основанная на принципе оптимального использования иностранного языка как предмета и средства обучения, давно сложилась в отечественном иноязычном образовании. Заметим, что появилась опять-таки нехорошая и устойчивая тенденция не издавать учебники для высшей школы по таким дисциплинам на иностранном языке, а старые учебники нельзя использовать в качестве основной литературы.

2. Дисциплины являются преимущественно специальными, т.е. изучаются определенные лингвистические области знания с точки зрения изучаемого языка. Так, в курсе по лексикологии изучается словарный состав английского языка, в курсе стилистики – стилистические возможности английского языка. Это не исключает знакомства с теориями общей лингвистики, такими как, например, лингвистическая семантика и теория текста.

3. В ходе освоения дисциплин используются деятельностные формы обучения, которые могут способствовать развитию профессиональных качеств учителя. Например:

- практические упражнения, направленные на анализ языковых средств, на семинарских занятиях;
- парная и групповая виды работы при обсуждении теоретических положений и выполнении практических заданий (обсуждение, объяснение друг другу);
- диалогический характер сообщений, когда сообщение направлено не на преподавателя, а на однокурсников; студент, который выступает с сообщением, должен выделить главные моменты и мотивировать однокурсников их

записать, заинтересовать сообщением и спровоцировать вопросы; презентация должна служить наглядностью к объяснению; при отсутствии презентации студент должен использовать другие виды наглядности, например, традиционные доску и мел;

- разработка индивидуальных (парных, групповых) исследовательских постеров, творческих и конкурсных работ.

4. В лекционном курсе используются элементы дискуссии, проблемного обучения и комментарии связи теоретических положений с профессиональной деятельностью учителя иностранного языка.

Проиллюстрируем последний пункт. Изучению и пониманию теоретической проблемы может способствовать постановка вопроса, который может задать школьник учителю иностранного языка. Например, «Скажите, пожалуйста, Мария Ивановна, *table* и *tables* – это разные слова или одно? А *get up* это одно слово?» (лексикология); «Почему в книге написано *she don't sing*? Разве это не ошибка?» (стилистика). Комментарий, объяснение связи теорий с обучением иностранному языку (помимо очевидного – правил и нормы языка) способствует формированию профессиональной картины мира в сознании студентов как структурированной системы. Приведем примеры таких комментариев.

- В методике обучения иностранному языку существует способ введения новой лексемы при помощи объяснения ее значения. Но для того, чтобы объяснить лексическое значение, нужно понимать его структуру, научиться выделять родовую и видовую семы, понимать отличие денотативного значения от коннотативного.

- Переводной (двухязычный) словарь не всегда помогает в понимании и переводе текста (особенно с родного на иностранный) в силу асимметрии лексических значений в разных языках. Но толковый словарь всегда поможет пониманию иноязычной речи и послужит развитию языковой догадки. Учитель должен не только уметь пользоваться таким словарем, но и знать некоторые лексикографические традиции.

- В практике обучения иностранному языку принято структурировать курс по разговорным темам, поскольку именно так, по-видимому, в нашем сознании хранится информация о мире и языке. Учебная тема в учебнике иностранного языка – это модель фрейма, одного из видов семантического поля.

- Вашему ученику понравится новое слово (напр. *enormous*), и он станет часто использовать его (вместо простого *big*). Нужно объяснить ему, почему нельзя злоупотреблять словами, в значении которых есть прагматический компонент (коннотации).

- В языке много исключений из правил, переходных случаев. Но если посмотреть на природу языка с точки зрения протипического подхода к категоризации мира, то именно пограничные случаи делают язык естественным явлением.

Итак, формированию профессиональной картины мира учителя иностранного языка способствует подготовка, основанная на интеграции различных уровней. В лингвометодической подготовке учителя иностранного языка особую роль играют лингвистические теоретические знания и практические умения, освоение которых зависит от трансформирования студентами этих знаний в средства своей профессиональной деятельности.

Литература

1. Афанасьева О.Ю., Федотова М.Г. Актуальность теоретического образования в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Вестник ЧГПУ. 2015. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-teoreticheskogo-obrazovaniya-v-sisteme-professionalnoy-podgotovki-uchitelya-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 18.03.2019).
2. Литвинов В.П. Лингвистическая теория для учителя иностранного языка // Теория и практика профессиональной подготовки учителя иностранного языка. Отв. Ред. О.В. Сухих - ПГПИИЯ, Пятигорск, 1980. С. 8-16
3. Мосина М.А. Целостность лингвометодической подготовки учителя иностранного языка на основе диалогического подхода. Дисс.....доктора пед. наук. Нижний Новгород, 2014
4. Сомова С.В. Личность учителя иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-2.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20192> (дата обращения 18.03.2019)

ЗАОЧНЫЕ УЧАСТНИКИ

Лезгина М.Л. (С-Пб)

РАЗВЕРТЫВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИДЕИ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОИСКА

Будем исходить из логико-методологической максимы, которая состоит в том, что образование является одной из отраслей духовного производства, направленного на производство самого человека как субстрата социума, поэтому концептуальное содержание педагогики может быть представлено в форме идеи, выражающей сущность данной отрасли как особого направления социокультурного процесса, а развитие данной отрасли – как саморазвертывание педагогической идеи по своим имманентным законам. Однако такой процесс, с одной стороны, подвержен воздействию внешних детерминант, а с другой стороны, он сам выступает методологической детерминантой становления и развития образования, которое всегда имеет целью «превращение природного человека в культурного».

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, 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.

При этом следует иметь в виду, что понятие «культура» - сложный термин, суммирующий целый ряд характеристик, имеющих важное значение в жизни современного человека. Все они возникали и складывались исторически разновременно и лишь постепенно занимали свое место в менталитете человечества и в жизненном мире личности. Поэтому требует уточнения сама формула «превращение природного человека в культурного». По словам И. Канта, «род людской должен собственным усилием, постепенно, из самого себя вырабатывать все свойства, присущие природе человеческой. Одно поколение воспитывает другое. При этом самое первое начало можно искать в диком состоянии» [Кант, 1896, с. 18]. «Дикое состояние» - это и есть «состояние природного человека». Оно имеет три определяющие характеристики. Во-первых, это узкий утилитаризм, слабо нуждающийся в развитии абстрактного мышления. «Неизменность, отсутствие развития характеризуют жизнь первобытного человека... Неразрывная часть окружающей его природы, дикарь лишь повторяет предшествующую жизнь. Он лишь воспроизводит прошлое, но не дополняет и не углубляет его творчеством нового. Развитие предполагает дополнение и сохранение, а не простое его воспроизведение... Иными словами, развитие есть только там, где есть история. Но первобытный человек живет в настоящем, у него нет истории» [Гессен, 1995, с. 31].

Во-вторых, первобытное общество в своих основах - потребительское общество, и, соответственно, оно предполагает развитие прежде всего чувственности и форм ее инструментального использования. Интеллект становится нужен при переходе к производящему хозяйству, и, безусловно, верно, что «первый исторический акт индивидов, благодаря которому они отличаются от животных, состоит не в том, что они мыслят, а в том, что они начинают производить необходимые им жизненные средства» [Маркс, Энгельс, 1985, с. 14]. Это произошло примерно за 8 000 лет до н.э., в эпоху неолитической революции. «В результате всего за 4 000 лет культура, основанная на охоте и собирательстве, при которой Землю населяло 5 млн. человек, превратилась в культуру аграрную, производящую, объединяющую уже почти 100 млн. человек» [Кууси, 1980]. Этот факт демонстрирует ту общую направленность развития человеческого рода, которую Л. Мэмфорд характеризовал как «специфически и исключительно человеческую способность сочетать обширное разнообразие предрасположенностей, присущих животным, в нарождающейся культурной сущности, в человеческой

личности», притом, что «у человека на ранней стадии развития мы имеем основание предположить сообразительность и неумелость» [Мэмфорд, 2001, с. 13], сообразительность человека потребляющего и неумелость человека производящего.

Переход от природного человека к культурному означает в этом смысле приоритетное развитие черт творца, производителя. Функция потребления в жизни общества дополняется функциями производства, накопления и сбережения.

В-третьих, превращение природного человека в культурного связано с формированием личности. Это, конечно, не значит, что в первобытном обществе отсутствовали личностные свойства индивида, не находило оценки личное мастерство индивида, его опытность и знания. Как писал Гессен, «нельзя отрицать, что у известных нам представителей первобытных народов мы находим большой, иногда поражающий нас своим богатством, запас самых разнообразных сведений об окружающем мире... Но вся эта масса известного не объединена в систему, не получена в результате методического искания истины, она представляет собою лишь груды сведений, полученных случайно в результате одной только борьбы за существование и имеющих своей единственной целью самосохранение индивида и рода. В меру этой цели самосохранения сведения приобретаются, запоминаются и передаются от поколения к поколению. Отдельные сведения не связаны между собой внутренней, органической необходимостью научного метода, но чисто внешним образом положены рядом друг с другом, будучи все только орудиями самосохранения. В них нет дифференциации, нет развития, продолжения старого в новом, есть только механическое накопление разрозненного» [Гессен, 1995, с. 28.]. Шаг вперед от такого роста груды сведений к системе знаний лежал через снижение актуальности задач самосохранения как такового и одновременно возрастания роли задач в ряду возвышения потребностей и, в частности, таких, как любознательность, творческий подход, интеллектуальный поиск. Как писал Мэмфорд, «этот переход от эмпирической и скованной традициями техники в режим экспериментов открыл невиданные горизонты... Каждое из этих изменений поочередно вызывало трансформации и в человеческой личности...» [Мэмфорд, 2001, с. 9]. Человек обрел качество, отсутствовавшее прежде, - способность приобретать и передавать «логическую убежденность». По В.М. Бехтереву, «наша психическая сфера имеет один важный фактор, известный под названием личного сознания, или так называемого Я, которое при посредстве воли и внимания регулирует течение наших представлений и которое определяет выполнение наших действий. Все, что входит в сферу психической деятельности при посредстве личного сознания, усваивается нами путем обдумывания и осмысленной переработки, становясь прочным достоянием нашего Я. Этот путь воздействия на нашу психическую сферу может быть назван путем логического убеждения... Последнее может действовать только на лиц, обладающих здоровой и сильной логикой» [Бехтерев, 1994, с. 99 - 101], в отличие от внушения, действующего через сферу чувственности, в обход его разума, путем своего рода «прививания,

происходящего без участия воли воспринимающего и нередко даже без ясного с его стороны сознания» [там же, с.100]. «Внушение» может дополняться приказанием (указом, призывом, требованием) и личным примером, особенно если этот пример исходит от лиц, занимающих более высокие ступени на иерархической лестнице социума. Природный человек формировался в основном посредством внушения и сопряженных с ним форм общения, связанных с чувственностью непосредственным образом. «Несомненно, поэтому, что внушение, или прививание психических состояний, играет особо видную роль в нашем воспитании, по крайней мере, до тех пор, пока логический аппарат ребенка не достигнет известной степени своего развития, позволяющего ему усваивать логические выводы» [там же, с.101-102].

Итак, природный человек - это, во-первых, человек, живущий в кругу сугубо личных, рутинно воспроизводящихся интересов, ограниченных сферой чувственности. Во-вторых, природный человек - это потребляющая по преимуществу личность. В-третьих, этот человек не только живет чувствами и инстинктами, но и не терпит умственного напряжения, всего того, что для своего освоения требует долгого и упорного размышления. Вполне можно согласиться с П. Кууси в том, что «для человечества процесс превращения человека из природного состояния в культурное «был болезненным» [Кууси, 1980, с.69]. Для каждого нового человека в ряду поколений он начинается также с природного состояния. Образование – это, с одной стороны, меры по поддержанию способности к логическому убеждению, с другой - такое поддержание должно быть ориентировано на адаптацию к постоянно меняющейся социальной среде. Отсюда «для каждого данного поколения действует объективно обусловленная, нередко стихийно сложившаяся социальная программа, в которой находит свое отражение состояние материальной и духовной культуры, тип общественных отношений, уровень развития производительных сил, а также те конкретные материальные и идеальные взаимоотношения, посредством которых формируется это поколение» [Дубинин, Карпец, Кудрявцев, 1989, с. 17].

В процессе преобразования природного человека в культурного смена социальных программ выражает прерывность, присущую ему, тогда как развертывание педагогической идеи выражает наследование и тем самым - континуальность процесса, но одновременно с этим - и его поступательность.

Суть педагогической идеи вытекает из того, что воспитание – это «второе, духовное рождение детей, делающее их самостоятельными лицами. Благодаря этой самостоятельности дети выходят из конкретной жизненности семьи, к которой первоначально принадлежат, они начинают существовать для себя» [Гегель, 1977, с. 342] как личности данного общества, достигая в той или иной мере состояния «человека культурного».

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 ней соединяются два положения. С одной стороны, у детей есть потребность стать большими, составляющая «имманентный момент всякого воспитания» [там же, с. 85]. Но, с другой стороны, это «желание стать такими же, как взрослые, среди которых они живут», должно быть разбужено и культивируемо в них, заставляя преодолеть стадии трикеризма и подросткового инфантилизма, или, попросту говоря, природную лень и склонность к гедонизму. Стать личностью – значит возвыситься над собственной природной индивидуальностью, преодолеть разумом и волей 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» [там же, с. 74-75].

Педагогическая идея, составляя суть всякой педагогической теории, имеет свои истоки, уходящие в глубину веков, в те процессы антропосоциогенеза, когда человек начинает опосредовать отношение с природой и собственной культурой. Она 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, её объёма и сложности с каждым новым поколением изменяет условия выполнения обеих задач. Над педагогической практикой вырастает теоретическая надстройка. Но тем самым педагогическая идея приобретает две формы своего воплощения - теоретическую, абстрактно-понятийную, и практическую, функционирующую в живом опыте обучения и воспитания. Та и другая формы развития идеи взаимосвязаны и вместе с тем разделены: искусство педагога индивидуально, специфично относительно характера его личности, темперамента, мастерства, условий его деятельности; 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. 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 самодостаточного населения. Изменение образа жизни людей и их занятий ведет к трансформации требований в обучении и воспитании, поскольку

периодически возникают существенные расхождения между должным и достигаемым результатом, стимулируя тем самым педагогический поиск. Таким образом, педагогическая идея воплощена в живой опыт образования, как бы растворяясь в нем, но соответствующую понятийную форму выражения она находит только в теории, причем развитие идеи как в теории, так и на 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 виртуальном пространстве «объективного содержания мышления» [Поппер, 1983, с. 440]. 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, с. 802]. 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» [Greene, 1977, P. 164]. Методологически она играет роль одного из «когнитивных стандартов, ориентирующих интеллектуальную деятельность ученого. Эти стандарты не эксплицируемы чисто логическими средствами и имеют неявный молчаливый характер, поддерживаемый благодаря процессам социального контроля в профессиональных группах» [Krohn, 1977, P. 71]. Они «настолько общи, насколько являются производением всех... простираясь более или менее далеко за пределы личного опыта» [Дюркгейм, 1981, с. 224-225]. Как такого рода сверхсознательное начало, «коллективное представление», педагогическая идея принадлежит к уровню метатеории, что, собственно, и составляет предмет философии по отношению ко всем иным формам познания. Педагогическая же теория, участвуя в развитии педагогической идеи, оказывается скорее объектом, чем субъектом такого развития, фиксируя в исторически ограниченных формах стадии ее эволюции.

В чем же состоит развитие педагогической идеи?

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 умением, и на стремление завоевать право на недозволяемое 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 самонящей индивидуальностью [Прусс, 1983, с. 16]. Это – сквозная проблема воспитания, известная уже в 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 им само задерживает 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, не приметно накапливаясь, чтобы затем проявиться с катастрофической силой. Это порождает потребность в периодической переоценке старых методик воспитания и выработки новых. Но «соответствующие методы воспитания не могут быть детально разработаны до тех пор, пока неизвестно, какими должны быть измененные общественные условия и измененный человек» [Бунте, 1982, с. 219]. Но они лишь в ограниченной мере доступны кругозору педагогической мысли, руководствующейся, прежде всего собственной историей, идеалом и целью. 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 традиционным и прогрессивным» [Соловьев, 1990, с. 495].

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 имеет место неисчерпаемость духовного потенциала человека. Причём постоянные изменения в образе жизни людей периодически дестабилизируют систему образования, не позволяя педагогической мысли остановиться в своем развитии. Культурное наследие становится с каждым веком всё богаче, а расстояние от природного состояния до цивилизованного – всё длиннее.

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, при всех своих трансформациях, тем не менее, выражая в обобщенной форме критерий идеального знания, ориентирующий познание. Педагогическая идея и выступает в отношении педагогического знания таким императивом, поскольку она соответствует социальной цели образования.

В отличие от принципов, лежащих в фундаменте логической структуры теории, имплицитно заключающих в себе ее содержание, доступное дедуктивному выведению, категорический 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». 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, мне кажется, можно назвать воспитанием... Воспитание же, имеющее своим предметом и целью деньги, могущество или какое-либо другое искусство, лишенное разума и справедливости, низко и неблагородно, да и вовсе недостойно носить это имя» [Платон, 1971, с.107]. В развернутой форме Платоном дано здесь его 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, 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 «ребенок с ранних лет должен упражняться, то, забавляясь, то всерьез... нужно при помощи игр направлять вкусы и склонности детей» [там же], с другой – не менее категорические предписания «страхом спасать, наказывая и поучая, а, осудив, побить... Воспитывай дитя в запретах... не улыбайся ему, играя... не дай ему воли в юности, но сокруши ему ребра, пока растет, и тогда, возмужав, он не провинится перед тобой» [Хрестоматия..., 1991, с. 166-167].

Иной уровень педагогических парадигм определяет направленность воспитания в его прагматистической составляющей. Должно ли воспитание

быть направлено на то, что ребенок, выросши, «упокоит тебя в старости» и «не будет дому в убыток, от судей же и властей – на пеню и позор» [там же], 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, с. 150]. Оценка приоритетности выработки гражданских либо семейных добродетелей вносит свои коррективы и в понимание педагогических парадигм. Так, по мнению одних, «лишенное корней, уходящих в трудовую, семейную, общинную мораль, человеческое «Я» расплывается..., отсутствие морального стержня, иерархической структуры ценностей разрушает и систему мотивации... На передний план выходит неморальная мотивация: утилитарная, конформистская, а зачастую и примитивно-гедонистская, на уровне физиологических потребностей» [Стариков, 1989, с. 198]. По мнению же других, следование сословным, семейным, местным обычаям и традициям означает «ориентацию на старину как на образец..., в котором ищут образцы, идеалы, ответы на все вопросы при негативном отношении к нововведениям, к любым переменам, от которых ожидают только ухудшения положения. Вследствие этого инициативные, самостоятельные личности в такой среде не в почете» [Миронов, 1989, с. 234].

Можно выделить и еще один уровень аппликаций 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 возможность образования навсегда, раз на всю жизнь, и требует создания единой системы непрерывного обучения» [Зайцев, 1990, с. 539]. 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, приобретаемых в них.

Педагогическая идея как когнитивный императив не просто и не только развертывается через ряд антиномий, но и, 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, выбор идеала космополитического глобализма или патриотизма и прочие складывающиеся антиномии.

Таким образом, синтез истории педагогической мысли, истории народного образования, современной педагогической практики в совокупности обуславливает развертывание педагогической идеи, которая перманентно детерминирует дальнейшую трансформацию образования.

Литература

1. Аристотель. Сочинения: В 4 т. Т. 4. М., 1983.
2. Бехтерев В.М. Гипноз. Внушение. Телепатия. М., 1994.
3. Бунте М. Причинность. М, 1982.
4. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 3. М., 1977.
5. Гессен С.И. Основы педагогики. М., 1995. (Берлин, 1923).
6. Дубинин Н.П., Карпец И.К., Кудрявцев В.Н. Генотип, поведение, ответственность. М., 1989.
7. Дюркгейм Э. Социология и теория познания. М., 1981.
8. Зайцев Ю. В. Народное образование и будущее общества // Драма обновления. М., 1990.
9. Кант И. О педагогике. М., 1896.
10. Кууси П. Этот человеческий мир. М., 1980.
11. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Избр. соч. в 9 т. Т.2. М., 1985.
12. Миронов Б. Н. Семья: нужно ли оглядываться в прошлое // В человеческом измерении. М., 1989.
13. Мэмфорд Л. Миф машины. М., 2001.
14. Платон. Сочинения: В 3 т. Т. 3. Ч.2. М., 1971.
15. Поппер К. Логика и рост научного знания. М., 1983.
16. Прусс И. Кому нужна вечная молодость? // Знание - сила. 1983. № 8.
17. Соловьев В. Сочинения: В 2 т. Т. 2. М., 1990.
18. Стариков Е. Н. Маргиналы // В человеческом измерении. М., 1989.
19. Фромм А. Азбука для родителей. Л., 1991.
20. Хрестоматия по древнерусской литературе. М., 1991.
21. Grene M. Tacit knowledge // J. of the Br. soc. for phenomenology. 1977.V. 8.
22. Krohn R. G. Scientific ideology and scientific process. Boston, 1977.

Казаручик Г.Н. (Брест, Беларусь)

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ

Дошкольный возраст – это уникальный период развития личности, период, в течение которого формируется базис личностной культуры. По мнению многих авторов, целесообразно закладывать основы культуры общения именно в дошкольном детстве (Р.С. Буре, Л.Ф. Островская, Л.П. Васильева-Гангнус, Л.И. Дурандина, Г.П. Лаврентьева, Е.Ю. Яницкая и др.).

Коммуникативная культура – это сложное многоплановое образование, характеризующее общение, главными составляющими которого являются культура слушания, культура говорения и эмоциональная культура [Дохолян, 2010]. Исходя из этого, а также проанализировав исследования в области коммуникативной культуры детей дошкольного возраста (Н.Н. Абашина, Л.Н.

Галигузова, Д.Н. Дубинина, И.А Кумова, Л.Л. Лашкова, С.В. Проняева и др.), мы выделили компоненты коммуникативной культуры ребенка старшего дошкольного возраста. Таковыми являются: потребностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий.

Потребностно-мотивационный компонент определяется установлением личностно ориентированных взаимоотношений, реализацией гуманистической и духовной направленности личности, стремлением к пониманию другого, самосовершенствованию и самостоятельному выбору своего поведения в общении. У детей дошкольного возраста он проявляется в потребности в общении со взрослыми и сверстниками, которая в свою очередь обусловлена желанием получать информацию об окружающем мире, передавать приобретенные знания другим, получать эмоциональную поддержку от партнера; интересом к личности партнера, потребностью переживания радости от общения, стремлением к идентификации, эмпатии и рефлексии в процессе общения.

Когнитивный компонент коммуникативной культуры включает знания о ценности общения, о качествах личности, которые либо положительно, либо отрицательно влияют на общение, об эмоциях, которые сопровождают любое общение, о поведенческой составляющей общения. Для детей старшего дошкольного возраста уже доступными для понимания являются знания об окружающих людях и о самих себе. Недостаточно хорошо, но уже развита способность оценивать свойства характера, которые проявляют люди в общении. Данный компонент включает также знания детей о предметах, объектах и явлениях действительности, которые определяют содержательную сторону общения.

Эмоционально-волевой компонент коммуникативной культуры детей старшего дошкольного возраста предполагает эмоциональный отклик на процесс взаимодействия со взрослыми и сверстниками, на процесс познания участников взаимодействия, с одной стороны, и познания окружающей действительности – с другой. Данный компонент включает также и эмоционально-волевые усилия ребенка, направленные на установление, поддержание контакта с собеседником.

Речь выражает не только мысли, но и чувства людей. Эмоции как субъективная реакция человека на воздействие внутренних и внешних раздражителей оказывают влияние и на процесс коммуникации. Эмоциональный и эстетический потенциал речи, если он создан автором, произведет соответствующее воздействие на сознание тех, кто речь воспринимает [Головин, 1988]. Поэтому очень важно у детей дошкольного возраста развивать *эмоциональную культуру или культуру чувств*, которая предполагает эмоциональную отзывчивость и ответственность за свои переживания перед собой и окружающими [Дубинина, 2014]. Умение «прочитать» чувства собеседника и расположить его к себе, адекватно реагировать на информацию и контролировать свои эмоции помогут избежать некоторых барьеров общения и обеспечат успешность коммуникации (Г.З.

Апресян, А.А. Бодалев, А.С. Зубра, А.Н. Лук, В.М. Минаева, В.С. Садовская и др.).

Поведенческий компонент коммуникативной культуры включает нормы, стили, правила, этические ценности общения. Критериями сформированности этого компонента у детей старшего дошкольного возраста мы считаем наличие элементов сопереживания другим людям, а также использование вежливых слов и выражений.

С нашей точки зрения, важным показателем коммуникативной культуры является культура речи. Культура речи ребенка старшего дошкольного возраста рассматривается как совокупность коммуникативных качеств, которые формируются в речевой деятельности и включают осознанное усвоение выразительно-изобразительных средств речи и уместное их использование в собственной речи [Дубинина, 2014]. Основными показателями культуры речи старшего дошкольника являются: точность, логичность и выразительность [Лашкова, 2000].

Точность характеризует смысловой аспект содержания речи. Точность речи выражается в верном словоупотреблении: точном выборе синонимов, разграничении полисемии, однокоренных слов, близких по значению, и омонимов, точное употребление терминов.

Логичность – качество речи, которое характеризует речь со стороны ее организации, оценивает характер смысловых сцеплений единиц языка в речи с точки зрения их соответствия законам логики и правильного мышления.

Выразительностью речи называют такие особенности ее структуры, которые поддерживают внимание и интерес у слушателя или читателя, воздействуют не только на ум адресата, но и на его эмоциональную область. О выразительности речи свидетельствует наличие в ней выразительных средств: фонетических, лексических, синтаксических [Головин, 1988].

Критерием качества речевой продукции субъекта являются не только личностные количественные запасы в речевом развитии (увеличение словарного запаса), но и существенные показатели, которые связаны с умением правильно, обстоятельно и точно выразить свою мысль, сделать речевое высказывание логическим и связным, понятным и доступным для партнера по общению [Леонтьев, 1997].

Помимо речи в коммуникативный процесс включается и другая, неречевая знаковая система, называемая *невербальной коммуникацией*. Невербальные средства коммуникации играют большую вспомогательную, а порой и самостоятельную роль. А.А. Леонтьев подчеркивал, что невербальные средства общения являются частью ориентировочной основы для коммуникатора и реципиента, иными словами характер общения с самого начала задается пространственными и некоторыми иными визуальным «ключами» [Леонтьев, 1997]. Неречевые средства обладают способностью усиливать и ослаблять вербальное воздействие, а также помогают выявить такой важнейший параметр коммуникативного процесса, как намерения участников. А в онтогенезе общения в течение первых семи лет именно эти «довербальные» (М.И. Лисина)

средства (экспрессивно-мимические и предметно-действенные) предваряют появление речевого общения [Лисина, 1986].

Поскольку коммуникация – это диалогический субъект-субъектный процесс, в котором коммуникатор и реципиент постоянно меняются ролями, то возникает необходимость синхронизации ролей общающихся. *Умение слушать*, как и умение говорить, – базовая составляющая коммуникации. Важность развития умения слушать отмечают О.А. Баева, М.М. Бахтин, А.Е. Войскунский, А.С. Зубра и др. В частности, А.Е. Войскунский обращал внимание на то, что умению слушать нужно именно учиться, поскольку прерывать другого не нужно уметь, потому что это естественно для диалогического общения, которое автор, наряду с другими исследователями (Л.В. Щерба, Е.Ф. Будде, О.М. Фрейденберг), считает первичным и естественным видом речи, имеющим скорее природное, чем культурное происхождение [Войскунский, 1982]. По словам А.Е. Войскунского, всякое взаимодействие людей есть именно *взаимо-*действие, т.е. оно по существу стремится быть двусторонним, тем более, что во время слушания происходит восприятие, понимание информации и формирование ответной позиции слушающего.

Существуют различные типы слушания: пассивное (дает возможность собеседнику высказаться), активное (позволяет получить как можно больше информации), эмпатическое (сопереживание говорящему), ритуальное (в официальной обстановке) [Баева, 2003]. Полноценное, продуктивное слушание требует определенных сознательных усилий. Таким продуктивным является активное слушание, которое направлено на выяснение истинного значения сообщения и предполагает уточняющие и наводящие вопросы, побуждения, резюмирование, перефразирование. Да и сам говорящий ждет не пассивного понимания, только дублирующего его мысли в чужой голове, но ответа, согласия, сочувствия, возражения, исполнения и др. [Бахтин, 1979]. И в то же время перебивание собеседника в самом неподходящем месте, взгляды в сторону во время разговора, проявление равнодушия или скептицизма на лице, чрезмерная эмоциональная реакция на сказанное говорят о неумении слушать. О.А. Баева считает, что умение слушать, по сути, означает умение общаться.

Как очевидно из сказанного выше, коммуникативная культура ребенка 5–6 лет предполагает определенную степень сформированности психических процессов: внимания (его устойчивость, объем, распределение), мышления (умение анализировать внешние проявления другого человека и соотносить с внутренними переживаниями, мотивами, умение рассуждать и излагать мысль и др.), воображения (проявление творчества в коммуникации, умение представить себя на месте другого человека) и др.

Коммуникативная культура ребенка старшего дошкольного возраста основывается и на определенных достижениях воспитанников в области психологической культуры как совокупности умений и навыков самопознания, самообладания, психогигиены и межличностного общения [Коломинский, 2013]. Зрелая коммуникативная культура предполагает усвоение нравственных норм, проявляющихся в признании ценности партнера по коммуникации, в

эмоционально-положительном отношении к нему, в овладении правилами речевого этикета. Особенности коммуникативного процесса детей дошкольного возраста как проявления их коммуникативной культуры выражаются в высокой потребности в общении, яркой эмоциональной насыщенности, свернутости высказываний и преобладании инициативных высказываний над ответными, в небогатом запасе выразительных средств [Кумова, 2004]. Основными коммуникативными умениями являются: умение установить и поддержать контакт, умение излагать свои мысли и передавать чувства, умение слушать, умение понимать настроение другого человека и адекватно на него реагировать, управляя своими эмоциями [Дубинина, 2014; Садовская, 2011].

Таким образом, коммуникативная культура личности выступает как составляющая культуры общения и не является изначально заданным качеством, а выступает сложным структурным образованием, которое проходит длительный период становления, развития и совершенствования, начиная уже с дошкольного возраста. *Коммуникативная культура ребенка старшего дошкольного возраста* – это личностное образование динамического характера, представляющее собой не отдельную черту личности, а ее интегральное качество, которое состоит из комплекса эмоциональных, интеллектуальных и характерологических свойств, которые выражаются в культуре говорения, культуре слушания и эмоциональной культуре и дают ребенку возможность планировать и осуществлять процесс коммуникации. основополагающая роль в структуре коммуникативной культуры принадлежит культуре речи, поскольку речь является основным средством человеческой коммуникации.

С учетом теоретических положений, описанных выше, нами было проведено эмпирическое исследование с целью изучения особенностей коммуникативной культуры детей старшего дошкольного возраста. Результаты нашего исследования подтверждают выводы, сделанные М.С. Лисиной о том, что в старшем дошкольном возрасте преобладают познавательные и личностные мотивы общения. В ходе наблюдений зафиксированы десятки вопросов воспитанников на самые разнообразные темы, касающиеся природного и рукотворного мира. Вместе с тем, в некоторых ситуациях дошкольники высказывали свои суждения по поводу окружающих предметов, объектов, явлений, а также поступков других, чаще всего сверстников, давали им оценку и ожидали по этому поводу поддержку со стороны педагогов.

Исследованием установлено, что у подавляющего большинства старших дошкольников кругозор достаточно широк, запас знаний и представлений об окружающей действительности соответствует возрастной норме. Вместе с тем, обнаружили пробелы в знаниях, относящихся к речевой деятельности, т. е. культуре речи. Так, ни один ребенок не выполнил ни одного задания из предложенных для изучения культуры речи на высокую оценку. 50 % воспитанников выполнили их на среднюю оценку и 50 % – на низкую.

Воспитанники почти безошибочно определяли «лишнее слово» среди однокоренных, с легкостью подбирали антонимы в рассказах, понимали различия в значениях многозначных слов, хотя испытывали трудности, объясняя эти различия, видимо, опять же, из-за недостатка в активном словаре

лексических средств выразительности. Дошкольники с помощью интонации выразительно передавали в речи эмоции радости, грусти, злости, менее успешно – страха и удивления, при этом активно пользовались мимикой.

При обследовании культуры речи мы выявили, что наибольшие трудности у воспитанников старших групп связаны с построением последовательного, развернутого рассказа по серии сюжетных картин, пониманием логики грамматических конструкций и с использованием лексико-синтаксических средств языка, которые придают речи точность и выразительность (неумение подобрать синонимы, отсутствие элементарных языковых средств выразительности при составлении рассказа по серии сюжетных картинок и очень ограниченное использование определений, сравнений, различных типов предложений).

Мы отметили, что дети, которые могут выложить картинки в верной последовательности, способны и составить связный рассказ с использованием элементарных выразительных средств. В своих рассказах они пытались описать некоторые ощущения героев, причины их поступков, их мысли и даже вообразить то, что не изображено на картинке. Дети использовали и интонационные средства выразительности. Следует отметить, что им было сложно самостоятельно придумать окончание предложенной истории, но с предъявлением последней картинки они успешно заканчивали рассказ.

Дети, получившие низкую оценку, путались в последовательности картинок, многократно их переключали, а если им удавалось все-таки определить для себя какую-то логику, то их рассказы сводились к перечислению последовательности действий, совершаемых героями, изображенных на картинках. А некоторые так и не смогли выстроить связный текст с использованием всех четырех картинок, потому что не смогли увидеть логику событий.

Исправление логически неверных грамматических конструкций оказалось для детей обеих групп непосильной задачей. Они если и чувствовали алогичность, то выстроить правильное сложноподчиненное предложение с союзом «потому что» не смогли. По-видимому, одной из причин является неумение детей выделить причину и следствие, а другой – довольно часто встречающееся в речи детей несоответствующее логике высказывания использование союзов «чтобы», «потому что». Например, отвечая на вопрос «почему?», дошкольники применяют союз «чтобы», а на вопросы «зачем?», «для чего?» – «потому что». Вышеупомянутые союзы популярны у детей дошкольного возраста. К примеру, ответом на вопрос «Как Маша обхитрила медведя?» (сказка «Маша и медведь») может быть: «Потому что она спряталась в короб».

При выполнении воспитанниками задания на выявление умения владеть невербальными средствами общения у нас сложилось ощущение, что дети в группах как будто стесняются показать выразительный образ. Герои сказок получились довольно зажатые. Воспитанники показывали в основном какие-то стереотипные движения, не обязательно имеющие отношение к состоянию

героя, заданному иллюстрацией. Дети делали основной упор на движения тела, а мимику использовали недостаточно.

Выводы об умении детей *слушать* мы делали на основании двух показателей:

- умение воспринимать информацию и выразить главную мысль рассказчика;
- умение проявлять внимание во время слушания, перерабатывать информацию и в последующем отвечать на вопросы.

С целью выявления первого умения детям было предложено задание придумать название сказке (О.А. Баева, модиф. и адаптиров. к детям дошкольного возраста). Для восприятия мы выбрали сказку Н. Рысаевой «У лешего в гостях» из детского журнала «Сказка на ночь». Умение быть внимательным и отвечать на вопросы мы обследовали с помощью задания «Подумай и ответь». Уровень умения слушать был определен на основе результатов выполнения этих заданий.

Так, 40 % старших дошкольников продемонстрировали высокий уровень умения слушать. Эти дети придумали название сказке типа: «Зимняя встреча с лешим», «Знакомство в лесу», «Как Коля с Леной у лешего побывали», «Сказка про то, как у лешего друзья появились», «Интересная встреча в лесу зимой». Воспитанники среднего уровня умения слушать (также 40 %) предложили такие названия: «Про лешего», «Как дети лешего разбудили», «Почему леший проснулся», «Про Колю, Лену и лешего» и т.д. 20 % дошкольников (низкий уровень) не смогли выделить основную мысль сказки. Среди придуманных ими названий такие: «Как дети на санках катались», «Про Колю и Лену», «Про детей», «Про Колю, Лену и санки».

Для обследования *эмоциональной сферы* детей мы предложили им задание «Определи эмоции», нацеленное на выявление умения различать эмоциональные состояния людей на пиктограммах и рисунках, и провели беседу. Уровень развития эмоциональной сферы определялся исходя из результатов выполнения двух заданий. Так, высокий уровень эмоциональной культуры отмечен у 20 % воспитанников, средний – у 80 %. Низкий уровень не был выявлен.

У дошкольников были трудности с определением таких выражений лица, как спокойствие (его отождествляли с грустью), страх (и в пиктограммах, и в рисунках его путали с удивлением). Как выяснилось, дети не испытывали особой сложности при определении эмоциональных состояний человека, выраженных в позах. В данном случае распространенной была ошибка в различении поз радости и удивления.

Опрос показал, что наиболее разнообразными были ответы на вопросы «Когда бывает радостно?» и «Когда бывает грустно?». Чувство радости, по мнению детей, люди испытывают, «когда праздник, когда дарят цветы, когда есть друзья, когда идут в цирк или парк развлечений, когда братик (сестричка) родились» и др. Грустно бывает, «когда обижают, берут игрушки без спроса, когда нет счастья, когда кошка умерла, когда плохая погода, когда болен» и др. Чувство страха пробуждают «страшное кино и темнота, злость», «когда кто-то что-то плохое сделал: сломали игрушку, не убирают за собой». Стыд, как считают дети, проявляется по большей части, когда делают замечание, когда

что-то украл, другая часть ответов связана с внешним видом, привычками, не соответствующими этикетным нормам: «когда голый или одежда грязная, говорят плохие слова, когда плюются за столом» и др. Отвечая на вопрос «Что почувствует человек, когда увидит на елке грушу?», дети восприняли ситуацию, как своеобразную небылицу, которая вызывает смех, а не удивление, которое бы почувствовал взрослый человек. Вопрос «Почему покраснела девочка, когда ей сделали замечание?» имел два варианта ответов: «потому что было стыдно» (50 %) и «потому что обиделась» (также 50 %). Таким образом, дети старшего дошкольного возраста достаточно хорошо ориентируются в эмоциональных состояниях людей. Наиболее понятно им проявление таких эмоций, как радость, грусть и злость.

Вышесказанное позволяет заключить, что наиболее низкие результаты получены по критерию «Культура речи», что указывает на необходимость уделить особое внимание формированию культуры речи детей поскольку, как уже отмечалось выше, именно этот компонент является определяющим в структуре коммуникативной культуры.

Кроме того, проводились наблюдения за коммуникацией детей в процессе различных видов специально организованной и самостоятельной деятельности. Цель данных наблюдений: выявление особенностей коммуникации дошкольников со сверстниками в процессе различных видов деятельности. Мы обращали внимание на умение детей устанавливать контакты, поддерживать их, на поведение в процессе коммуникации, отношение к сверстникам, а также на проявление компонентов коммуникативной культуры в общении со взрослыми. Эти наблюдения показали, что коммуникативная активность детей в свободной деятельности достаточно высока. Поводом для вступления в контакт может быть содержание игровой деятельности и реальные отношения, переживания, впечатления, которые возникают в процессе взаимодействия с окружающей действительностью (социальной и природной), организация каких-либо совместных действий. Воспитанники используют мимику, жесты, доброжелательный тон.

Хотя отдельные дошкольники нередко бывают чересчур эмоциональны и несколько агрессивны. Это создает определенные сложности в установлении доброжелательных отношений в процессе коммуникации, улавливании эмоционального состояния партнера и сопереживании ему. Проявляется и неумение в соответствии с ситуацией общения менять роли говорящего – слушающего. Некоторые воспитанники не дают возможности партнеру высказаться, перебивают его (иногда в грубой форме: одергивают, повышают голос), стремясь сказать как можно больше за один акт говорения, могут резко оборвать разговор, просто отвернувшись или внезапно удалившись, могут просто игнорировать высказывания партнера.

Общение детей в самостоятельной деятельности носит диалогический характер, поэтому высказывания свернуты, а недостаток лексико-синтаксических средств речи, погрешности в изложении своих мыслей восполняются жестами, движениями и другими невербальными средствами. Но эти причины существенно снижают качество речевой продукции детей в

ситуациях, где от ребенка требуется контекстная или монологическая речь: при построении детьми связных и более развернутых высказываний в процессе бесед, организованных воспитателем, при составлении ими каких-либо повествовательных либо описательных текстов на занятиях по развитию речи и в ходе общения или в процессе словесного творчества.

Таким образом, результаты исследования подтверждают актуальность проблемы формирования коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста с акцентированием внимания на формировании культуры речи.

Литература

1. Баева О.А. Ораторское искусство и деловое общение: учебное пособие. 4-е изд., испр. М.: Новое знание, 2003. -368 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров. М.: Искусство, 1979. -424 с.
3. Войскунский А.Е. Я говорю, мы говорим... Очерки о человеческом общении. М.: Знание, 1982. -192 с.
4. Головин Б.Н. Основы культуры речи: учебник для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.». 2-е изд., испр. М.: Высш. шк., 1988. -320 с.
5. Дохоян А.М. Необходимость формирования коммуникативной культуры студентов // Педагогическое образование и наука. 2010. № 2. С. 93-95.
6. Дубинина Д.Н. Социально-бытовые народные сказки как средство развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста // Пралеска. 2014. № 8. С. 14-16.
7. Коломинский Я.Л. Психологическая культура детства: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования. Минск:Выш.шк.,2013. -109 с.
8. Кумова И.А. Воспитание основ коммуникативной культуры детей 6-го года жизни: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.07. Ростов-на-Дону, 2004.
9. Лашкова Л. Л. Воспитание культуры речи у старших дошкольников средствами народной педагогики: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.07. Екатеринбург, 2000.
10. Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 1997. -365 с.
11. Лисина М.С. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика,1986. -144 с.
12. Садовская В.С. Основы коммуникативной культуры: учебное пособие для студентов вузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. -206 с.

АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
МАГИСТРАНТОВ И АСПИРАНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

В процессе обучения иностранному языку бакалавров, магистрантов, аспирантов данная дисциплина превращается из предмета изучения в средство совершенствования приобретаемых знаний по специальности, становясь неотъемлемой составляющей профессионального и личностного роста будущего специалиста.

Иностранный язык в последние десятилетия превратился из непрофильного предмета в предмет профессиональной подготовки, что нашло своё отражение в федеральных государственных образовательных стандартах, где перечислены общекультурные и профессиональные компетенции, в соответствии с которыми разработаны основные образовательные и рабочие программы, фонды оценочных средств [Федоткина, 2017, с. 51-57].

Целью обучения в магистратуре и аспирантуре является получение новых и совершенствование прежних знаний по деловому иностранному языку, полученных в курсе бакалавриата. Магистранты и аспиранты должны обладать навыками коммуникативного общения на иностранном языке в сфере их профессиональной деятельности, умением находить новую зарубежную информацию, необходимую в их специализации, анализировать её, развивая навыки научно-исследовательского подхода.

Очень часто международным языком общения становится английский язык, имеющий сейчас превосходство в изучении, так как страны, использующие его в качестве первого и второго языка, находятся на всех пяти континентах, а общее население этих стран насчитывает 49% от мирового населения.

Мы находимся в постоянном информационном потоке приобретаемых знаний, где в сфере преподавания иностранного языка остаётся насущным и жизненным вопрос – как донести до студента наиболее точно и доходчиво алгоритм фундаментального обучения, как сделать для него процесс дальнейшего постдипломного образования профессионально значимым.

В 2018 году нами было разработано и внедрено учебное пособие «Английский язык для аспирантов и магистрантов» [Ушакова, 2018] для курса «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации», опытом работы с которым хотелось бы поделиться в данной статье. Материалы подбирались с учётом практической направленности и адаптации к условиям изменяющихся требований знания базовых, общеупотребительных, общепрофессиональных сфер, а также основных систем профессионально ориентированного общения.

Пособие состоит из пяти разделов. Первый раздел (основной) включает тексты, предтекстовые и послетекстовые задания, направленные на развитие навыков чтения, устной речи, активизацию грамматики и лексики,

используемой в научной деятельности. Во вступительных текстах и заданиях к ним речь идёт о роли английского языка в международном научном сообществе, о статусе профессионального образования, о методах работы над научным исследованием, о подготовке сообщений на международных академических конференциях, что позволяет актуализировать международный статус профессиональной научной работы не только в её узкой специализации, но и общекультурной направленности.

В основных текстах и заданиях к ним речь идёт о конкретных ситуациях профессионального дискурса. Тематические тексты по специальностям помогают справиться с соответствующими моментами на практике. Предтекстовые задания формируют когнитивные навыки критической оценки, выражения своего мнения по проблеме, прогнозирования, умения вести предварительную беседу общего и конкретного содержания по тематике текста. Послетекстовые задания направлены на развитие навыков коммуникации не только в устном, но и письменном виде на русском и английском языках для совершенствования научного стиля будущего специалиста.

В процессе перевода тематических текстов преподаватель указывает студентам на возможные лексические и грамматические трансформации при переводе – дифференциация значений, конкретизация значений, антонимический перевод, компенсация потерь в процессе перевода, изменение структуры предложения, замена частей речи. При этом особое внимание уделяется терминологической лексике, поискам возможности её наиболее точного перевода. Обращается внимание на грамматические трудности, чему посвящён второй раздел пособия.

В процессе чтения текстов студенты учатся выделять наиболее существенную информацию, понимать сложные конструкции, оценивать их важность. Потенциал предлагаемых тематических текстов представлен в их образовательной и профессиональной ценности: с опорой на них можно оформить письменно такие аспекты, как определение целей, задач, проблематики исследования, изложение собственной точки зрения, выводов, заключения.

Послетекстовые задания предполагают составление устных монологических и диалогических высказываний по проблематике тематического текста: как чётко и подробно изложить содержание разговора на заданную тему, сделать сообщение, принять участие в официальном и неофициальном разговоре с носителем языка на заданную тему.

При обучении аудированию студенты учатся понимать речь, идиомы, разговорные выражения, сообщения и доклады на заданную тему.

При обучении написанию делового письма с опорой на текст студенты тренируют написание разных видов писем: письмо-запрос, письмо-комментарий, письмо-подтверждение, написание инструкций, характеристик и технологий.

Второй раздел включает в себя грамматический материал, нацеленный на развитие навыков чтения научной речи, представляющий особые трудности (неличные формы глагола, формы страдательного залога).

Третий, четвёртый, пятый разделы содержат материал для устной и письменной подготовки к собеседованию, проведению презентаций, выступлений, диспутов, участия в семинаре или конференции (предполагаемые вопросы и ответы, наглядный план выступления с различными языковыми клише для каждого этапа выступления). Методически оправданы лично ориентированные задания, что позволяет студенту раскрыть свой потенциал в правдоподобном контексте, сформулировать своё мнение, подготовить свои аргументы, правильно оценить свои сильные и слабые стороны в научной дискуссии.

В пособии решается проблема расширения объёма и состава словарных единиц для чтения и понимания профессионально ориентированных текстов, формирования навыков правильного оформления устного и письменного высказывания в научном контексте. Зная проблему и стратегию её решения, анализируя результаты, устойчивые обороты иноязычной научной речи, будущие специалисты более уверенно участвуют в научной и практической коммуникации.

Литература

1. Федоткина Е.В. Тематическое содержание учебно-методических материалов по иностранному языку при формировании профессиональной компетенции студентов неязыковых вузов // Обеспечение качества и развития языкового образования в лингвистическом вузе. М.: МГЛУ, 2017, с.51-57 (Вест.Моск.гос.лингвист.ун-та; вып.775).

2. Ушакова Г.В., Смолина О.В. Английский язык для аспирантов и магистрантов: сборник текстов и учебных заданий. СПб.: ГУМРФ им. адм. С.О. Макарова, 2018. – 44 с.

Пристенский В.Н. (Воронеж)

ПРАВОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОНТОЛОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ (ФИЛОСОФСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ)

Образование, в его широком, философском, смысле, не сводится только к институциональному обучению (через учебные заведения), а выступает как одно из наиболее значимых средств духовного воспроизводства, воспроизводства социального бытия, приобщения человека к его основным ценностям: праву, нравственности, науке, искусству, хозяйству и т.п. [См. об этом подр.: Фомин, 2016, с. 11, 12]. Поэтому его смысл может быть обнаружен не столько внутри образовательной практики, сколько в контексте социально-онтологических проблем, выходящих за её рамки. Для правового образования такой «смыслообразующей» социально-онтологической проблемой выступает проблема формирования правового государства. Сейчас она особенно актуальна. В конце прошлого и начале нынешнего века Россия провозгласила курс на создание правового государства, объявила о начале правовой реформы,

признала международные правовые стандарты. Однако от стремления создать такое государство и официального признания международных стандартов до выполнения провозглашённой задачи очень большая дистанция. Правовая реформа в России явно даёт сбой. Право пока не удается «перевести» в государственный «формат», установить его верховенство в масштабе государства, всей социальной системы. Это окончательно стало ясно в последние годы. По данным социологических исследований, абсолютное большинство как «простых» россиян, так и экспертов убеждены, что сегодня Россию нельзя считать правовым государством, ибо не реализуется ни один из его основных принципов:

- соблюдение законов всеми: и гражданами, и организациями, и органами власти;

- независимость и объективность судов;

- соблюдение властью основных прав и свобод граждан [Шереги, 2002, С. 46-447].

«Пробуксовка» правовой реформы свидетельствует о том, что она была провозглашена без должного интереса к глубинным, онтологическим основаниям права, без понимания того, что следует опираться на «антропно-субстанциальный» подход к праву, согласно которому в качестве правообразующего начала, субстанции права выступает не государство как начало сверхиндивидуальное, надличностное, а именно индивид, личность. Данный подход различает право и закон. Здесь право понимается в аспекте человека, как экспликация (развертывание) личного начала, внутренне присущих ему нормативно-ценностных принципов. Человек выступает как творец правовой реальности, право же возникает как логический момент создаваемой человеком онтологической социосферы [О социосфере как части «общей» онтологии, как особой сфере бытия см. подр.: Розов, 2004, с. 3-17].

Право производно от естественного порядка вещей, строя мироздания и природы человека как неотъемлемой части миропорядка, оно позволяет людям связывать свое существование со всеобщими первоначалами и первопринципами бытия. Одним из этих первопринципов является принцип свободы. До появления человека он присутствует в бытии как бы в латентной (скрытой) форме. С появлением человека свобода обнаруживает себя, проявляется, «выходит на поверхность». Она выступает как один из главных факторов жизнедеятельности человека. Человек возникает как существо уже с момента своего появления, в силу своей разумности, обладающее свободой, являющееся ее субъектом. Осознание человеком своей изначальной свободы и ее реализация в социальном бытии – это и есть возникновение права.

Таким образом, в контексте «антропно-субстанциального» подхода свобода как бы аксиоматически соотносится с правом, а право понимается как свобода. Поэтому такой тип правопонимания можно назвать либертарным, или либеральным (от лат. *liberalis* – свободный). Согласно либеральному правопониманию, идея права формируется на основе идеи изначальной свободной личности. Поэтому право рассматривается не как принуждение, внешняя по отношению к индивиду норма, а как осознанная, ценностно

признанная, воплотившаяся свобода индивида, внутренне присущая ему от рождения. Здесь индивид не поставлен в подчинение к чужой воле, он обладает свободной независимой волей, способен самостоятельно ставить себе цели и преследовать свой интерес, судить, что есть право, что – произвол. Человеку не может быть навязана чуждая ему норма поведения, т.к. нормы права рождаются не «вверху» (в государстве), а «внизу» (в гражданском обществе), в процессе самопроявления свободных индивидов, взаимодействия их интересов. При этом вырабатываются правила этого взаимодействия, отмеряющие «зону» свободы самопроявления индивида, «зону» свободы его интереса с тем, чтобы свобода одного не ущемляла равноценную свободу другого. Данные правила и есть нормы права как формы бытия свободы в обществе, объективной меры этой свободы. При таком понимании право имеет не принудительный, а эмансипирующий (от лат. *emancipatio* – освобождение) характер, связанный с освобождением от зависимости, угнетения, отменой ограничений.

В рамках «антропно-субстанциального» подхода к праву и вырабатывается, наполняется глубоким содержанием и смыслом определение государства как правового. Правовое государство признает нормы поведения, выработанные индивидами в гражданском обществе, и подчиняется им. Право, таким образом, как и все законодательство, становится формой подчинения государства гражданскому обществу, формой ограничения государства в пользу свободы индивида, формой реализации этой свободы. В этом качестве право выступает как само основание государственности, а государство представляет собой правовую форму организации и функционирования власти. Государственная власть основывается на дозаконотворческих и незаконотворческих требованиях права как объективной меры свободы, первичных по отношению к государственной власти и ограничивающих ее поле. Будучи первичным по отношению к государству, а не производным от него, право, следовательно, не может быть отождествлено с законом, как со вторичным явлением. Закон является вторичным именно потому, что государство оказывается институцией, не устанавливающей право, а лишь фиксирующей и формулирующей его в законе. Государство творит законы, но творит их в соответствии с объективными требованиями развития свободы в обществе (т.е. требованиями права). Право производно от государства, а государство «устанавливает» право лишь в том смысле, что государство своей силой защищает и гарантирует правоотношения.

Данный подход к праву и должен был бы стать концепцией правовой реформы в России. Но она началась без сколько-нибудь серьезной официальной «концептуализации», без реальных шагов, направленных на изменение господствующего в нашем обществе «этатистско-субстанциального» подхода к праву, в русле которого право понимается исключительно в аспекте государства.

В этом аспекте государство первично по отношению к праву, а право производно от государства. Правом считается любой (независимо от содержания) формально корректный акт государства, в частности любой закон [Четвернин, 1993, с. 16], даже если он нарушает изначальную свободу

индивида. Право не имеет своей собственной, самостоятельной сущности, его сущность трактуется в терминах государственности – как «воля государства, возведенная в закон». Поэтому данный тип правопонимания обычно именуется либо легизмом (от лат. *lex* – закон), либо юридическим позитивизмом (от лат. *ius* – право и от лат. *positivus* – положительный). Последнее наименование подразумевает, что о праве можно говорить только как об имеющемся в наличии, фактическом, исходящем от государства явлении. Однако, на наш взгляд, вполне справедливо замечание В.С. Нерсесянца – в целях большей точности, его следует именовать легистским позитивизмом [См.: Нерсесянц, 2004, с.33].

Здесь понятие права определяется через понятие государства, а государство рассматривается в качестве субстанции права, его исключительного источника и фактора [Четвернин, 1993, с. 13], причины и «производительной силы», что с необходимостью приводит к инверсии. Нормальное соотношение общества и государства как бы переворачивается с ног на голову: не государство производно от общества, от объективно складывающихся отношений, а общественные отношения оказываются производными от государства, которое их произвольно формирует. Такое государство отрицает механизмы саморазвития и саморегуляции гражданского общества, которое полностью лишается самостоятельности, разрушается и поглощается государством. Исходящие от него приказные, властно-принудительные акты в принципе произвольны, хотя и претендуют на именование их правом [Четвернин, 1993, с. 15, 16], обозначаются как позитивное право. Между тем подобное государство лишь имитирует правовой порядок, поскольку оно представляет собой не институцию гражданского общества, обслуживающую интересы индивидов, а оторванную от них самодовлеющую политическую корпорацию, обслуживающую собственные интересы, организацию политического насилия, именно это насилие (а отнюдь не свободу) и фиксирующую в законе.

Этатистско-субстанциальный подход к праву проник во все сферы общества, как в его практику, так и в теорию – в правоведение. Во всех программах для изучения юридических дисциплин значится, что мы готовим правоведов. Между тем, если внимательно присмотреться к нашим программам, к нашей учебной и научной литературе, к тому, что мы преподаём и что разрабатываем в области юридических наук, то становится ясным, что право здесь зачастую отождествляется с законом, считается производным от государства, что правоведение фактически подменяется законоведением [Трусов, 1994, с. 58]. Подмена видна уже в названии и структуре некоторых юридических дисциплин, таких, например, как история государства и права и теория государства и права. В них право «накрепко» привязано к государству, рассматривается через призму его законодательства и институтов. В данном контексте оно как бы и не может иметь собственной, «отдельной» от государства истории и теории. О подмене правоведения законоведением свидетельствует также «этатистское» (легистско-позитивистское) определение понятия права, которое по-прежнему ещё довольно широко распространено в научной и учебной литературе и продолжает «воспроизводиться» в ряде уже не

старых, советских, а современных, российских изданий [См. напр.: Большая юридическая энциклопедия, 2010, с. 631; Новейший философский словарь, 1998, с. 538-540; Социология права, 2001, с. 72-78; Черданцев, 2001, с. 171]. На базе этого определения и сегодня еще во многих случаях строится преподавание юридических и философских дисциплин. Это определение в основных чертах сводится к следующему: право – это система общеобязательных установленных или санкционированных государством норм, выражающих его волю либо интересы.

Отождествляя право и закон, законоведение сводит право к законодательству, «подчиняет» его государственной воле, её произволу. Оно закладывает в сознание и память обучаемого юридические образцы в уже готовом к «употреблению» виде, воспитывает в нем лишь «потребителя» готового государственного юридического «продукта» (действующего законодательства), формирует априорное восприятие индивидами любых исходящих от государства нормативных актов, любых законов как «несомненного» права. Такое «этатизированное» юридическое образование, по сути, является не правовым, а «законоведческим» образованием, ибо отрицает учение о праве в его «отдельности» от закона, различии с ним, а признает лишь учение о законе – о действующем (фактическом) законодательстве. Законоведение не может привить способности к правотворчеству и обучает лишь «ремеслу» юриста – формирует навыки профессионально-технического описательства (классификации, систематизации, комментирования и т.п.) действующих законов, надлежащего изложения содержащегося в них официально-властного знания, мнения и позиции законодателя.

При таком подходе теряет всякий смысл сама постановка вопроса о формировании правового государства, становится несбыточной идея о верховенстве права в общественной и государственной жизни.

Между тем эта идея и должна быть главной в правовом образовании. Поэтому подлинное правовое образование преследует совершенно иные цели, чем «законоведческое». Здесь речь идет о подготовке уже не «потребителя» действующих законов, а их творца, способного отличать правовые законы от неправовых и разрабатывать новые правовые формы – формы правового государства.

Таким образом, чтобы успешно провести правовую реформу, необходимо законоведение сменить на правоведение, «этатистско-субстанциальный» подход к праву – на «антропно-субстанциальный» как на официальном уровне, так и в сфере общественного сознания. А для этого надо осуществить «антропологизацию» правоведения как научной и учебной дисциплины, совершить серьезные изменения в подходе к разработке правовых проблем и в преподавании правовых дисциплин. Это позволит, во-первых, выработать правильную концепцию правовой реформы, сформировать базовое, «реформаторское» понимание права, на которое можно опереться в процессе построения правового государства, а во-вторых, готовить действительно правоведов, то есть специалистов, сориентированных как теоретически, так и практически именно правовым образом, впитавших «антропно-

субстанциальное» понимание права как «отдельной» от государства ценности и готовых проводить правовые принципы на практике – отстаивать права и свободы граждан, быть реальными участниками правового строительства.

В этом плане правовая реформа должна быть теснейшим образом увязана с реформой высшей школы и, прежде всего с реформированием системы высшего юридического образования, с реформированием преподавания правоведения, а «антропологизация» правоведения, правового образования в целом должна выступить как одна из главных задач правовой реформы, помочь ей обрести подлинный (антропологический) смысл.

Иными словами, правовая реформа в России сможет достичь цели только тогда, когда приобретёт антропологическое «измерение» – станет осуществляться для человека, во имя человека и через человека. Чтобы движение к правовому государству было действительно реальным, а не оставалось декларативным нам (на уровне как индивидуального, так и общественного сознания, менталитета), необходимо осуществить своего рода концептуальный переворот – сменить традиционную («этатистскую») парадигму правопонимания на антропологическую, перестроить систему ценностей и принципов социального устройства в персонцентристском духе и тем самым выявить и вывести на передний план недооцениваемое до сих пор нашей традицией «человеческое» содержание права, его антропологические основания.

Без такого («антропологического» по своей сути) переворота в нашем правовом образовании, без прорыва нашей духовной культуры от этатизма к антропологизму будет невозможно нормально решить одну из ключевых стратегических задач современной России – задачу формирования на отечественной социокультурной почве правовой государственности.

Раскрывая «человеческое» содержание права, правовое образование с необходимостью вводит обучаемого в философско-онтологическую проблематику, указывает на связь антропологии и онтологии [О связи антропологии и онтологии см. подр.: Дорошин, 2009, с. 113-120; Сайкина, 2006, с. 5-20; Аванесов, 2014, с. 51-61] и тем самым являет собой один из путей постижения человека как уникального онтологического феномена, как единственного существа, обладающего разумом и свободой и способного свою свободу разумно реализовать в обществе и государстве – установить принцип верховенства права. Осуществляя «через» изучение права постижение человека оно обнаруживает свой антропологический смысл, выступает как «человекоориентированное», гуманистическое образование. Данный смысл выходит за рамки учебной образовательной практики и приобретает общесоциальный характер. Благодаря ему, правовое образование играет роль одного из инструментов, с помощью которых человек создает правовое государство, и постоянно его воспроизводит, «поддерживает», формирует свою правовую сущность. Именно антропологический смысл правового образования позволяет ему осуществить свое онтологическое предназначение – стать средством социально-бытийного воспроизводства права, (а не произвола, хотя бы он был и узаконен), позволяет внести реальный вклад в выполнение общей для всех видов образования задачи – задачи приобщения человека к

социокультурным ценностям. Выполняя эту задачу, правовое образование выступает не только как узкий процесс специализации человека (овладения им юридической догматикой и техникой), но и как широкий, творческий процесс гуманизации личности, ее правовой социализации и инкультурации – приобщения к праву как социокультурной, гуманистической ценности, вхождения в правовую культуру как неотъемлемую часть общечеловеческой культуры.

Антропологический смысл, гуманистическая направленность правового образования включает его в онтологический контекст современной философии гуманистического образования.

Литература

1. Аванесов С.С. К онтологии человека // Идеи и идеалы. 2014. № 4 (22). С. 51-61.
2. Большая юридическая энциклопедия: более 30 000 терминов и определений / Автор и составитель А.Б. Барихин. М.: Книжный мир, 2010. – 960 с.
3. Дорошин В.С. Взаимосвязь онтологии и антропологии в познании личности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 110. С. 113-120.
4. Ключевский В.О. История сословий в России // Ключевский В.О. Соч.: В 9 т. М.: Мысль, 1989. Т.6. С. 225–391.
5. Нерсисянц В.С. Философия права: Учебник для вузов. М.: ИНФРА · М – НОРМА, 2004. – 652 с.
6. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. Минск: Изд-во В.М. Скакун, 1998. С. 538–540.
7. Оболенский А. Почему Россия не стала Западом? // Дружба народов. 1992. № 10. С. 71-86.
8. Розов Н.С. Онтология научного знания: можно ли пройти между Сциллой платонизма и Харибдой социологизма? // Вестник НГУ. Серия: Философия и право. Том 2. Вып.1. 2004. С. 3-17.
9. Сайкина Г.К. Философская антропология на языке онтологии // Ученые записки Казанского университета. Том 148. Кн. 1. С. 5-20;
10. Глазырин В.В., Гревцов Ю.И., Зенков В.В. и др. Социология права: Учеб. пособие / под ред. проф. В.М. Сырых; Ин-т законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве Российской Федерации. М.: Юридический Дом «Юстицинформ», 2001. – 480 с.
11. Трусов А.И. Правоведение или законоведение? // Методологические проблемы правоведения / Под ред. М.Н. Марченко. М.: Изд-во МГУ, 1994. С. 58-86.
12. Фомин А.П. Духовное производство в современном обществе // Духовный потенциал образования как института социализации: XII Герценовские чтения в г. Волхове. Совместная деятельность педагогического вуза с образовательными учреждениями региона по совершенствованию

качества подготовки кадров: XIII Герценовские чтения в г. Волхове // Под общей ред. М.П. Могучевой. СПб.: ЛЕМА, 2016. С. 9-12.

13. Черданцев А.Ф. Теория государства и права: Учебник для вузов. М.: Юрайт-М, 2001. – 432 с.

14. Четвернин В.А. Демократическое конституционное государство: введение в теорию. М.: Институт государства и права РАН, 1993. – 141 с.

15. Шереги Ф.Э. Социология права: Прикладные исследования. СПб.: Алетейя, 2002. – 447 с.

Тараканова Е.Н.

РЕЛИГИОЗНАЯ ПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Неизменное ускорение темпов глобализации мирового сообщества обостряет проблему сохранения социокультурного опыта локальных сообществ. В силу этого особенную значимость приобретают те аспекты воспитания, которые оказывают непосредственное воздействие на сохранение культурных парадигм. Следует согласиться с профессором М. М. Шахнович, утверждающей, что существующая потребность в конструктивном диалоге между людьми различных мировоззрений в целях разрешения общих глобальных и региональных проблем требует толерантности и взаимного уважения, которые являются важнейшими принципами гражданского сознания [Шахнович, 2012, с. 98]. Развитие данных принципов возможно лишь при осуществлении педагогической практики, направленной одновременно на закрепление определенных социокультурных констант и выработку терпимого отношения к инокультурным факторам.

Вариантом такой педагогической деятельности можно считать повсеместное введение с 1 сентября 2012 года образовательного курса «Основы религиозных культур и светской этики (ОРКСЭ)». Данная образовательная программа призвана подготовить обучающихся к условиям поликонфессионального мира и, несомненно, отвечает поставленным целям. Согласно проекту Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования от 04 сентября 2019 года, предмет был сокращен до двух модулей: «Основы религиозных культур народов России», «Основы светской этики». Однако статистика предшествующих лет показывает, что существует достаточно большой процент родителей обучающихся, выбиравших профессионально окрашенные модули, что свидетельствует о востребованности именно такого аспекта образования. Так, 2012-13 уч. г. 32% родителей выбрали «Основы православной культуры», 4,2%, — «Основы исламской культуры», 0,57% — «Основы буддийской культуры» и 0,05% — «Основы иудейской культуры», что в целом составило около 480 тысяч учащихся. Одновременно с этим следует учитывать специфику российской религиозности, обусловленной атеистическим характером советской культуры и, в силу этого, качественно отличающейся от аналогичных параметров других стран. Определяющей

особенностью российской религиозности можно назвать ее декларативный характер. Так, если по данным статистических исследований, количество людей, определяющих себя как верующих, стремится к общемировым значениям, то число лиц, соблюдающих необходимые элементы религиозной практики (посещение богослужений, знание вероучения) насчитывает не более 6% населения России, и этот показатель один из самых низких в Европе (По данным социологов, проводивших опросы в 2011 г., верующими назвали себя до 80% респондентов (27% из них не смогли соотнести себя с какой-либо конкретной религией), 5% респондентов затруднились ответить, 13% утверждают, что в Бога не верят. Согласно исследованиям группы компаний Gallup International, 66% мирового населения заявили о своей религиозности, 25% назвали себя нерелигиозными людьми).

При этом сам факт наименования себя верующими свидетельствует о потребности в выработке религиозной идентичности. Исследователь Крылов А. Н. определяет религиозную идентичность как «форму религиозного и социальноориентированного самосознания человека, проявляющегося одновременно как на индивидуальном, так и на социальном уровнях» [Крылов, 2012, с. 223]. Автор отмечает двойственную роль религии в построении идентичности: с одной стороны, посредством религии человек осознает собственную идентичность, усваивая религиозные нормы и вероучение и, следовательно, религия является содержанием идентификационного процесса; с другой стороны, религия позволяет отвечать на экзистенциальные вызовы и в этом качестве выступает инструментом идентификационного процесса. Кроме того, религиозный этос во многом определяет жизненную практику той или иной культуры и позволяет сохранять значимые культурные ориентиры.

Таким образом, следует отметить потребность определённой группы населения в религиозном образовании, предполагающем выработку религиозной идентичности. В качестве такого вида образования уместно предложить религиозную педагогику. Согласно А.Н. Крылову, религиозная педагогика – теория и практика обучения, передачи и освоения содержания той или иной религии, включая рефлексию соответствующей веры, потребностей, условий, религиозных институтов, осуществляемых с применением соответствующей дидактики [Крылов, 2012, с. 165]. Однако, несмотря на то, что подобное образование всегда имеет конфессиональный характер, его нельзя сводить к катехизации, предлагаемой религиозными институциями. Определяющей особенностью религиозной педагогики является конвергенция теологии и педагогики как равнозначных, взаимодополняющих и находящихся в перманентном взаимодействии научных дисциплин. Для религиозной педагогики принципиальным является вопрос о возможности обучения вере и религии и о методике данного процесса. При этом для религиозной педагогики вопросы дидактики важны ничуть не в меньшей степени, чем сугубо религиозные аспекты.

Для системы российского образования данная педагогическая система не характерна, поэтому А.Н. Крылов обращается к немецкой религиозной педагогике и отмечает одновременно кризисные явления, связанные со

спецификой проведения занятий по дисциплине и всплеск интереса к предмету как таковому, обусловленный, вероятно, увеличением числа мигрантов – носителей иной религиозной традиции. Хотя задачи современной религиозной педагогики определяются содержанием религиозных учений, акцент смещается в сторону общечеловеческих ценностей и смыслов и идеи межкультурной коммуникации. Так, ряд религиозно-педагогических институтов, в числе которых Кельнский институт интеррелигиозной педагогики и дидактики, разрабатывает программы для преподавания исламского религиоведения. В «Оснабрюкском университете» открыты новые специальности, в том числе и магистратура по исламской религиозной педагогике. Отдельно следует отметить тот факт, что в Германии существуют институты религиозного образования для различных возрастных групп, в которых преподавание происходит в соответствии с уровнем подготовки обучающихся: существуют факультативные занятия для школьников, тематические курсы для взрослых слушателей, соответствующие программы для студентов высшей школы.

Россия – светское государство, и дискуссии о допустимости религиозного образования в школе будут продолжаться. Каждый человек, вне зависимости от возраста имеет право на религиозную свободу. Таким образом, одна из первостепенных задач образования – создание условий для формирования и проявления избранной идентификационной модели одновременно с развитием уважения к инокультурным практикам. Зачастую именно ограниченность государственно нерегулируемого религиозного образования мешает развитию толерантности. Вероятным решением данной проблемы могла бы послужить государственно регулируемая система добровольного религиозного образования, основанная на принципах религиозной педагогики и опыте ее применения в других странах.

Литература.

1. Крылов А. Н. Религиозная идентичность. Индивидуальное и коллективное самосознание в постиндустриальном пространстве. 2-е изд., М.: Издательство ИКАР, 2012.

2. Крылов А. Н. Кризис и перспективы немецкой религиозной педагогики // Ценности и смыслы. 2012. №4 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-i-perspektivy-nemetskoy-religioznoy-pedagogiki> (дата обращения: 03.09.2019).

3. Левицкая А.А. Взаимодействие религиозной и светской культур в сфере религиозного образования // Прикладные научные исследования. Сборник статей по материалам XXV международной научно-практической конференции 30 марта 2017. М., Издательство «Научный консультант», 2017.

4. Проект Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (рус.) Дата обращения 23 сентября 2019.

5. Сколько в России верующих людей // [Электронный ресурс]. URL: <https://online812.ru/2011/05/04/003/> (дата обращения: 07.08.2019).

6. Федеральный закон от 26.09.1997 N 125-ФЗ (ред. от 01.05.2019) «О свободе совести и о религиозных объединениях» // URL:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_16218/351573fc40533b01504ea1ca42f059379ad5fe06/ (дата обращения: 03.09.2019).

7. Шахнович М. М. Современные проблемы религиозного образования // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 17. Философия. Конфликтология. Культурология. Религиоведение. С. 98-107.

8. Derek H. Davis and Elena Miroshnikova (eds) (2013) Routledge International Handbook of Religious Education: Printed and bound in Great Britain by the MPG Books Group, 414.

Спиваков С. Б.

КОНЦЕПЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Интерес к вопросу изучения и реализации междисциплинарного обучения (междисциплинарный подход) устойчив на протяжении длительного времени. Более того, можно отметить своеобразные «всплески» этого интереса, когда проводятся конференции, печатаются сборники, пишутся диссертации [Афанасьева, 2006, с. 25]. Однако его практическое применение по настоящее время, даже там, где он особенно актуален (сфера высшего образования) ограничено. В системе среднего образования данный подход реализуется только в некоторых школах, а как система на государственном уровне он не внедряется нигде. Некоторый опыт внедрения этого подхода на государственном уровне имеется только для средней школы Финляндии и Норвегии [Грачева, URL, с. 188].

Актуальность междисциплинарного обучения в высшей школе обусловлена тем, что с развитием науки и техники, происходит «размывание границ» между отдельными науками (дисциплинами), и кроме того рынок труда предъявляет все более высокие требования к потенциальным работникам. То есть увеличивается спрос на специалистов, способных эффективно приспосабливаться к изменениям на отраслевых рынках труда.

Если рассматривать междисциплинарный подход в целом, то можно констатировать, что он позволяет:

Преподавателю

- быстрее и глубже приобщить обучающихся к знаниям по данному предмету (теме).

- увязать один предмет (тему) с другим, обеспечивая выявление не только частного, но и общего.

Обучающемуся

- понять, что знания должны восприниматься не только системно, но и комплексно.

- уяснить, что знания по специальным предметам и общеобразовательным дисциплинам составляют единое, неразрывное целое.

Для эффективного воплощения концепции междисциплинарной интеграции педагог должен:

- понимать особенности и значение междисциплинарной интеграции в образовательном процессе;

- владеть психолого-педагогическими основами применения междисциплинарной интеграции;

- понимать суть проблем, связанных с междисциплинарной интеграцией в условиях современного образования;

- иметь совокупность знаний о формах, методах и средствах, обеспечивающих междисциплинарные связи в учебном процессе.

- иметь опыт построения дидактических систем, сформированных на базе концепции междисциплинарной интеграции [Шибяев, 2009, с. 210];

Для успешной реализации междисциплинарной интеграции обучающиеся должны:

- иметь хорошо сформированный понятийный (терминологический) аппарат, формирование которого происходило на всех этапах обучения;

- иметь системно сформированный комплекс знаний;

- владеть образовательными методиками, позволяющими ему самостоятельно организовывать учебный процесс;

- понимать суть и содержание обучения, организованного на основе межпредметности и транспредметности;

- представлять суть содержания компетентного подхода в образовании.

Вышеперечисленное, по сути, и определяет проблемы, с которыми сталкиваются, как преподаватели, так и обучающиеся при практической реализации междисциплинарного подхода.

Кроме того, следует иметь в виду, что междисциплинарная интеграция предполагает взаимодействие двух или нескольких дисциплин в процессе изучения одного объекта (явления). При этом происходит сопряжение практик и методик применяемых в рамках дисциплин вовлеченных в исследование. Причем чаще всего методология исследования одной из дисциплин, становится основной, а методы и подходы других вспомогательными.

Не менее важным является и то, что междисциплинарный подход должен быть основан на единой, целостной картине объекта (явления) и такую целостность обеспечивает единство теоретического языка и методологии, при этом каждая из дисциплин сохраняет свой теоретический язык и методологию.

Конкретизируя изложенное выше, можно определить следующие виды междисциплинарной интеграции:

- объектная - сопряжение содержания одного объекта для нескольких дисциплин;

- понятийная - раскрытие сущности общенаучных понятий с позиций различных дисциплин;

- концептуальная - координированное использование общих для разных дисциплин законов и концепций;

- проблемная - исследование междисциплинарных проблем на базе синтеза знаний);

методологическая – использование в качестве базовой методологии общих методов исследования [Шестакова, 2013, с. 49].

Таким образом, выступая в качестве методологической основы педагогического процесса, междисциплинарная интеграция чаще всего осуществляется как поэлементное моделирование (целей, содержания, средств, форм и методов обучения, а также форм и методов контроля), и гораздо реже на уровне создания педагогических технологий (систем).

Междисциплинарная интеграция, реализуемая в рамках педагогических технологий (систем), может реализовываться на основе:

- 1) содержательно-информационных связей;
- 2) операционально-деятельных связей и решений;
- 3) организационно-методических решений.

Исходя из выше изложенного, можно выделить следующие уровни междисциплинарной интеграции:

1. Уровень содержательно-информационных связей, эффективно воплощается в рамках педагогической деятельности отдельного педагога. Этот уровень реализуется достаточно просто, так как его воплощение связано с профессиональными и личностными качествами педагога и не требует каких-либо дополнительных действий;

2. Уровень информационно-методологических связей эффективно реализуется при создании модульных программ;

3. Уровень операционально-деятельных связей предполагает вовлечение в процесс реализации подхода, основанного на междисциплинарной интеграции не только педагогов, но и методистов и ответственных за образовательный процесс в образовательном учреждении. На этом уровне должна формироваться стратегия междисциплинарной интеграции, основанная на компетентностном подходе и требующая учета специфики каждого образовательного учреждения.

4. Уровень организационно-методических решений предполагает обобщение и анализ результатов предыдущих уровней и составление комплекса учебно-методических материалов, а также закрепление наиболее успешного опыта.

Подводя итог, можно констатировать следующее:

1. Междисциплинарная интеграция - важный аспект, определяющий расширение возможности педагогического процесса;

2. Успешная реализация междисциплинарной интеграции опирается на объективные предпосылки, связанные с «размыванием границ» между отдельными науками (дисциплинами), и требованиями рынка труда, который предъявляет все более высокие требования к потенциальным работникам;

3. Объективными предпосылками реализации междисциплинарного подхода являются и базовые аспекты болонского процесса: формирование модульных, вариативных образовательных программ; активизация работы в области качества образования; реализацию концепции «образование в течение всей жизни»; реализация компетентного подхода;

4. Практическая реализация междисциплинарного подхода затруднена такими объективными обстоятельствами, как отсутствие системы

теоретических знаний и практического опыта, относительно концепции междисциплинарной интеграции, у основной части преподавателей, а также недостаточно высокий уровень подготовки студентов;

5. Как отсутствие стратегии междисциплинарной интеграции для отраслевых направлений (кафедра, факультет), так и отсутствие методических разработок, которые опираются на успешный опыт педагогов-новаторов, также не способствует развитию междисциплинарной интеграции на всех уровнях.

Литература

1. Афанасьева О.Ю. Коммуникативное образование студентов педагогических вузов на основе идеи междисциплинарности // Педагогическое образование и наука. 2006. №2, с. 24–28.

2. Грачева А.Г. Междисциплинарное обучение в финской школе // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/02/64516>.

3. Шестакова Л. А. Теоретические основания междисциплинарной интеграции в образовательном процессе ВУЗов // Методология и теория педагогики и психологии, 2013, с. 47-52.

4. Шibaев В. П. Междисциплинарная интеграция как фактор совершенствования процесса обучения в ВУЗе // Информационные и коммуникативные технологии и их роль активизации учебного процесса в ВУЗе. Сборник научных статей. Ставрополь. 2009, с. 208-213.

Спиваков С. Б.

СОЗДАНИЕ И ОПТИМИЗАЦИЯ МОДУЛЬНОГО УМК НА ОСНОВЕ ИДЕИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ

Болонский процесс, как в значительной степени реализованная реальность в системе образования РФ, требует от нас с точки зрения идеи междисциплинарности воплощения следующих моментов:

- применение системы кредитов, с позиций «модульности» и «вариативности»;
- активизацию работы в области качества образования;
- реализацию концепции «образование в течение всей жизни»;
- синергию единства образовательного и исследовательского пространства [Байденко, 2006, с. 86];

Не вдаваясь в общую проблематику, связанную с реализацией Болонского процесса, остановлюсь только на одном аспекте – модульности, как недооцененном моменте, реализуемом в рамках Болонского процесса, с позиции открывающихся возможностей междисциплинарного подхода в обучении.

Модуль (от латинского «мера», «способ») - это определенным образом сформированная функциональная система, сочетание конструктивно-

функциональных единиц. В такой системе информационный, методологический и технологический блоки объединены систематизированной совокупностью взаимосвязей, что позволяет говорить о высоком уровне целостности и единства. В контексте данной работы модуль – это систематизированная программа обучения, определяющая сущность образовательного процесса. Такой процесс характеризуется индивидуальностью содержания, комплексом специфических методов обучения, уровнем самостоятельности в освоении материала, темпами овладения знаниями, умениями и навыками и для которой определена конкретная дидактическая цель.

Модуль, применительно к этому исследованию следует рассматривать в двух итерациях:

- модуль как система определенным образом структурированных единиц, связанных сложными взаимоотношениями и взаимовлияниями и
- модуль, как средство обучения, как совокупность информации, методических принципов, приемов и подходов, ориентированных на достижение дидактических целей. В данном контексте модуль можно рассматривать как программу действий, которая построена на модульной технологии, как системы дидактических методов, применяемых в различных педагогических системах для преподавания разнообразных дисциплин.

При модульном подходе преподавания следует особое внимание уделять формированию модульной программы, которая является продуктом совместного творчества организаторов модульного подхода, реализуемого с позиций междисциплинарности.

Модульная программа (модульный УМК) – это некоторая совокупность средств, методов и технологий, организованных системно, которые позволяют достигать комплексную дидактическую цель межпредметной интеграции. Она разрабатывается преподавателями на базе комплекса идей, составляющих единый концепт модуля. Каждой группе идей соответствует разработанная отдельным преподавателем программа конкретной дисциплины. Совокупность этих программ, организованных в рамках модуля обеспечивает достижение основной цели всего учебного модуля [Вишнякова, 2007, с. 23].

Такой способ организации учебного процесса характеризуется совокупностью показателей: гибкость, адаптивность, вариативность и междисциплинарная интеграция. Гибкость и адаптивность обеспечивают динамичность и мобильность всех компонентов структуры, а также содержания модуля и модульной программы. Вариативность – разнообразие методов обучения и средств контроля, что расширяет в целом возможности индивидуализации учебной, исследовательской и познавательной деятельности обучающихся. Междисциплинарная интеграция – это системное взаимодействие, слияние, в соответствии с поставленной задачей, в комплексном педагогическом процессе обобщенных знаний, методов, средств и технологий в определенной области знаний.

Модульный подход в организации учебного процесса позволяет широко использовать проблемно-модульную технологию обучения (ПМТО), так как

она базируется на тех же основных принципах и подходах. Эти подходы и правила предполагают формирование целостной системы требований и действий, которые воплощаются в комплексном процессе по формированию трех основных компонентов модульной программы: информационном, организационно-методическом и контролирующем [Чошанов, 1996, с. 146-152].

Модульный подход, с позиций междисциплинарности позволяет:

- последовательно формировать содержание таким образом, чтобы оно не только соответствовало целям, реализуемым в рамках компетентностного подхода, но и интегрировать и оптимизировать его;
- формировать содержание образовательных программ в соответствии с требованиями междисциплинарности и трансдисциплинарности, что очень актуально на современном этапе реформирования системы образования в РФ;
- формировать и развивать у обучающихся системное критическое и креативное мышление;
- создавать условия для формирования системы компетенций, относящихся к различным сферам, но в совокупности, определяющих профессионализм специалиста;
- осуществлять диагностику обучающихся, что позволяет на всех стадиях обучения, особенно ранних, выявлять пробелы и осуществлять непрерывное, комплексное оценивание;
- обеспечить гибкость, открытость и вариативность всего образовательного процесса;
- «перекидывать мостики» между слабо взаимосвязанными образовательными маршрутами;
- создавать дополнительные возможности для индивидуального профилирования;
- повышать уровень компактности программ и структуры обучения;
- эффективнее организовывать образовательный процесс за счет модульного проектирования, что упрощает его структурирование.

Обобщая сказанное выше, следует отметить следующее. Во-первых, модули позволяют получить профессиональные навыки, как целостную совокупность, и приобрести соответствующую профессиональную компетентность. Во-вторых, учебный процесс при модульной организации в дидактическом плане можно ориентировать на учебные проекты разного уровня. В-третьих, модуль, как комплексная дидактическая единица, призван, через прикладные аспекты образовательного процесса, связывать приобретенные компетенции с профессиональной деятельностью. В-четвертых, логические взаимосвязи, формирующиеся при разработке модульной программы, создают предпосылки для получения квалификационных навыков [Криворотова, 2010, с.233-238].

Применительно к модульному подходу, следует так определить междисциплинарную стратегию – это теоретическое и практическое «выстраивание» модели взаимодействия участников образовательного процесса с учетом требований междисциплинарной интеграции. При этом следует понимать, что в данном подходе возникает еще один уровень интеграционного взаимодействия – коммуникации между педагогами, ведущими отдельные

дисциплины, что выводит междисциплинарные взаимодействия на новый уровень.

Учитывая все сказанное выше, междисциплинарный подход при модульном построении образовательных программ необходимо формировать на базе единой интеграционной платформы. Такая интеграционная платформа – это структурированная система компонентов, объединенных совокупностью связей, обеспечивающих достижение функциональной цели, создаваемых на общей основе. В нашем случае – обеспечение эффективных межпредметных связей в рамках разработанной стратегии построения модуля [Кукосян, 1996, с. 146-152].

Таким образом, применительно к теме исследования программный модуль, сформированный на базе междисциплинарности это:

- единый комплекс (система) коммуникационных взаимодействий;
- интеграция наиболее эффективных средств и методов обучения;
- система принципов организации межпредметной интеграции на всех уровнях;
- модели интеграционного взаимодействия на базе модульных программ.

Почему формирование составление модульных программ на базе межпредметного взаимодействия, необходимо? Во-первых, оптимальная структура модульной программы позволяет свести к минимуму потери и искажение информации. Во-вторых, корректно изложенная с позиций междисциплинарности информация исключает возникновение ситуации, когда часть учебного материала «зависает», то есть не эффективно используется в рамках требований компетентного подхода. И в-третьих, в оптимизированной системе модульной программы принятие координирующих решений в ходе образовательного процесса осуществляется максимально быстро.

Литература

1. Байденко В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2006.
2. Вишнякова Е.Г. Междисциплинарный сетевой учебно-методический комплекс как средство повышения эффективности обучения в вузе: автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.08). Волгоград, 2007.
3. Криворотова А. Т. Интеграция как фактор развития нового качества образования // Экономика. Право. Образование: региональный аспект. Нижний Новгород, 2010. С. 233-238;
4. Кукосян О.Г, Князева Г.Н. Концепция модульной технологии обучения в системе дополнительного профессионального образования. Методическое пособие МРЦПК. Краснодар: Изд-во Кубанского госуниверситета, 1998.
5. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. М.: Народное образование, 1996. С. 146 – 152.

ДИСКУССИЯ

Вопросы В.Е. Баранову, А.П. Фомину, В.Н. Рогожниковой, А.Н. Назарову, И.А. Ляшко, С.О. Гапановичу, М.М. Муртазаевой, С.Г. Филипповой.

Вопросы В.Е. Баранову.

С.О. Гапанович: Насколько возможен возврат к воспитанию личности в современных условиях?

Нынешняя власть вовсе не намерена воспитывать в людях личностные качества – универсальные позиции и ценности, разумное мышление, высокие нравственно-эстетические идеалы. Им достаточен и предпочтителен индивидуалист, рассудочный стяжатель и потребитель, то есть, прежде всего, так называемый «экономический человек». Но как весть иных миров сквозь эту булыжную мостовую прорываются, прорастают люди, превышающие конъюнктуру наличной эпохи, те, которым за непосредственным существованием открываются, буквально по А. Маслоу, «бытийственные» ориентировки и чувства. Насколько возможно введение формирования этих чувств в нынешнюю воспитательную систему? Большевики для ответа на этот вопрос сделали свою революцию. И если мы не можем сегодня повторить их подвиг, будем делать это внутри системы по мере наших сил и возможностей. Как говорил Лев Толстой, если ты сидишь в тюремном каземате, то, если ты человек чести, обязан хоть ногтем расковыривать его стены.

С.О. Гапанович: Какой смысл пытаться воспитывать личность из тех персонажей, которые обречены на жизнь «в толпе», управляемой «потоками информации», генерируемыми современными СМИ?

Смысл тут в том, чтобы обречь людей на страдания во имя гармоничного будущего. Это высокое страдание, которому – сознательно или бессознательно – завидует любой буржуазный идеолог и отравленный буржуазной идеологией обыватель.

В.Н. Рогожникова: Как цель педагогического процесса (по Гегелю) – воспитание разумного мышления – реализовывать в современных условиях? То есть что можно предложить вместо престижа и самоутверждения такое, что мотивировало бы и студентов, и преподавателей? Или так вопрос не ставится?

По возможности надо подключать воспитуемых к образцам универсально-общечеловеческой культуры – через высокое искусство, через образцы человеческого самопожертвования, примеры научных, военных, социальных деяний и подвигов и т. д. Нравственно чуткие педагоги делали это во все времена, и наша эпоха предоставляет для этого возможности примерно такие же, как и раньше. Всегда передовые педагоги действовали вопреки официальному «мейнстриму».

В.Н. Рогожникова: Если в обществе (семье) нет уважения к женщине, если в обществе культура насилия, то как же без воспитания умения любить?

Я рассказал о позиции А. С. Макаренко по этому вопросу. И он, конечно же, прав. Умению любить надо учить не «снизу», от правил, «технологии» любви, «культуры общения» и т. п., а «сверху» – от формирования личности с ее

универсальными разумно-эстетическими качествами. И тогда человек сам свободно и творчески будет «уметь» любить природу, Родину, родителей, родственников, товарищей – и человека другого пола.

И.А. Ляшко: Что такое единичное и общее в педагогике?

Категории единичное и общее я использую в русле диалектического материализма, вытекающего из общего потока гегелевской диалектики. Проще и ближе – понимаю их, следуя идеям Э. В. Ильенкова. Следует различать абстрактно общее («абстрактно всеобщее», хотя это как-то не звучит) как эмпирически одинаковое в вещах (одинаковой цвет глаз или овал лица у предков и потомков одной семьи), а как логику, или закон их бытия – духа и поведения. Так понятое общее (а лучше тут сказать всеобщее) реализуется в самых разных формах в единичных вещах определенной группы вещей, определенного их рода.

Для педагогики таким конкретным общим (всеобщим) становится социальный заказ, общественная потребность, становящаяся целью практических педагогических усилий. Это общее не должно сужаться до ситуативной злободневности, до подмены всеобщих социальных целей потребностями господствующих элит (когда «господствующими мыслями являются мысли господствующего класса» – Маркс). Единичное в педагогике – необходимость внесения в разнообразие психики, поведение каждого воспитуемого всеобщего как необходимой «души единичного» (Гегель).

И.А. Ляшко: Почему речь об общем, а не о всеобщем?

Ответ на этот вопрос по существу дан в ответе на предыдущий.

А.П. Фомин: Знание – это феномен разума. А информация?

Знание – это как раз и есть информация как компонент разума. Синоним разума – мудрость, которой «знания не научают» (Гераклит, Лао Цзы). Разум, или мудрость – это всеобщее сознания как духа, их закон, или «душа». Это единство истины, добра и красоты. Информация и знание – абстрактно-созерцательны, разум же видит мир «субъективно» (1-й тезис Маркса о Фейербахе).

А.П. Фомин: Диалектике и диалектическому мышлению надо учиться или есть «стихийные» диалектики и стихийная диалектика?

Реально и то, и другое. Это похоже, например, на музыкальный слух: он и дан каждому здоровому человеку от рождения, и тренируется, совершенствуется в разных формах музыкального образования. «Мы диалектику учили не по Гегелю, бряцанием боев она врывается в стих...». «Мы открывали Маркса каждый том, как в доме собственном мы открываем ставни. Но и без чтения мы разбирались в том, в каком идти, в каком сражаться стане».

С.М. Пашков: Что такое сознание?

«Моё отношение к моей среде есть моё сознание» – писали К. Маркс и Ф. Энгельс (соч., т. 3, с. 30). То есть, сознание – это не просто «отражение», не только знания, информация, не просто рассудочно-индивидуалистическое мышление. Это весь комплекс человеческой духовности, единство истины, добра и красоты.

С.М. Пашков: Личностью рождаются или становятся?

Существует мнение, что личностью человек становится где-то в поздней юности, с гражданским созреванием и т. д. Другие пишут, что первые признаки личности – это первые переподчинения мотивов, «эффект горькой конфеты». Часто пишут также, что надо «уважать личность ребенка», бережно относиться к его «я». И все эти версии справедливы. Поэтому следует говорить о степени развития в человеке качества личности, степени его личностности. В этой универсализации позиций человека явно наблюдаются количественные накопления и качественные скачки. Так, например, верующие говорят о разовом, интенсивном религиозном обращении, когда человек вырывается из власти обыденного и воспаряет к общечеловеческому, которое он называет Богом. Абрахам Маслоу писал о внезапном «озарении» универсальным, о «сбрасывании пелены», о радости освоения «бытийственных чувств». Такие переломы, эпохи взросления переживает каждый не чуждый культуре человек. Личность присутствует в человеке всегда, с первых моментов сознания и самосознания, речь только должна идти о *степени* присутствия в человеке этого качества, о ступенях восхождения к нему.

С.М. Пашков: Сознание, самосознание, разум. А дальше? Ум?

А дальше ничего нет, этого достаточно. На этот счет существует такое рассуждение-притча. Точка – это проекция линии; линия – это проекция плоскости; плоскость – проекция объема. А проекцией чего является объем? Отвечают: n-мерного пространства или еще как-нибудь. На самом же деле объем не является проекцией чего-то сверхобъемного. Природа так устроена, что, как обнаружил это Гегель, в человеческой духовности имеются сознание, самосознание и разум. И этого достаточно.

Вопросы А.П. Фомину

И.А. Ляшко: Как связаны педагогика и диалектика? Что такое диалектика? Что такое педагогика?

Вопрос «Что такое диалектика?», вероятно, вырастает на общей почве кризиса философии, запутавшейся в тенетах позитивизма. В эти самые тенета попала не только европейская, но и отечественная философия, хотя это произошло по разным причинам и мотивам. Но и на Западе, и у нас философы вместо того, чтобы анализировать действительность, анализируют понятия. Диалектика – это метод научного познания действительности, единственно позволяющий охватить эту самую действительность в ее всеобщем единстве (взаимосвязи) и в движении (развитии). Как только в некоторой теории, берущейся за исследование, анализ, объяснение действительности, теряется это системное единство и это развитие, адекватность теории снижается. Педагогика предстает перед нами в двух ипостасях – педагогическая теория и педагогическая практика. С помощью диалектического метода мы можем, во-первых, раскрыть сущностную связь между этими двумя ипостасями педагогики, которая не так проста и примитивна, как принято считать. «Педагогическая теория осмысливает, анализирует педагогическую практику»; «Педагогическая практика реализует прогрессивные идеи педагогической теории» – это все, на наш взгляд, мифологемы педагогики. В действительности

взаимосвязь теории и практики в педагогике носит диалектический характер, что требует особого анализа. А во-вторых, диалектический метод позволяет по-новому взглянуть на образование, не просто увидев его в развитии (это прослеживается и в общепринятой истории образования), а обнаружить в этом развитии имманентную логику. И это – предмет философии образования. Говорить о наличии или отсутствии диалектики в практической деятельности конкретного педагога, конечно, тоже можно. Но это скорее предмет психологии, конкретно – педагогической психологии.

С.О. Гапанович: Стоит ли включать работы Бодрийяра в учебный курс наших университетов более широко? Насколько может быть актуален французский опыт в нашем отечестве?

Думаю, стоит. Во-первых, потому, что Бодрийяр (и не он один) – это зеркало современной европейской философии. И многие его прозрения, на мой взгляд, просто гениальны. А во-вторых, потому, что и нас в скором времени ждет этот самый пресловутый постмодерн, если мы таким путем будем идти в сфере образования – выхолащивая научное содержание из педагогики. Симулякризация – наше буржуазное будущее. Вот «отцифруют» нас окончательно – и ждите второго рождения постмодерна, только отечественного. А раз так, то глупо было бы не воспользоваться чужим опытом для того, чтобы не наступать на те же философские грабли. Вот уже наступили – позабыли, что такое диалектика и попали в тенета позитивизма и эклектики.

В.Н. Рогожникова: Думаете ли Вы, что ситуация взаимовыгодного ничегонеделания, сложившаяся в современном высшем (и не только) образовании – это социально-культурные последствия экономического мировоззрения, распространившегося в современном мире? Выгоды и издержки – вот это мышление, перенесенное в сферу образования.

Думаю, так и есть. Вот только мировоззрение «выгоды и издержки» я бы не назвал экономическим. Лучше бы назвать его бухгалтерским, при всем уважении к профессии бухгалтера. Калькуляция в экономике, в политике, в образовании. Но ведь калькуляция – это еще не экономика! Это только часть ее, причем прикладная, а не фундаментальная! Но если посмотреть шире, то ведь эта ситуация господства «экономического» мировоззрения в гуманитарных сферах тоже есть результат отказа нашей философии от диалектики и погружение ее в парадигму позитивизма. Для позитивиста нет высокой теории, где есть Человек; для него есть эмпирия, на которую он молится, и «системы понятий», которые он, в отрыве от эмпирии бесконечно анализирует. Вот наша педагогика заразилась болезнью позитивизма. С одной стороны, современная педагогика есть огромное вместилище технологий, методик, приемов, средств, на которые сегодня молятся и которые с помощью компьютерных технологий множатся с невероятной быстротой. А с другой стороны, современная педагогика совсем оторвалась от науки и изобретает свой «теоретический» язык, на котором и разговаривает.

В.Н. Рогожникова: Аналогичный вопрос или даже просто мысль о том, что в основе такой ситуации в образовании лежит культура комфорта, когда беспокоиться о чем-либо просто не модно.

Согласен. Вот он и наступает, отечественный постмодерн: культура комфорта. Притом – комфорта не как результата труда, а как безусловного права на него. Протестантская этика недаром Вебером была названа духом капитализма – она предполагала труд как путь спасения. Труд! И при том как по ту, так и по другую сторону социальной классовой баррикады. А у нас – комфорт. Еще много пишут об успехе, о самореализации, об индивидуальной свободе и т.д. и т.п. Но ведь если труд выдернуть из культуры, то и культура рухнет. Это же очевидно. Культура комфорта потребует рабов. Сегодня модно говорить о роботизации, цифровизации. Я думаю, это тоже развращает многих: зачем трудиться, если цифровые технологии нас заменят? Как когда-то в XIX веке мечтали о полной замене человеческого труда машинным, так мы теперь мечтаем о роботах и искусственном интеллекте.

В.Н. Рогожникова: Как вернуть реальность в университеты? Как вернуть труд?

Это – государственная образовательная политика. А ее сегодня формируют «бухгалтеры». Они подсчитали, что равное образование для всех, которое требует труда как учащегося, так и учащего, – это сегодня для нас слишком дорого. Поэтому труд остается в элитном образовании, в элитных вузах. По крайней мере, мне так кажется. А для массового образования – парадигма прагматизма: креатив, самореализация, индивидуализация, польза. То есть – никакого труда, один комфорт. Всеобщая договоренность о ничегонеделании. Как вернуть? Думаю, надо повнимательнее присмотреться к нашему советскому историческому опыту. Там много есть такого, что не только не устарело, но и более актуально, чем прежде.

Вопросы В.Н. Рогожниковой

С.О. Гапанович: Если каждый индивид получает свое собственное образование, то как потом достичь взаимопонимания? Самообразование было всегда, все читали книжки в соответствии со своим вкусом. Стандарты нужны, если предполагается совместная деятельность (производство, исследовательская деятельность и др.). Если нет – то, конечно....

Стандарты не мешают каждому получать собственное образование. У тех, кто учится на одном и том же курсе, в одном и том же потоке, знания могут различаться. Думаю, цель образования – не сделать так, чтобы все, посещавшие такой-то курс, имели одинаковые знания (это нереально), но дать некий общий старт, а дальше каждый выбирает свою траекторию. Возможно, стандарты больше нужны преподавателям и контролирующим органам, чем студентам. Что касается совместной деятельности, то сейчас, например, большой успех имеют междисциплинарные коллективы, работающие над общей проблемой. Знания у таких людей могут не совпадать, но совпадает проблемная ситуация, с которой они сталкиваются. Думаю, лучше всего в процессе обучения на современном этапе обращать внимание именно на такие универсальные проблемы и учиться подходить к ним и решать их, используя именно многообразие знаний.

С.О. Гапанович: Внедрение новых технологий (массовое использование технологий) вызвано не только доверием к ним; нас вынуждают их использовать (все новые платформы Windows, например). Доверие вынужденное. Согласны?

На эту проблему можно посмотреть с двух сторон. Если противопоставлять человека и технологии, то да, конечно, мы будем считать, что технологии нам кем-то навязываются (пусть даже такими же людьми, как мы). Если же рассматривать технологию как закономерный этап эволюции человека (как продолжение однажды остановившейся эволюции биологической), то технологии уже сложно будет трактовать как только инструмент или «особый мир», отличный от «человеческого». Это не значит, что нам не приходится приспосабливаться к новым технологиям, но здесь, пожалуй, как и в природе – у разных особей привычка пользоваться технологиями появляется в разное время, из-за чего одни чувствуют себя более удачливыми, а другие менее. Что касается ситуации, когда нас заставляют пользоваться какими-то продуктами развития технологий, то это в целом характеристика современной экономики, и здесь у нас действительно есть выбор только в рамках уже существующих продуктов, неважно, йогурты это или операционные системы. Технологии, конечно, встроены в современную экономику, но, с другой стороны, еще неизвестно, что древнее – ведь и конкуренция существовала до рыночной экономики, например, как борьба видов.

С.О. Гапанович: Выводы американца по поводу все-таки большей эффективности off-line технологий обусловлены тем, что студенты больше мотивированы, так как больше платят – это ж чисто американский взгляд. Он кроме денег ничего не видит. Их поколениями к этому приучали. Не так?

Это безусловно спорный момент, хотя, конечно, деньги придумали не американцы, и среди американцев есть люди (и их немало), которые не связывают эффективность обучения и его оплату. Вероятно, эту проблему следует рассматривать комплексно. В нашей университетской среде к платным студентам относятся скептически, не связывая эффективность обучения таких студентов и тот факт, что они (или их родители) оплачивают свое образование. Я думаю, что и среди бюджетных, и среди платных студентов примерно одинаковый процент людей, мотивированных чему-то учиться. В применении к онлайн обучению тоже может действовать денежная мотивация, когда человек проходит курс просто для того, чтобы не потерять деньги. Но есть и другие случаи.

С.Г. Филиппова: Как Вы думаете, могут ли on-line и off-line образование сосуществовать, дополнять друг друга?

По идее, так и должно быть. У обоих видов образования есть и свои недостатки, и свои преимущества.

А.П. Фомин: Кто субъект образовательной деятельности, учащий или учащийся, с Вашей точки зрения?

Учащийся, но им может быть и учащий, ведь образование – это субъект-субъектная деятельность, и преподаватель в процессе обучения студентов и даже школьников многому учится, и это хорошо.

А.П. Фомина: Как Вы думаете, статус дилетанта и профессионала необходим или это анахронизм?

Если Вы о том, отмирают ли профессионалы, то, конечно, нет. Думаю, они будут всегда – как и дилетанты. Но сейчас происходит интересный процесс, меняется сам смысл понятия «дилетант», а от этого меняются и отношения между дилетантом и профессионалом. Дилетант – не тот, кто, как писал Герцен и другие классики, и как еще многие думают сегодня, просто человек, занимающийся интересным ему делом (наукой или искусством) без специальной подготовки и часто не за деньги, но это человек, который использует современные технологии для того, чтобы проверять профессионалов, выносить свои суждения о чем угодно, при этом пребывая в уверенности, что он обладает необходимыми «сведениями», которые, конечно, не являются знаниями. К этому привел процесс демократизации профессиональных знаний, вот что интересно. И это определенно повлияет на социальную структуру общества, влияет уже сейчас.

Е.И. Рышкова (1 курс): Как Вы считаете, стоит ли воспринимать дипломы on-line курсов всерьез? Является ли это показателем упорства и самореализации учащегося?

Если человек действительно узнал интересующий его предмет, если компания, которая эти знания преподавала, является уважаемой и соответствует установленным стандартам – почему нет? Ответ на второй вопрос также в этом случае положительный. Вопрос в критериях – кто определяет стандарты и что может служить доказательством действительного знания предмета.

Л.Н. Дешеулина: Вы не рассматривали проблему off-line образования в школьной системе (семейное обучение)?

Нет, специально не рассматривала, но это действительно интересная тема. Между прочим, семейное обучение также может сочетать онлайн и оффлайн образование, и думаю, многие дети, не посещающие школу, учатся именно при помощи таких онлайн-средств.

Вопросы А.Н. Назарову

В.Н. Рогожникова: Можно ли сказать, что в официальной риторике об исторических вопросах господствует мифологическое мышление? Как это преодолеть?

Я бы так не сказал. Мифы используются вполне прагматично для конкретных (политических) целей. Преодолеть это можно, на мой взгляд, путём повышения уровня исторической грамотности населения.

А.П. Фомин: Для РФ разве характерно сегодня уход государства из экономики?

Конечно, нет. Государство занимается регулированием экономики, но в интересах узкой группы лиц.

А.П. Фомин: Неолиберализм – разве сегодня наша идеология, а не консерватизм?

На самом деле, на современном этапе одно другому не противоречит. Сегодня нет, фактически, классического либерализма и консерватизма в политической повестке. Эти идеологии находятся в состоянии синтеза, то есть, они взяли друг у друга многое. Таким образом, получился некий гибрид: неолиберализм и его идеологический «собрат» - неоконсерватизм. Эти идеологии обе признают и свободный глобальный рынок и социальное неравенства. Это их объединяет. В России мы видим именно такую постановку вопроса.

А.П. Фомин: Социальные гарантии государства возвращаются в РФ. Разве нет?

Мы видим сокращение государственных расходов, постепенную деградацию сферы социально значимых благ. Всё это проходит в рамках неолиберальных концепций.

С.О. Гапанович: Согласны ли Вы, что муссирование несостоятельности советской системы, прямое очернение нашего советского прошлого необходимо вовсе не Западу, а той части нашей собственной «элиты», которая хочет оправдаться за развал индустрии и низкую эффективность проводимых экономических реформ? В то время, как среди западных авторов как раз можно встретить попытки объективно разобраться в наших процессах.

Да, я согласен. Безапелляционная критика советских достижений, в первую очередь, на руку нашему правящему классу.

С.О. Гапанович: Неолиберальная модель подразумевает идеологическую специфичность, в частности, отказ от обязательности стадийного подхода к истории. Какие плюсы и минусы у современных подходов к истории?

К плюсам можно отнести интерес историков к культуре как системе норм, ценностей, символических форм и, как следствие, интерес к Иному. К минусам – культурные различия сильно преувеличены и воспринимаются несколько метафизически.

Вопросы И.А. Ляшко

А.Н. Назаров: Если нет определения, значит нет и явления? Это вопрос по поводу педагогики: «нет определения педагогики – значит нет педагогики». Может корректнее идти не от дефиниции к явлению, а наоборот – от явления к дефиниции?

Точнее, речь шла о понятии (в логическом смысле), а не определении (в формально логическом смысле). Если нет понятия, то нет сути явления. Но без сущности и явление – не явление, а только факт. Педагогика, конечно, существует как факт культуры. Задача в том, чтобы, логически определив понятие педагогики, определить, явлением какой сущности она выступает? Пока мы имеем только многообразие дефиниций педагогики, эмпирически составленных при изучении фактически наличных педагогических процессов. Вопрос в том, почему и с какой целью эти процессы существуют, ответить на который можно лишь теоретически – от понятия к явлению.

С.О. Гапанович: В защиту педагогики: не кажется ли Вам, что недостаточная эффективность тех или иных методик (игровой, например) вызвана не недостатками системы образования, а окружающими условиями (потоки информации из гаджетов, нивелирующие усилия педагогики)? Условия окружающей среды резко изменились – человеческий мозг не рассчитан на такую интенсивность информационного фона. Поэтому любые педагогические методы дают неожиданные результаты.

Педагогика не только теперь, но и прежде ещё не имела результатом разумное мышление. Этот результат может быть получен, если педагог обладает методом организации учебного процесса как смыкания особенного индивида со всеобщностью культуры в индивидуальных условиях места и времени. В этом его профессиональная задача при любых обстоятельствах. При знании этой фундаментальной цели образования профессионал найдёт те методики, которые позволят её достигнуть, в том числе в условиях интенсивного информационного фона, поскольку человек по природе своей (то есть свободно, из себя самого) стремится к познанию.

А.П. Фомин: Излишняя наглядность и недостаток мысли в педагогике – признак самой педагогики или признак ее кризиса?

Это признак исторического становления педагогической теории. Поскольку последней ещё нет, постольку наглядность и недостаток мысли нельзя назвать её собственным признаком, но, наоборот, отрицательно помогающими спутниками этого становления. Кризисом же можно назвать нарастающее противоречие между изменениями исторических условий (усиление духа субъективности) и консервативностью практикующейся дидактики, при всех внешних изменениях до сих пор сохраняющей концепцию научения, всё менее справляющейся с духом субъективной свободы.

А.П. Фомин: «Мнение – это формальное мышление», «Мышление ориентировано внутрь себя». Эти Ваши суждения для меня требуют пояснения, поскольку не кажутся мне правильными и истинными.

Мнение, будучи самостоятельно сформулированной точкой зрения, требует сформированного рассудка, то есть способности мыслить формально: произвольно облекать любое содержание в форму собственного суждения. Уровень остроты и изящества таких суждений принципиального значения не имеет.

В отличие от мнения, ориентированного вовне (жаждущего взять любое содержание, чтобы облечь его в своё суждение), действительное мышление невозможно без внимания к тому способу, каким оно определяет предмет. Это и означает, что истинное мышление есть разумное мышление, то есть мыслящее предмет в силу того, что оно мыслит себя (и наоборот). В разуме предмет есть не что иное как мысль.

В.Е. Баранов: «Научная логика – это разумное, а не рассудочное мышление». Она – результат «опоры только на собственное мышление». Но что такое «разумное», разум? И что такое «собственное» мышление? То есть что является субстанцией, внутренней основой «научно логики», под которой Вы, видимо, понимаете диалектику?

Разум есть конкретное единство сознания и самосознания – не самозабвенное, а самосознательное мышление предмета. В этом смысле разум опирается на самого себя и, поскольку в нём снято разделение субъекта и объекта как самостоятельных сторон, он выступает субъектом познания.

Логика как наука предполагает чистое мышление категорий, в противном случае она имеет недоказанные предпосылки и/или содержит субъективную непоследовательность, переставая быть наукой. Следовательно, субстанция логики как науки – её же предмет, методом движения которого она выступает.

Вопросы С.О. Гапановичу

В.Н. Рогожникова: Так что же является действительно междисциплинарным исследованием? Антидогматизм, четкая формулировка терминов, возможность четко определить границы взаимодействующих дисциплин, опора на объективные факты? Можете дать определение?

Спасибо за развернутый вопрос. С заданными критериями, в принципе, нельзя не согласиться, но, во-первых, они относятся к любому научному исследованию, не обязательно именно к междисциплинарному, во-вторых, однозначно ответить тут не всегда возможно – впрочем, именно на эту тему я и попытался порассуждать в статье. Междисциплинарность – это исследование одного объекта (явления, темы) разными методами. Имеются в виду методы разных наук. В вашем вопросе слово «четкость» прозвучало дважды – что указывает на ту важность, которую вы, по всей видимости, придаете этому качеству, считаете его необходимым, коли речь идет о научном исследовании. С одной стороны, это абсолютно правильное требование – требование четкости – идет ли речь о «линиях разграничения» или терминах. С другой – это требование не всегда выполнимо, причем эта невыполнимость с тех пор, как Нильсом Бором был сформулирован «принцип дополнительности», может считаться имеющим силу закона природы. Дополнительность здесь может быть интерпретирована, как **обратное соотношение между строгостью и содержательностью понятия**. Тут не нужно слишком удивляться – именно из невозможности разделить все четко по полочкам, втиснуть в рамки одной схемы, разглядеть весь объект только с одной стороны и появилась необходимость междисциплинарности. Это, кстати, к вопросу об антидогматизме (хорошо бы начать с определения «антидогматизма», но это тема для отдельного обсуждения...). И все же задача науки – это именно разложить по полочкам, а взгляд с разных сторон нужен, чтобы понять, на какие именно полочки раскладывать. То есть четкость – это некий научный идеал, к которому по возможности все же желательно стремиться. Ну уж если никак получается, тогда – см. принцип дополнительности. И если какие-то определения никак не формулируются с желаемой четкостью – не ломать же из-за этого все здание науки! А ведь именно к этому и может привести борьба с эссенциализмом, развернутая с особенной яростью в науках о культуре (в риккертском понимании слова «культура»). Я бы уподобил эту борьбу асфальтовому катку, которым утюжат клумбу, где растут цветы гуманитарных наук. Принципиально важным моментом мне кажется то, что принцип

дополнительности, понимаемый, как универсальный методологический закон, не отрицает четкость или точность определения, а лишь указывает на ее необязательную достижимость в каждом случае. А вот борьба с эссенциализмом – отказывается от самой постановки вопроса о реальности, а заодно – и о четкости.

То есть конечная цель научного исследования – это не демонстрация россыпи «просто» фактов, а объяснение смысла этих фактов, выявление взаимосвязей, обусловленных силами, законами и т.д. И междисциплинарность – не способ показать ещё больше новых фактов, а способ понять смысл прежних фактов, добавив к ним новые или увидев прежние с новой стороны.

А.Н. Назаров: А, всетаки, что Вы понимаете под культурной (культуральной?) историей? Вы считаете, что это муляж? Насколько я знаю, это направление в рамках антропологического подхода французской школы анналов?

Когда мне в свое время довелось купить в «Академкниге» «Осень средневековья» Хёйзинги, я же не знал, что он имеет отношение к этой самой школе «Анналов», я просто прочитал книгу с большим удовольствием. Тех, кто критикует Хёйзингу за «не слишком научность», я тоже понимаю – правильно критикуют, кстати. Ибо «научность» предполагает сухость изложения, четкость формулировок, систематичность – все то, от чего Хёйзинга сознательно уходит. Это не значит, что так, как Хёйзинга, нельзя писать, что его книги менее ценны, чем чьи-либо строго научные опусы, это просто разные жанры. Вообще, на мой взгляд, не все в мире обязано быть строго научно. Хотя вышеупомянутые опусы, которые читать в свое удовольствие вряд ли возможно, имеют безусловную ценность, например, как справочный материал. Ну и к вопросу о междисциплинарности – Хёйзинга (и все, кто пошел по этому пути, вся культуральная история) подошел к той же теме с другой стороны, с другой методологией. И получилось, видимо, неплохо.

Положа руку на сердце, для ответа на заданный вопрос желательно было бы уточнить термины – правильно ли я понимаю, о чем меня спросили. Здесь (опять же на мой взгляд непрофессионала) имеет место проблема с определениями – с классификацией научно-исторических направлений. Вот термин «культурная» слишком неоднозначный, видимо, поэтому и пришлось применить синоним – «культуральная». Поскольку если есть «культурная история», то, видимо, может быть и «некультурная»? То есть в буквальном смысле, первая написана «культурно», а вторая – нет (слишком грубо, может быть?). Вот «не культуральная» – тут никаких разночтений, просто речь о другой методологии. Правда, у биологов, например, именно термин «культуральная» вызовет совершенно определенные ассоциации, не имеющие никакого отношения к истории. «Культуральная комната» в любом современном биологическом институте – это место, где выращивают «клеточные культуры», работа в таком помещении требует соблюдения особых правил, там нужно поддерживать стерильность, поэтому в научном быту биологов слово «культуральная» произносится с некоторым трепетом.

Этот пример, как мне кажется, объясняет отношение к красивым иностранным названиям, которые непосвященных могут запутать и заставить трепетать. Тот самый случай, когда надо договариваться о терминах. Быть может, стоило бы обсудить вопрос о систематизации исторических школ и подходов, и в первую очередь о критериях этой систематизации? Где – фактография, а где – концептуализация, и в честь чего «явления социально-экономического порядка» (за которые принято хаять «марксистскую историографию») – это одно, а «явления культуры» – это, оказывается, другое. Риккерт бы это объяснили, он бы посмеялся... А уж если какой-нибудь историк увязывает специфику изучаемой культуры с «географическими условиями среды» (а разве культура может существовать отдельно от окружающей среды?), его работу могут удостоить ярлыка «гумилевщина» (видимо, у ряда историков этим термином обозначается крайнее святотатство).

Но путаница в терминах – отнюдь не только отечественная традиция: например, у американцев есть такая «историческая школа антропологии» (уточним, что американская «антропология» по отечественным меркам, это, скорее, этнография с культурологией). Как отметил В.А. Козьмин в своем учебнике «Этнология», «историческая, по своему названию, школа была во многом антиисторична по сути» – именно по той причине, что принципиально отказывалась от компаративистики и кросскультурных обобщений, там просто грузили читателя фактографией. Или другой пример: парадоксальное словоупотребление термина «конструктивизм», который в современном научном обиходе (или, точнее, в «научообразном дискурсе»), по сути, используется для отрицания реальности. Еще пример: в современной этнологической литературе модно с гневом обрушиваться на «примордиализм». Непосвященным сразу не разобраться, что это тот же самый «эссенциализм», который апологеты постмодернисткой современности клеймят повсюду. И только применение междисциплинарного подхода помогло выяснить (то есть информация попала в статью биолога, посвященной философским проблемам систематики), что и слово «эссенциализм» было введено в оборот для замены термина «реализм» из старинной дискуссии с номиналистами. Таким образом, вместо одного термина получилось минимум три.

Короче говоря, «муляж науки», на мой взгляд, это когда отказываются от обобщения, осмысления материала, предоставляя вместо этого «просто» факты под лозунгом «каждый сам решит». Это передергивание, жульничество по большому счету. Как правило, в таких случаях человека старательно подводят к совершенно определенному выводу, подобрав нужные факты.

Вопросы М.М. Муртазаевой

В.Н. Рогожникова: Как быть с пословицами и поговорками, которые противоречат, например, утверждению ценности труда? «Работа – не волк, в лес не убежит»?

Ценность пословиц в образности, мудрость – в умении иронически воздействовать на природу человека. «Работа – не волк, в лес не убежит» наглядно выражает своего рода насмешку над ленью и тунеядством.

В.Н. Рогожникова: Почему сейчас не рождаются новые пословицы и поговорки? В этом нет потребности? Можно ли мемы рассматривать как вариант пословиц и поговорок? Если нет, то почему?

Мем – порождение новой интернет формы народного творчества, которая сегодня пришла на смену пословицам и поговоркам.

В.Н. Рогожникова: Можно ли специально создавать новые пословицы и поговорки? Если нет, то почему?

В нашей жизни старые пословицы и поговорки могут приобретать новый смысл, сегодня время не стоит на месте, появляются новые современные.

А.П. Фомин: Знанием норм морали исчерпывается духовно-нравственное воспитание или нет?

Важнейшими темами духовно-нравственного воспитания школьников в настоящее время становятся те, которые дают учащимся основы должного поведения в жизни: гуманность, культура общения, чувство долга, трудолюбие, экологическое сознание. Основные направления развития духовно-нравственного воспитания: религия, семья, творчество, общество, государство.

А.П. Фомин: Общекультурные нравственные ценности существуют? Или же они все национальны, как говорил К.Д. Ушинский?

Национальные ценности в духовной сфере – огромное интеллектуальное богатство и неисчерпаемый резерв воспроизводства общечеловеческих ценностей, культурных и нравственных традиций народов, процесса общенационального созидания. Именно так их воспринимал К.Д. Ушинский.

С.О. Гапанович: Глобализация нивелирует национальные культуры. Есть ли угроза утраты фольклора в силу того, что молодежь использует другую лексику, э\живет в других реалиях? Насколько опасна такая утрата или не стоит волноваться?

Наша культура в настоящее время переживает трудное время, глобализация способствует утрате национальных ценностей, размыванию этнических традиций. Совершенно очевидно, что стоит волноваться, но стоит и принимать меры для ее сохранения и возрождения.

Вопросы С.Г. Филипповой

С.О. Гапанович: Отличается ли чем-нибудь филология от лингвистики?

Область изучения филологии шире лингвистики, и лингвистика – это часть филологии. Лингвистика изучает язык, филология – язык в контексте культуры, проще – язык и литературу.

КРИТИКА

О.В. Смолина (С-Пб). К вопросу теории и практики профессиональной подготовки учителя иностранного языка

В добавление к докладу С.Г.Филипповой «Лингвистические знания и умения в профессиональной подготовке учителя иностранного языка» [Филиппова, 2019, с. 72-77] хотелось бы поделиться опытом работы последних лет и отметить, что одной из основных трудностей в современном образовательном процессе является постоянная адаптация к динамично меняющемуся окружающему миру. Наряду с фундаментальными, академическими курсами, которые мы читаем на протяжении многих лет, приходится признать, что учёт особенностей современного поколения требует разработки новых общеучебных, лингводидактических, конкретно-практических стратегий и новых дополнительных образовательных программ. Взаимодействуя с детьми поколения Net, учитель несёт свои знания и умения в аудиторию, где теперь доступна практически любая информация, где общение, в том числе и на иностранном языке, осуществляется через чаты и блоги. Современные требования к качеству образования предполагают внедрение новых современных информационных технологий. Вектор развития задают революционные изменения в области компьютерных технологий, в применении информационного спектра технических средств. Большой потенциал набирают электронные образовательные платформы, например, COURSERA, Moodle, Cambridge Learning Management System. Преимущества такого обучения очевидны: моделирование новой образовательной среды в процессе доступа к необходимым текстовым, видео- и аудиоресурсам, создание преподавателями собственных курсов, наглядная семантизация, более быстрое снятие языкового барьера у обучающихся, повышение их мотивации. Из недостатков – большая информативная перегруженность. И здесь уже преподаватель сам должен осуществлять программу подбора изучаемого материала, решая свою инновационную задачу, анализируя, оценивая, классифицируя доступный материал виртуального образовательного пространства. С лингводидактической компетентностью неразрывно связана педагогическая и психологическая компетентность учителя, его умение организовать разные виды деятельности, знание предметного и социального контекста. Задача преподавателя, как правильно и конструктивно указывает в своём докладе С.Г.Филиппова, подобрать лексическую, грамматическую, стилистическую наполняемость курса, учитывая лингводидактические и прагматические аспекты профессионально значимых тем.

Литература

1. Филиппова С.Г. Лингвистические знания и умения в профессиональной подготовке учителя иностранного языка // Социум. Сознание. Язык: Сборник научных трудов. Выпуск девятый. Санкт-Петербург: Культ-Информ-Пресс. 2019г. -222с. Стр. 72-77.

СОЦИУМ. СОЗНАНИЕ. ЯЗЫК

ЦЕННОСТНЫЕ КОНСТАНТЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Шестнадцатое заседание Всероссийского междисциплинарного научно-теоретического семинара с международным участием

Волхов. 30 октября 2019

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Фомин А.П.

СУЩНОСТЬ ДУХОВНО-ПРАКТИЧЕСКОГО (ЦЕННОСТНОГО) ОСВОЕНИЯ МИРА ЧЕЛОВЕКОМ

Неопределенность и неясность понятий аксиологии делают проблему ценностей сложной для исследования. Поэтому необходимо сначала определить хотя бы то, что определяемо в аксиологии.

Прежде всего определен сам человек как существо деятельное, и сама человеческая деятельность как целенаправленная (сознательная) активность человека по преобразованию окружающей его действительности и самого себя. Человеческая деятельность, собственно, и называется *освоением мира человеком*.

В философии выделяют три формы освоения мира человеком: практическое, духовное и духовно-практическое освоение. *Практическое* включает в себя, прежде всего, материальную практику, то есть переработку человеком материала природы в продукты культуры; но в определенном отношении также и социальную, и политическую практику, при условии, что эти последние *относительно* независимы от ценностных отношений, то есть идеологически не институализированы, не оформлены, стихийны.

Институализация социальной, а позже и политической практики в процессе социально-исторического развития приводит к тому, что чисто практическое отношение человека к миру превращается в *духовно-практическое*, которое мы и называем ценностным. Это способ субъективации мира человеком как социальным существом, способ присвоения человеком мира как «своего», родового. Мифы, мифологическое сознание со всеми его специфическими особенностями (фетишизация, анимализация, синкретизм) является древнейшей формой такого «присвоения». Важно подчеркнуть изначально социальную природу и социальное содержание ценностей и ценностного освоения человеком мира. Прамораль как первоначальные табу и другие надбиологические механизмы регуляции поведения, согласно теории антропосоциогенеза, вначале существовали, видимо, в самой материально-практической деятельности человека и, по сути, были практикой, частью

практики, практическими отношениями, и позже были осознаны человеком и закреплены в мифологической форме сознания.

Духовным освоением мира в философии принято считать интеллектуальное, рациональное познание человеком мира и себя самого. В пределе – это философское и научное познание. Это то, что в философии называют познанием сущностей, каковыми являются объективные законы развития природы, общества и сознания. Природа, материя, таким образом, достигает в результате эволюции высшей формы своей организации – социальной, а также высшей ступени своего развития – сознания в его общественных формах.

Важно подчеркнуть, что, во-первых, ценностное отношение по определению есть также и практическое отношение. Это подразумевает не только осознание и принятие обществом некоторых благ в качестве ценностей, но и актуализацию, экстерииоризацию, практическое осуществление в институциональных формах этих признанных обществом ценностей в самой общественной жизнедеятельности. А во-вторых, первичным носителем ценностей и субъектом духовно-практической деятельности является общество, социум. И лишь духовно-практическая (ценностная) деятельность сегодняшнего Российского государства, придерживающегося определенной идеологии вопреки декларации Конституции, привела к сдвигу в нашем общественном сознании в сторону индивида и индивидуального сознания. В результате ценностное отношение к миру превратилось в индивидуально-ценностное, как будто бы существуют какие-то чисто индивидуальные ценности, не имеющие социальной природы и социального содержания. А ведь ценности, реализуемые индивидом в его повседневной деятельности, могут быть и не осознаны им – либо в силу его наивности, либо в силу его не развитого самосознания, либо, наконец, по причине манипуляции сознанием, о которой сегодня много говорят.

Для диалектика, т.е. философа, мыслящего системно, нет ничего странного в выражении «Индивидуальное есть форма осуществления социального», поскольку для него первична система, социум. Диалектика общего и единичного в этом случае проявляется в личности, трактуемой как единство индивидуального и социального, а вовсе не как оригинальность, независимость, уникальность. Личность в диалектической, ильенковской трактовке [Ильенков, 1991] при этом не теряет ни своей уникальности, ни своей свободы, а, напротив, обретает истинную уникальность и свободу, поскольку является частью *целого*, системы и, следовательно, может на нее влиять. А что же еще свобода как не знание законов системы (природы, общества) и использование их в своих целях? Поэтому духовно-практическое освоение мира человеком для диалектика, мыслящего системно, есть, прежде всего, осознание социальной природы и социального содержания ценностей и уже потом их реализацию в духовной практике.

Напротив, для современного позитивиста выражение «Индивидуальное есть форма существования социального» – нонсенс, парадокс, который ему не по зубам. Ведь для него человеческое сознание – это продукт мозга и не более.

Понятие общественного сознания для него пустое понятие, умозрительный миф диалектиков. Для него существует только массовое сознание как механическая совокупность индивидуальных, вычисляемая путем социологических опросов. Впрочем, для современного позитивиста по-прежнему также существует и «свободный», независимый, рациональный индивид, выдуманный Гоббсом и Локком и фундаментально закрепленный в субъективном идеализме И. Канта. Системная же аргументация диалектика представляется современному позитивисту философской схоластикой, теоретическим оправданием тоталитаризма. Ведь «в голове» позитивиста есть только один субъект – индивид и одна свобода – максимальная свобода выбора и максимальная независимость. Понятно, что такую свободу в современном российском обществе дают деньги или власть, которые не существуют друг без друга. Так что «все равны, но некоторые равнее».

Деалектический, т.е. системный взгляд в аксиологии, как было сказано, вовсе не отрицает ни свободы, ни уникальности индивида, а, напротив, только он и делает индивида истинно уникальным и по-настоящему свободным через понятие «личность». Личность и является конкретным, а не абстрактным субъектом духовно-практической деятельности. Но личность, понимаемая не в позитивистском смысле, а в диалектическом – как индивид, интегрированный в социум, являющийся частью его. И такая интеграция предполагает высокий уровень самосознания, то есть системного понимания себя и общества. И тут нет никакого слепого подчинения индивидуального общему, здесь – диалектика. Ведь интеграция или социализация как раз и означает расширение моих возможностей духовной практики.

Даже антисистемная духовно-практическая деятельность становится частью системы, как бы ни отрицали ее существование противники диалектики. Так, в социологии трюизмом является утверждение о пользе социальной девиации – не было бы девиации, не было бы развития. В политологии таким же трюизмом стало понятие политической оппозиции, а в политической практике даже уже существуют технологии создания несистемной (о ужас!) оппозиции и ее интеграции в систему, как для целей сохранения самой системы (молодежные движения конца 60-х на Западе), так и для целей разрушения системы (молодежный рок в 70-80-е в России). И когда наши российские либертарианцы изначально отрицают все формы социального как тоталитарное давление на «личность», включая не только государство, но и все формы солидарности, кроме толпы, соединенной эмоцией ненависти к социальному (варианты: к одной какой-то идеологии, к одному какому-то этносу, к одной какой-то социальной группе и т.д.), то мы же прекрасно понимаем социальный смысл такой духовной практики. Смысл – в разрушении. А после нас – трава не расти.

Духовно-практическое освоение действительности личностью происходит на уровне общественной психологии – в поступках, чувствах, отношениях, в паттернах поведения. А на уровне идеологии – в принятых и распространяемых им принципах, идеях, концепциях, теориях, убеждениях, вкусах. Структурно же такая реализация происходит в рамках морали, религии, права, искусства, политики. Так, в сфере *морали* личностная духовная практика – это наш образ

жизни, наше поведение и наши поступки в их нравственном контексте. Крайний релятивизм в вопросах нравственности приводит к ошибочному выводу о субъективности и относительности любых моральных ценностей. Однако не трудно увидеть полную логическую и историческую несостоятельность такой позиции: отсутствие морали есть тоже мораль; в философии это школа киников (циников), ставшая столь популярной в пору кризиса античного сознания. Таким образом, понимаем мы это или не понимаем, осознаем или не осознаем, самой своей ежедневной жизнью мы практически осуществляем те или иные моральные ценности, которые имеют безусловно социальную природу.

Особой духовной практикой является и *педагогическая* деятельность, поскольку предмет ее – душа ребенка, то есть его психика, а само образование – это сфера духовного производства человека. При этом психика (душа) самого учителя тоже является предметом этой духовной практики, что и изучается в педагогической психологии. И поскольку с душой человека с возникновением монотеизма имела дело, прежде всего, религия, то и воспитанием занималась долгое время церковь до тех пор, пока государство не взяло на себя это обязательство в Новое время.

Сегодня в России все больше в воспитание вмешивается церковь потому, что государство из этой сферы в 90-е годы ушло, считая мораль делом частным, а не государственным. В те годы на государственном уровне прозвучал страшный лозунг: «Можно все, что не запрещено законом». Плоды мы пожинаем сегодня в школьной реформе, которую проводят в жизнь приверженцы этого лозунга: тонкую сферу моральных отношений, возникающих в педагогическом процессе, пытаются регулировать правовыми нормами. Во-первых, это в принципе невозможно; это все равно, что регулировать работу телевизора молотком и ломом. А во-вторых, «хотели, как лучше (что, кстати, сомнительно – хотели ли?), а получилось, как всегда». За громкими декларациями о «правах человека» забывают об обязанностях, что полностью противоречит сущности права как формы общественного сознания. Да сами права человека трактуют в педоцентристской парадигме как право ребенка не взрослеть, право на инфантилизм. Ибо как иначе можно расценить сегодняшний образовательный приоритет «самореализации каждого ученика»? Это призыв «думай только о себе, о своем успехе». И разные патриотические призывы думать о Родине находятся в диссонансе с этим приоритетом, таком диссонансе, который только диалектика и понимает. А в-третьих, громогласно говоря о правах ребенка и родителей, почему-то забывают о правах педагогов. Сегодняшний директор школы больше всего боится прокурора, как будто он преступник. Какая тут педагогика?!

Еще одной формой духовно-практической деятельности личности традиционно является *религиозное* сознание. Религиозную веру неточно называют духовной деятельностью, она – духовно-практическая деятельность, духовная *практика*, поскольку нацелена на работу, прежде всего, с собственной душой, которая предполагает укрепление и углубление веры, нравственный рост, мистическое самопознание и саморегуляцию. Именно

поэтому так почитаются святые – они не бездельники, спрятавшиеся в лесу от людей, а духовные трудники. Но по этой же причине современная церковь не пользуется всеобщим доверием – ее политическая деятельность превалирует над духовной, примеров которой мы видим очень мало.

Столь же традиционной сферой духовной практики, то есть ценностного освоения мира и самого себя, является *искусство*. Это ценности, изучаемые эстетикой: прекрасное и ужасное (отвратительное), комическое и трагическое, низменное и возвышенное, гармония и хаос. С одной стороны, такие оценки субъективны, индивидуальны: на вкус и на цвет товарищей нет. Но по сути своей все они имеют объективное содержание – в самом социуме, который и формирует наши индивидуальные вкусы, предпочтения и мировоззрение. Проблема диалектики общего и единичного в искусстве представлена проблемой свободы творчества.

Сфера *права* нами неоправданно сужается до правовых норм и источников права, в то время как онтология права незаслуженно забыта. Возрождение онтологии и философии права сегодня выглядит как единичные попытки отдельных авторов, утверждающих, что право – это не ограничение свободы, а форма реализации свободы в обществе [Пристенский, 2007]. И это тоже форма духовно-практического освоения мира человеком.

Наконец, духовно-практическим освоением человеком мира и самого себя является поведение и деятельность в сфере *социальных отношений и политики*, как действия тех, кто обладает политической властью, так и действия тех, кто ею не обладает. Рассуждения в духе Макиавелли о несовместимости политики и нравственности по определению, по сути своей, и, как следствие, безнравственности политики в принципе сегодня весьма модны среди молодежи. Но это – рассуждения от эмпирии, от повседневных наблюдений, от личного опыта. То есть рассуждения обывательские, ибо обыватель рассуждает, опираясь только на личный опыт. О сущностях явлений он судить не способен. Теоретический анализ проблемы позволяет увидеть здесь ту же диалектику общего и единичного.

Макиавеллизм в деятельности личности закономерно приводит к скептицизму или кинизму – философским учениям эпохи заката и кризиса античного сознания. Но эти жесткие мировоззренческие позиции по плечу не многим молодым людям; для этого надо быть абсолютным негативистом и социопатом, а юность в целом желает светлых идеалов. И вот сегодня появляется «светлый идеал» либертарианства: свобода превыше всего; долой любое насилие, в том числе государственное; государство – это зло. «У большинства людей мысль, что каждый человек принадлежит исключительно себе, не вызывает удивления. Это утверждение кажется естественным и обычно не оспаривается» [Либертарианство, URL] – читаем мы на сайте либертарианской партии. То есть программный текст сразу же начинается с риторического приема «Большинство же знает, что...». У большинства людей, мало-мальски размышляющих над окружающей действительностью, вызывает удивление как раз это нелепое и недоказанное утверждение, что «каждый человек принадлежит исключительно себе». Оно «кажется естественным» и

«обычно не оспаривается» только при условии, что ты изначально согласен с мифом о свободном индивиде-атоме. Но именно эта посылка и не верна!

Но это программное заявление несостоятельно и теоретически, и практически. Во-первых, потому, что оно предполагает знание «кто я», а такое знание невозможно без первоначального знания «кто мы», то есть те, кто и создал мое «Я». А во-вторых, потому, что рассуждать о сущности человека в терминах собственности – это, по меньшей мере, не корректно. Впрочем, для Гоббса и Локка это как раз было корректно.

Таковы же рассуждения либертарианцев о государстве: «Хотя современное государство сложилось относительно недавно, его существование и необходимость чаще всего принимаются людьми как неоспоримая данность. К счастью, с этой «данностью» можно бороться,» - читаем на том же сайте. В этой борьбе либертарианцев с государством победит, конечно, государство, но только такое, в котором наивным и чистосердечным идеалистам-либертарианцам места не будет, зато у власти по-прежнему будут те, кто и изобрел либертарианство как технологию управления несистемной оппозицией. То ли для укрепления системы, то ли для разрушения ее – пока неясно. «По плодам их узнаете их», а не по гуманным декларациям о свободе. Напомним, что еще Г.В.Ф. Гегель писал: «Ненависть к закону, праву, выраженному в законе, есть тот признак, по которому открываются и безошибочно познаются в их подлинном выражении фанатизм, слабоумие и лицемерие добрых намерений, во что бы они ни рядились» [Гегель, 1990, стр. 282]. Впрочем, судя по программе, либертарианская партия вовсе и не хочет общества без государства, она хочет общества с минимальным участием государства, «государство – ночной сторож». Но эта устаревшая концепция возвращает нас в дорузвельтовские времена, когда миром правил рынок. После Великой депрессии уже никто не сомневается, что эта политическая система устарела, а социальное государство стало реальностью. То есть нам вновь пытаются продать протухший товар в форме либертарианства, выдав его при этом за новый.

Теоретическим обоснованием и духовным истоком подобной духовно-практической деятельности в социальной сфере и сфере политики является все та же буржуазная теория государства Т. Гоббса и Дж. Д. Лока, в которой был придуман мифический суверенный рациональный индивид, никогда не существовавший в действительности. Как не существовало в действительности и локковского и гоббсовского «естественного», то есть природного состояния – без правил и ограничений, той самой «войны всех против всех», которая, согласно этой мифологеме, так, якобы, напугала разумного человека, что он со страху взял, да и додумался до общественного договора, то бишь до конституции. Г.В.Ф. Гегель по поводу «договорной теории» государства писал: «...было измышлено даже некоторое естественное состояние, в котором будто бы господствовало естественное право, тогда как состояние общества и государства, напротив, требует будто бы и влечет за собою известное ограничение свободы и принесение в жертву естественных прав. На деле, однако, право и все его определения основываются исключительно на

свободной личности, на самоопределении, являющемся скорее противоположностью природного определения» [Гегель, 1977, стр.334.].

На самом деле все обстоит как раз наоборот: ценности как нечто предпочитаемое людьми по шкале «хорошо-плохо» есть целиком и полностью феномен социальный. И существуют они не в безвоздушном пространстве вроде платоновского «мира идей», а в самом обществе, в его формах общественного сознания, о которых и была выше речь. Но что это значит?

Во-первых, это значит, что *индивидуальная природа ценностей – это миф, симулякр*. Индивид может не понимать социальной природы своих индивидуальных ценностей, наивно считая, что он – некий демиург, Творец Ценностного мира, творец своей иерархии ценностей. Каков их источник – он даже не задумывается, поскольку это сложный вопрос гносеологии, а обыватель (а перед нами же обыватель!) даже не ставит таких сложных вопросов типа «откуда в нашем сознании берутся идеи?». Он же не изучал философии по первоисточникам или хотя бы по хорошим учебникам, а ознакомился с нею по Википедии или по философским афоризмам. Обыватель не изучал психологию и не читал К.Д. Ушинского, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, которые пытаются решать психофизическую проблему, то есть проблему соотношения в человеке биологического и социального.

Второй вариант – индивид может социальную природу ценностей сознательно, мотивированно игнорировать и отвергать. Тогда мы говорим о «философской робинзонаде», особом типе мировоззрения, которое называется *механистический (или вульгарный) материализм* (а в современном издании – позитивизм). Родился он в эпоху Просвещения. Суть его – в переносе простейших представлений о материи (материя – это вещество) на человека. Этим вульгарным материализмом в форме позитивизма была заражена наша позднесоветская философия до самой «катастрофы» и после нее; диалектика у нас исчезла вместе с Э.В. Ильенковым. Между тем позитивистский рационализм переживал кризис на Западе уже в 60-е годы. В. Декомб в своей книге «Современная французская философия» в параграфе «Что такое структурный анализ» замечательно описывает начало кризиса позитивистской рациональности. Он ссылается на работы Серра (Serres) 60-70-х годов. В частности, отмечает Декомб, в работе «L'interference» (1972) Серр замечает, что «истории науки, этого высшего авторитета позитивизма, не существует» [Декомб, 2000, с.88]. Почему? Потому, что позитивизм не знает истории науки как истории имманентного потока сознания и познания вообще, в его целостности. Позитивизму доступны лишь частности – отдельные научные идеи, персоналии, теории и гипотезы. Сегодня о целостности науки как формы общественного сознания, то есть о диалектическом понимании общественного сознания вообще и науки в частности почти никто не пишет, исключением являются работы ныне ушедшего из жизни В.Г. Иванова и М.Л. Лезгиной, продолжающей это важнейшее направление в философии и истории науки [Иванов, Лезгина, 2006].

Согласно вульгарному материализму, сознание есть исключительно продукт человеческого мозга, и это можно прямо встретить в наших советских

философских энциклопедиях. Так что для легкой победы крайнего индивидуализма в идеологии в 90-е годы была уже подготовлена философская почва: если сознание – продукт мозга, то личная иерархия ценностей рождается в каждом отдельном мозгу рационально мыслящего (ибо же он – homo sapiens!) индивида. Этот крайний индивидуализм натолкнулся на здоровое сопротивление отечественного системного мышления только тогда, когда мы с ужасом увидели, что «свободный» американский и европейский индивид стал выбирать для себя пол по собственному индивидуальному усмотрению. Но сопротивление это, как кажется, вовсе не научное и не системное, а архаично-традиционное, а значит и неубедительное.

Во-вторых, социальная природа ценностей означает, что безграничная индивидуальная свобода выбора ценностей, вплоть до выбора пола, сама является ценностью определенного общества. Для этого общества максимальная свобода выбора только и является свободой; другой свободы такое общество не знает и знать не хочет.

Литература

1. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т.3. Философия духа. М.: Мысль, 1977. -471с.
2. Гегель Г.В.Ф. Философия права. Пер. с нем.: ред. и сост. Д.А. Керимов и В.С. Нерсесянц. М.: Мысль, 1990. -524с.
3. Декомб В. Тождественное и иное // Декомб В. Современная французская философия: [Сборник]. Пер. с французского. М.: изд. «Весь мир», 2000. -344с.
4. Иванов В.Г., Лезгина М.Л. Горизонты науки XXI века. Этюды философии науки. М.: ACADEMIA, АПК и ППРО. 2006.
5. Ильенков Э.В. Что же такое личность? // Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. -464с. Раздел V. Стр. 369-414.
6. Либертарианство // Сайт «Либертарианская партия». URL: <https://libertarian-party.ru/>
7. Пристенский В.Н. Типология человечества в контексте антропологии права: историческая ретроспектива и возможные перспективы (социально-философский анализ) // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена: Научный журнал. Серия: Общественные и гуманитарные науки. – 2007. – № 9(46). – С. 169 – 177.

Пристенский В.Н.

ПРАВО КАК ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ (ФИЛОСОФСКИЙ РАКУРС)

Чтобы установить онтологическую ценность права, необходимо рассмотреть его в контексте одного из самых актуальных направлений современной философско-правовой мысли – аксиологии права. Аксиология права является

особым теоретическим направлением философии права, которое как раз специально и занимается изучением ценности права. В концепции же философии права аксиология права имеет общую основу и тесно связана с онтологией права, поскольку их основные идеи и положения пересекаются в аспекте отношения к личности и праву, определения их взаимосвязи, оценки их роли в социальном бытии, обществе и государстве. Теоретической «частью» этого отношения и оценки, их более высоким (философским) мировоззренческим уровнем и выступают аксиология и онтология права [О соотношении и взаимосвязи онтологии и аксиологии см. подр., напр.: Худякова, 2005; Сидорова, 2009; Лукин, 2011; Фомин, 2012].

Стремление аксиологии права к определению собственной ценности права, к его целостной оценке не позволяет ограничиваться юридической эмпирикой и сводить право к действующему законодательству, а требует выхода на более высокий («бытийный») уровень обобщения. Проблема онтологической ценности права как раз и возникает в ходе философско-аксиологического анализа бытийности права, в ходе осмысления права в его единстве с личностью и универсумом, мировым целым. Она как бы расширяет онтологический вопрос «Каким способом право причастно к бытию» до аксиологического «Какова его бытийная ценность»?

Предметная область и основная тематика аксиологии права – проблемы понимания и трактовки права как ценности и соответствующие ценностные суждения о правовом значении фактически данного закона и государства.

Аксиология права, таким образом, предполагает различие и соотношение права и закона, и как таковая она возможна и имеет смысл лишь на основе и в рамках либерального (или либертарного) правопонимания.

Рассмотрим аксиологический аспект легистско-позитивистского (императивистского) и либерального типов правопонимания, согласно которым право понимается соответственно как принуждение и как свобода (именно это и позволит выявить специфику онтологической ценности права). В их основе лежат два принципиально различных типа ценностной ориентации сознания, два принципиально различных подхода к личности, ее онтологическому статусу. Согласно первому, личность не является субъектом свободы и подчиняется сверхиндивидуальному началу, которое и признается высшей ценностью, согласно второму – высшей ценностью является индивид с его неотчуждаемой свободой.

Эти два противоположных типа правопонимания отражают глубинное, социально-онтологическое различие между так называемыми «Западом» и «Востоком». Оно состоит в базисной ценностной ориентации принципов социального бытия либо на индивида, либо на некое сверхиндивидуальное целое, на «систему». Главный водораздел проходит по тому, что считается ценностной первоосновой – личность или сверхиндивидуальное целое. Соответственно, и назвать эти два базисных аксиологических / социально-онтологических типа можно «персоноцентризм» и «системоцентризм». В персоноцентристской шкале ценностей главное – индивид как «мера всех вещей» (Протагор), как «абсолютная цель» (И. Кант), как высшая ценность. В

системоцентристской шкале ценностей человек либо вообще отсутствует, либо воспринимается как средство для достижения каких-либо надындивидуальных – «системных» целей [Оболонский, 1992, с. 71-86].

В XVI – XIX веках персонцентризм в ходе так называемых буржуазных (а, по сути, либеральных, правовых) революций занял ключевые позиции в крупнейших странах Европы и Северной Америки. Произошла переориентация ценностных принципов социального бытия. Базовым ценностным принципом стал считаться индивид, а изначальный, неотчуждаемый характер его свободы был закреплен законодательно. Возник ряд социальных (правовых) институтов, призванных реально (практически) обеспечить свободу человека: конституционный строй, парламентаризм, институт прав человека и т.п. Все это означало победу либерального типа правопонимания: он воплотился в сущностных характеристиках социальной системы, в структурах социального бытия. Закрепившееся признание свободы человека высшей ценностью означало признание непреложной ценностью и права как формы реализации этой свободы.

Путь к философскому освоению и синтезу этих эпохальных правовых исканий и достижений открыл И. Кант. Его философия права была исключительно точна в распознавании общей (либеральной) динамики эпохи. К концу XVIII века он первым создал социально-онтологическую / аксиологическую концепцию, которая обеспечивала мировоззренческое обоснование идеи естественной (бытийной) неотчуждаемой свободы человека, ее как бы аксиоматическую соотнесенность с идеей права и в последующем была развернута его последователями в теорию правового государства. Именно эта теория и воплотилась в государственной практике стран Запада.

В контексте описанной выше общей модели представляется, что Россия так до сих пор и не смогла поменять до конца системоцентристскую трассу своего движения в историческом времени-пространстве. В ней укоренился и стал господствующим этатистский («государствоцентристский») подход к праву и легистско-позитивистский (императивистский) тип правопонимания. Фундаментальные изменения не затронули Россию ни в XIX, ни в течение большей части XX века. Да и сейчас, в ходе реформ конца XX – начала XXI века, в результате принятия последней конституции, закрепившей естественные неотчуждаемые права и свободы человека, хотя и провозглашена ценностная переориентация принципов социального бытия на индивида, процесс этот идет крайне противоречиво. Это, собственно, вполне понятно. Российское государство изначально сложилось как система с жесткой ориентацией на приоритет социального целого перед индивидом как его частью, не обладающей автономией и изначальной (онтологической) свободой. Соответственно, и право не считалось само по себе непреложной ценностью, а приобретало социальную значимость лишь как закон, устанавливаемый государством для контроля над подданными. Эта ценностная ориентация и была теоретически закреплена в русской философии права, социальной мысли в целом. Ряд ее главных направлений отражает общую (характерную не только для России, но и для Востока (точнее, Незапада) тенденцию теоретического отрицания ценности права (теоретический правовой нигилизм), содержит в себе

аксиологический аспект легистско-позитивистского (императивистского) типа правопонимания.

Теоретическое отрицание ценности права (теоретический правовой нигилизм) может выступать в двух формах: открытой и скрытой. Открытый правовой нигилизм – это отрицание самой идеи права, какой-либо его ценности и социальной значимости. В России XIX века наиболее последовательными сторонниками подобных взглядов были ранние славянофилы (К.С. Аксаков, А.С. Хомяков, И.В. Киреевский). В первой половине XIX века они создали социально-онтологическую / аксиологическую концепцию, согласно которой целью и ценностью является не индивид сам по себе, а некое начало, превышающее его пределы, сверх – или надындивидуальное. Оно предпосылается индивиду как некая тотальность (целое, общее, полнота), и тот рассматривается по отношению к нему либо в качестве несамостоятельной части (если речь идет о целом), либо в качестве не имеющего смысла в самом себе единичного (если речь идет об общем), либо в качестве односторонности (если речь идет о полноте). Только как момент тотальности индивид в глазах славянофилов и может обрести ценность и смысл своего бытия [Аксаков, 1982, с. 160; Хомяков, 1998, с. 52]. Такой подход, ценностно ориентированный не на индивида, а на тотальность, на определение индивида только в аспекте тотальности, можно обозначить как тоталицистский, или тоталицизм. Тоталицизм для славянофилов является своего рода ценностной установкой, на основе которой формируется их концепция личности (персонология) и, соответственно, правопонимание. Согласно этой концепции, личность не обладает свободой изначально, от рождения, как бы от бытия, а может обрести ее только в «единстве» – как момент тотальности, то есть если откажется от своей автономии в пользу, например, общины, церкви и т.п. как социального целого [Аксаков, 1861а, с. 291, 292]. Такая личность, по Канту, гетерономна – может действовать, строить свою жизнь только на основе чужого предписания, установки, исходящей от внешнего объекта [Кант, 1965а; Кант, 1965б, с. 219-310]. Согласно славянофилам, в мире действует исходящий от бога как высшей тотальности («высшего единства») «закон единения», который побуждает индивидов к интеграции, объединению в целостные социальные общности (общину, церковь, народ и т.п.) [Хомяков, 1907, с. 211]. Идеальное усвоение человеком этого закона, который он начинает ощущать как «внутренний», как бы добровольно поступая в соответствии с ним и не ощущая его как принуждение, и означает для славянофилов свободу. Свобода, возможная при таком единстве, – это свобода стадии развития, предшествующей индивидуализации, свобода не единичной индивидуальности, но интегрированных индивидуальностей, то есть коллективной, целостной индивидуальности. «Оторвав», таким образом, свободу от индивида и «привязав» ее к тотальности, славянофилы противопоставляют идею свободы идее права.

Отвергнув постулат свободы личности как субстанции права, славянофилы усматривают эту субстанцию в государстве (как силе, в их концепции, довлеющей над индивидом, внешней по отношению к нему). Право, будучи

детерминировано государством, соответственно, также считается чем-то «внешним» по отношению к индивиду и отождествляется с законами, которые издает государство [Аксаков, 1861б, с. 39-58]. Подчинение же государственным законам – это, согласно славянофилам, не добровольное, а вынужденное подчинение, оно не может быть свободным. Поэтому и право понимается ими не как свобода, а как принуждение. Но объединиться в социальное целое на основе принуждения, по мысли славянофилов, невозможно. Следовательно, право должно быть отринуту в самой идее, как способствующее не интеграции, а дезинтеграции индивидов, оно не является ценностью. Поскольку же путь права и государства, по их мнению, характерен именно для Запада, правовой нигилизм славянофилов другой своей стороной выступает в форме радикального антизападничества, в форме оппозиции «Россия – Запад» [Аксаков, 1861б, с. 2,3]. При этом конструкт «Россия» выступает как главный член оппозиции. Россия объявляется страной – хранительницей тотальных (цельных), неправовых начал социального бытия и поэтому оценивается как система только с положительным знаком. Конструкт «Запад» оценивается как система исключительно с отрицательным знаком, поскольку рассматривается как торжество права и государства, ведущих к «разъединяющему эгоизму», то есть к дезинтеграции.

Скрытый правовой нигилизм проявился в творчестве русских философов второй половины XIX – начала XX века, нередко причисляемых к неозападникам и либералам (Б.Н. Чичерина, В.С. Соловьева, П.И. Новгородцева, Б.А. Кистяковского, Н.А. Бердяева и др.). Их правовые воззрения, как и у ранних славянофилов, определялись тотализмом – ценностной ориентацией сознания не на индивида, а на сверхиндивидуальное начало (тотальность). Личность «неозападники» вслед за ранними славянофилами рассматривали, по существу, лишь как момент тотальности (например, как часть, подчиненную целому), но не как автономную, самостоятельную, самоценную, являющуюся субъектом свободы сущность, что характерно для утвердившегося на Западе либерального типа правопонимания. Соответственно, и право понималось ими не в аспекте индивида (как форма реализации его свободы), а в аспекте тотальности (как форма такого регулирования поведения индивидов, которое бы ограничивало их свободу, способствовало объединению в социальное целое). В отличие от славянофилов, «неозападники» считали, что право как принуждение обладает определенной интегрирующей функцией и в силу этого признавали его социальную значимость. Однако, по их мнению, право, в отличие от религиозной веры, нравственности и др., не обеспечивает достижения полной интеграции, вследствие чего менее ценно, чем эти регулятивы, и в идеале должно быть преодолено [Бердяев, 1990, с. 279-311; Кистяковский, 1990а, с. 145-171; Кистяковский, 1990б, с. 141-159; Новгородцев, 1991, с. 13-522; Соловьев, 1990а, с. 47-580; Соловьев, 1990б, с. 100-114; Соловьев, 1989, с. 5-170; Чичерин, 1883]. В результате такого «измерения» социальной ценности и значимости права, понимания его как государственного принуждения, воплощенного в законе, право утрачивает свою специфику, которая связана с

либеральным содержанием правовой нормы. Оно состоит в том, что правовые требования ограничивают не свободу индивида, а запретительную практику государства и (или) любого другого властвующего субъекта. Этим определяется и специфика права, его отличие от других регулятивов: норм закона, морали, религии. Право регулирует общественные отношения таким образом, чтобы соблюдался принцип «свобода каждого ограничивается лишь условием ее согласия с такой же свободой каждого другого». Этому принципу подчинены как индивиды, так и, в первую очередь, государство. Право тем самым в своем аксиологическом измерении выступает не как фактический носитель этактистских («государственных») ценностей, а как строго определенная форма именно либеральных (связанных со свободой) ценностей, как специфическая форма именно либерального долженствования, отличная от «законнической» формы государственно-принудительного долженствования, а также ото всех других (моральных, религиозных и т.д.) форм долженствования и ценностных норм.

Следовательно, понимание права как принуждения вывело взгляды указанных философов за рамки аксиологической, ценностно-правовой ориентации, было равнозначно фактическому отрицанию ценности права, скрытому правовому нигилизму.

Такое отношение к ценности права не менялось в нашей стране вплоть до недавних дней, а было унаследовано и философией советского периода. Ибо произошедший вследствие Октябрьского переворота определенный разрыв философской традиции не коснулся модели постановки проблемы личности и, соответственно, проблемы права. Большевизм как политическое течение был в немалой степени порождением российской государственной практики и интеллектуальной традиции с ее тоталистским углом социального зрения. Поэтому закономерно, что, придя к власти, большевики сделали тотализм частью государственной идеологии и практики, постулировав приоритет государства и общества (целого) над отдельным человеком (частью), а право стали трактовать в русле российской социальной / интеллектуальной традиции исключительно как систему принудительно-репрессивных законов. Такой подход к личности и «проложил дорогу» для установления в нашей стране тоталитаризма с его практикой отрицания права. Вот почему правотворчество многих крупных отечественных философов XIX – XX веков, понимавших право как принуждение, форму ограничения свободы индивида, явно или скрыто отрицавших ценность права, вряд ли может считаться надежным подспорьем в наших сегодняшних попытках продвинуться к праву и правовой культуре.

Таким образом, легистско-позитивистский (императивистский) тип правопонимания (в его «восточной / незападной», «российской», «советской» и любой другой форме) ввиду отождествления права и закона и отрицания объективных, независимых от законодателя и закона свойств и характеристик права отвергает, по существу, ценность права и в лучшем случае признает лишь «ценность» закона. Однако эта «ценность» закона на самом деле лишена собственно ценностного смысла. «Ценность» закона – это его официальная

общеобязательность, властная императивность (принудительность), а не общезначимость по какому-либо объективному (не властно приказному) основанию человеческого бытия.

Итак, рассмотрев российский «вариант» аксиологии права в контексте отношения к личности, ее онтологическому статусу, мы убедились, что аксиология права высвечивает различные позиции в оценке личности и права, принадлежащие либо легистско-позитивистскому (императивистскому), либо либеральному правопониманию. Мы также убедились, что только последнее признает собственную (социально-онтологическую) ценность права. А это, в свою очередь, убеждает и в том, что только на основе либерального правопонимания (и соответствующей ему персоцентристской шкалы ценностей) может быть эффективным движение к правовому государству. Следовательно, чтобы это движение было действительно реальным, а не оставалось декларативным нам (на уровне как индивидуального, так и общественного сознания, менталитета) необходимо осуществить своего рода аксиологический переворот – сменить традиционный тип правопонимания, перестроить систему ценностей и принципов социального бытия в персоцентристском духе и тем самым выявить и вывести на передний план недооцениваемое до сих пор нашей традицией «человеческое» содержание права, его личностные основания. Россиянин (будь то «рядовой» индивид или, что особенно важно, властный субъект) как гражданин и как личность должен научиться ценить не только себя, но и признавать ценностью всякого человека, уважать не только свои, но и чужие права и свободы, то есть должен научиться уважать право как важнейшую социальную / онтологическую ценность. Иными словами, он должен онтологизировать – укоренить в социальном бытии идею неразрывной связи между ценностью личности и ценностью права и утвердить в социуме принцип правового аксиологизма. Это оградит его (а тем самым и общество в целом) от любых форм правового нигилизма, будет способствовать формированию и распространению правовой культуры, правовой идеологии, реальному, а не декларативному (как, во многом, происходит сейчас) движению к правовому государству.

Литература

1. Аксаков К.С. Краткий исторический очерк Земских соборов // Аксаков К.С. Полн. собр. соч. М.: Б.и., 1861а. Т.1. С. 291-306.
2. Аксаков К.С. Несколько слов о русской истории, возбужденных историею г. Соловьева. По поводу VII тома // Аксаков К.С. Полн. собр. соч. М.: Б.и., 1861б. Т.1. С. 39-58.
3. Аксаков К.С. «Разговор» Ив. Тургенева // Аксаков К.С., Аксаков И.С. Литературная критика. М.: Современник, 1982. С. 158-161.
4. Бердяев Н.А. Государство [Гл. из кн. «Новое религиозное сознание и общественность»] // Власть и право: Из истории русской правовой мысли. Л.: Лениздат, 1990. С. 279-311.
5. Кант И. О поговорке «Может быть, это и верно в теории, но не годится для практики» // Кант И. Соч.: В 6 т. Т.4. Ч.1. М.: Мысль, 1965а. С. 59-106.

6. Кант И. Основы метафизики нравственности // Кант И. Соч.: В 6 т. Т.4. Ч.1. М.: Мысль, 1965б. С. 219-310.
7. Кистяковский Б.А. Государство и личность // Власть и право: Из истории русской правовой мысли. Л.: Лениздат, 1990а. С.145-171.
8. Кистяковский Б.А. Государство правовое и социалистическое // Вопросы философии. 1990б. № 6. С. 141-159.
9. Лукин А.Н. Онтология ценностей // Социум и власть. 2011. № 3 (31). С. 104-108.
10. Новгородцев П.И. Об общественном идеале. М.: Пресса, 1991. -639 с.
11. Оболонский А. Почему Россия не стала «Западом?» // Дружба народов. 1992. № 10. С. 71-86.
12. Сидорова Н.В. Онтологические основания ценностей и ценностных ориентиров в современном мире // Вестник ЯГУ. 2009. Т. 6. № 3. С. 130-135.
13. Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия // Соловьев В.С. Соч.: В 2 т. Т.1. М.: Мысль, 1990а. С. 47-580.
14. Соловьев В.С. Определение права в его связи с нравственностью // Власть и право: Из истории русской правовой мысли. Л.: Лениздат, 1990б. С. 100-114.
15. Соловьев В.С. Чтения о богочеловечестве // Соловьев В.С. Соч.: В 2 т. Т.2. М.: Правда, 1989. С. 5-170.
16. Фомин А.П. Ценностный анализ социальной реальности // Философия в современном мире: диалог мировоззрений. VI Российский философский конгресс. Материалы. Нижний Новгород. 27-30 июня 2012 года. Т.1, изд. Нижегородского университета, 2012 г. С. 253-254.
17. Хомяков А.С. Несколько слов православного христианина о западных вероисповеданиях: По поводу брошюры г. Лоранси // Хомяков А.С. Полн. собр. соч. 5-е изд. Т.2. М.: Б.и., 1907. С. 27-89.
18. Хомяков А.С. По поводу Гумбольдта // Хомяков А.С. О старом и новом: Ст. и очерки. М.: Современник, 1988. С. 196-221.
19. Худякова Н.Л. Онтологическое основание возникновения и развития ценностного мира человека [Электронный ресурс] // Дис...д-ра филос. наук: 09.00.01. – М.: РГБ, 2005.
20. Чичерин Б.Н. Собственность и государство. Ч.2. М.: Б.и., 1883. 459 с.

Назаров А.Н.

КУЛЬТУРНО-ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПОСТСОВЕТСКОЙ РОССИИ: ОТ «СВЕТСКОГО РАЦИОНАЛИЗМА» К «НЕОТРАДИЦИОНАЛИЗМУ»

Описывая то или иное общество, мы, в первую очередь, выделяем те специфические черты, которые отличают данное общество от других. Эти черты пронизывают различные стороны общественного бытия. Мы обнаружим их в особенностях хозяйственной деятельности, в структуре государственной власти, в законах, религии, социальной структуре, нормах морали и т.д. Но эти,

на первый взгляд, хаотично расположенные качества, на самом деле выстроены в некую целостную систему культурно-ценностных ориентаций. Именно ценности связывают всё это множество в единое целое, являясь «базовым фундаментом мотивации и глубинных воззрений, отражающих то, чего (люди) хотят от жизни» [Инглхарт, URL], а также «значимостью для человека чего-то в мире» [Рубинштейн, 1973, с. 369]. Следовательно, анализ ценностей является адекватной характеристикой исследуемого социума. Характеризуя же его, мы не только стремимся понять специфику его бытия в настоящем, но и попытаться определить его развитие в будущем.

Как же, в таком случае, мы опишем современное российское общество? Можно сказать, что данная проблема всегда имела особое значение для отечественной общественной мысли. Дискуссии о цивилизационно-культурной принадлежности России ведутся уже давно. В какой-то степени ещё реформы Петра I были отмечены пресловутым конфликтом «Восток-Запад», где под «Востоком» понимается общество доиндустриальное, традиционное, то есть общество с преобладанием аграрного типа экономики, основанного на ручном труде, где «главным фактором производства, социальной организации и внутренней интеграции является систематическое воспроизводство традиций, то есть передача из поколения в поколение устоявшихся элементов социального и культурного наследия, а так же норм, ценностей и моделей поведения» [Теория и методология..., 2014, с. 491]. При упоминании «Запада» имеется в виду общество современное, индустриальное, модерн, в котором существует массовое промышленное производство, разделение труда, высокая степень мобильности, развиты средства массовой коммуникации, урбанизация и т.д. Кроме того, под «Востоком» понимается социум, нацеленный на сохранение существующих традиций, а под «Западом» – настроенный на инновации.

Выражением данной дихотомии явилось противостояние в XIX в. между почвенническими и западническими идеями, опиравшимися, с одной стороны, на старые традиционно-консервативные ценностные системы, с другой стороны, на новые западно-модернистские. Выдающийся русский мыслитель консервативного толка Н.Я. Данилевский, характеризуя культурные ориентиры русского общества, подчёркивал, что «религия составляла самое существенное, господствующее (почти исключительно) содержание древней русской жизни, и в настоящее время в ней же заключается преобладающий духовный интерес простых русских людей; и поистине нельзя не удивляться невежеству и дерзости тех, которые могли утверждать религиозный индифферентизм русского народа. Со стороны объективной, фактической, русскому и большинству прочих славянских народов достался исторический жребий быть вместе с греками главными хранителями живого предания религиозной истины – православия и таким образом быть продолжателями великого дела, выпавшего на долю Израиля и Византии – быть народами богоизбранными» [Данилевский, 2003, с. 462]. Другой известный консерватор К.Н. Леонтьев, описывая особенности российской политической культуры, отмечал, что «всю силу нашего родового чувства история перенесла на государственную власть,

на монархию, царизм. [...] Итак, у нас были всегда слабее, чем у многих других, муниципальное начало, родовое, наследственно-аристократическое и даже семейственное... Сильны, могучи у нас только три вещи: византийское православие, родовое и безграничное самодержавие наше и, может быть, наш сельский поземельный мир» [Леонтьев, 2003, с. 25, 29].

Их оппоненты, наоборот, считали, что защита этих ценностей противоречит интересам развития страны. В частности, основоположник народничества, А.И. Герцен, указывал, что «славянофилы возвратились к восхищению узкими формами московского государства, и, отрекаясь от своего собственного разума и своих познаний, они устремились с рвением в недра греческой церкви. Невозможно было согласиться с такими тенденциями, тем более, что славянофилы странным образом ошибались насчёт организации московского государства и приписывали греческому православию такую важность, какой оно никогда не имело. Полные негодования против деспотизма, они приходили к политическому и моральному рабству... Греческое православие увлекало их к византизму, и в самом деле они неслись в пропасть застоя» [Герцен, 1907, с. 124].

Таким образом, описать однозначно, что же представляла собой дореволюционная Россия в ценностном отношении, достаточно непросто. Мы видим здесь наличие разных, противоположных ценностных ориентиров.

Более полувека спустя, уже в постсоветской России мы наблюдаем ту же картину: противостояние «Запад-Восток» в сознании российского общества снова является актуальным. Оно и понятно. Демонтаж социализма, а вместе с ним и всей советской культурно-ценностной парадигмы, привели к необходимости заполнения образовавшегося вакуума. Проходившее под эгидой «возвращения на насильственно прерванный естественный путь развития» «второе издание капитализма» [Тарасов, URL] в России не могло не способствовать обращению к опыту позапрошлого века. Этой теме посвящается немало работ [Пантин, URL].

Само это противостояние вновь указывает на наличие противоположных ценностных ориентаций в российском постсоветском обществе, что проявилось в дискурсе о так называемых «традиционных ценностях». Так, в 2013 г. президент РФ В.В. Путин, выступая перед Федеральным собранием, заявил о необходимости защиты традиционных ценностей, под которыми в данном выступлении понимались «традиционная семья», а также «многовековой опыт не так называемой толерантности, бесполой и бесплодной, а именно совместная органичная жизнь разных народов в рамках одного единого государства» [Лента.ру, URL]. В другом своём выступлении президент говорил о патриотизме, в частности, о том, что «мы должны строить своё будущее на прочном фундаменте. И такой фундамент – это патриотизм. Мы, как бы долго ни обсуждали, что может быть фундаментом, прочным моральным основанием для нашей страны, ничего другого всё равно не придумаем. Это уважение к своей истории и традициям, духовным ценностям наших народов, нашей тысячелетней культуре и уникальному опыту сосуществования сотен

народов и языков на территории России. Это ответственность за свою страну и её будущее» [О ценностях..., URL].

Стоит также отметить высказывание министра культуры В.Р. Мединского, который заявил, что «90 % россиян склоняются к традиционным ценностям, а оставшиеся 10 % придерживаются иных взглядов «исключительно из вредности, потому что по сути возразить нечего» [Бондаренко, URL]. А Председатель Комитета по развитию гражданского общества, вопросам общественных и религиозных объединений Сергей Гаврилов заявил, что «пришло время поставить вопрос о правовых гарантиях обеспечения традиционных ценностей, об их государственной поддержке и защите. Мы пришли к необходимости выработки юридического определения традиционных ценностей» [ГД РФ, URL].

Положения о «традиционных ценностях отразились и в «Стратегии национальной безопасности РФ» 2015 г., в которой, в частности, сказано, что «Основой общероссийской идентичности народов Российской Федерации является исторически сложившаяся система единых духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей, а также самобытные культуры многонационального народа Российской Федерации как неотъемлемая часть российской культуры. К традиционным российским духовно-нравственным ценностям относятся приоритет духовного над материальным, защита человеческой жизни, прав и свобод человека, семья, созидательный труд, служение Отечеству, нормы морали и нравственности, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь, коллективизм, историческое единство народов России, преемственность истории нашей Родины» [Стратегия... URL].

В завершение картины приведём точку зрения одного консервативного автора, который подчёркивает, что традиционные ценности основываются на «присущих русскому человеку стремлениях к высшим идеалам, надприродным смыслам, стремление к «небесному», а не «земному» раю. Это фундаментальные характеристики российского менталитета. Беспокойство о «вечном» и определенное попустительство и терпение к непосредственным условиям быта – важная черта россиянина. Иными словами, русскому человеку ближе идеальное, а не материальное» [Головин, URL].

О том, что значительная часть россиян разделяет данную ценностную парадигму, вполне считая, что можно вернуться в её лоно, проводя для этих целей соответствующую политику, свидетельствуют и данные исследования, выполненных в рамках проекта Всемирный обзор ценностей, которым руководит американский социолог Р. Инглхарт. Согласно этим данным, «Россия сегодня движется обратно к традиционным ценностям. До этого страна в течение долгого времени шла в светско-рациональном направлении, а теперь сменила курс» [Инглхарт, URL].

Таким образом, мы видим, что традиционалистские концепты дореволюционной России, высказанные консервативными авторами, предстают перед нами не ушедшими фантомами, а реально существующими.

Однако идея «возвращения к традиционным ценностям» практически сразу вызвала критику представителей науки и немалой части российской

общественности. Социолог М. Руднев пишет, что, «если обратиться к части дискуссии, в которой традиционные ценности используются как содержательное понятие, а не манипулятивная конструкция, то неизбежно обнаружится неоконсерватизм. Это набор идей об устройстве общества, часто фантастических и утопических. Неоконсерваторы опираются на критику современности в различных ее проявлениях... Неудовлетворенность современностью приводит к поискам чего-то «более правильного». Но вместо изобретения чего-то нового, неоконсерваторы обращаются в поисках ответа к своим представлениям о прошлом – и находят там «традиционное общество» с «традиционными ценностями». Воображаемое общество противопоставляется современному, различия подчеркиваются и выносятся на первый план – они и получают название традиционных ценностей. По содержанию это, как правило, ценности иерархичности общества и власти, антииндивидуализм, отказ от личных интересов в пользу авторитетов, групп или идей» [Руднев, URL].

Д. Дубовский подчёркивает, что «обращение к традиции — распространенный прием, применимый в любой обстановке... Ссылка на традицию чаще всего используется в оборонительных целях, когда политическое пространство, на котором идет игра, находится под гипотетической угрозой. «Традиция» в этом случае играет роль виртуальной защитной стены, отделяя защищающихся от «опасных» и «разрушающих» социальных конструкторов» [Дубовский, URL].

О том, что в стране существуют «противники» «возвращения к традиционным ценностям», косвенно свидетельствует статистика миграции из России. По данным издательства «Проект», в 2017 г. из России уехало в 2 раза больше граждан, чем в 2012 г. [Иной русский мир, URL]. Значительная часть из уехавших отправилась именно в страны Запада, руководствуясь соображениями экономического характера.

Таким образом, мы снова видим ценностный конфликт в современном российском обществе. Возможность однозначно охарактеризовать его ценностные ориентации внешне выглядит весьма затруднительным.

Если подходить к анализу ценностей метафизически, по принципу «ценности меняться не могут», то действительно, трудно будет разобраться в причинах данного конфликта. Однако ценности – это не абстракция. Это отражение реально существующих социально-экономических условий. Безусловно, ценностный компонент культуры общества будут составлять элементы прошлого развития. Действительно, ценности – явление консервативное и просто так люди от них не откажутся, так как они веками помогали регулировать взаимоотношения в коллективах. Но происходило это при определённом уровне производительных сил, при определённых условиях. Скажем, в традиционных обществах Средневековья, действительно доминировали ценности, связанные с религией, коллективистские, корпоративные ценности, идея аскетизма и т.д. Но при этом, как мы уже подчёркивали, материальная база была преимущественно аграрной, преобладало натуральное хозяйство, рынки были развиты слабо.

С наступлением Нового времени как раз и развиваются рынки, появляется промышленное производство, растут города, исчезают корпорации, развивается наука. Всё это находит своё отражение и в новых ценностях: светскость, индивидуализм, предприимчивость, склонность к потреблению и т.д.

Именно это мы и наблюдаем в России на рубеже XIX-XX вв. Мы видим борьбу ценностей, потому что мы видим нарастание социально-экономических изменений, развитие нового капиталистического способа производства. Но, в то же время, старый мир отступал медленно. Существовали значительные пережитки из прошлой, средневеково-феодальной эпохи. Сохранялась крестьянская община, помещичье землевладение, самодержавие. Это-то и создавало «уникальную» Российскую цивилизацию. Трудно сказать, куда бы она пришла в своём развитии, но можно предположить, что новых модернистских ценностей, скорее всего, стало бы больше.

Сегодня мы видим ту же картину: снова развивается капитализм и снова он соседствует с некоторыми пережитками прошлой эпохи. Однако в отличие от XIX в., когда он был новым, более прогрессивным способом производства, что, несомненно, вело к развитию, в постсоветской России капитализм – регрессивная социально-экономическая структура общества. Мы видим не развитие производства, а его упадок. В упадок приходят наука и образование, и многие другие сферы общественной жизни. Как подчёркивает социолог К. Сводер, «люди в современных капиталистических обществах вынуждены постоянно находиться в состоянии внутреннего конфликта. Этому способствует рыночная экономика, которая отрывает людей от семьи и друзей и превращает в индивидуалистов, заикленных на потребительской гонке, карьере, положении в обществе» [Селина, URL]. И это нашло отражение в культурах предпочтениях россиян. Но индивидуализм и эгоизм не входят в перечень традиционных ценностей.

Ещё один важный фактор, который свидетельствует, по мнению того же Р. Инглхарта, о движении России в сторону традиционных ценностей – возросший уровень религиозности. Однако не всё так однозначно. Религиозность действительно возросла, но какая.

Во-первых, как отмечает российский исследователь В.В. Унрау, обращение россиян к религии в постсоветский период произошло, скажем так, не от лучшей жизни. Он перечисляет следующие факторы: социальное расслоение, появление неуверенности людей в будущем. Кроме того, В.В. Унрау указывает на разрыв с дореволюционной религиозной традицией и появление феномена «неопределённой духовности», нашедшей выражение в магии, в вере в «своего бога» и т.д. [Унрау, URL]. Количество реально верующих (воцерковлённых), по некоторым данным, оценивается в 4% [Скрипунов, URL]. Таким образом, в данной ситуации трудно говорить о возрождении традиционных религиозных ценностях.

С «традиционной» семьёй тоже не всё в порядке. Статистика сообщает нам о больших количествах разводов, например, в 2016 г. более 60% брачных союзов распалось [Статистика, URL]. Как следствие, появляются и неполные семьи.

Растёт популярность т.н. «гражданского брака». Всё это несколько противоречит концепции традиционных ценностей.

Однако мы можем выделить группу ценностей, которые просматриваются на протяжении длительного периода нашей истории. Это так называемые патерналистские настроения в нашем обществе. Для их сохранения, действительно, были все условия. В СССР власть носила авторитарный характер и отношения с обществом строились на патерналистских принципах. После распада Союза мало что поменялось. Наоборот, сегодня мы видим культивирование этого принципа. Во властной вертикали созданы многочисленные контролирующие структуры. На местах существует практика назначения руководителей. Всё это способствует формированию именно патерналистских настроений между государством и обществом.

В советский период наше общество решительно избавлялось от традиционных ценностей, усваивая светско-рациональные. Безусловно, существовали серьёзные пережитки прошлого, такие как упомянутый выше патернализм, но при этом снизилось значение религии, возросла ценность образования. Однако крушение государства, демонтаж социализма отбросил страну и её граждан в ценностном отношении назад. С одной лишь поправкой. Формирующиеся ценности трудно назвать традиционными. Они ими, несмотря на наличие суеверий патернализма, не являются. Скорее, их можно охарактеризовать как «неотрадиционные».

Литература

1. Бондаренко У. Владимир Мединский – о вредности россиян, отрицающих традиционные ценности. URL: <https://www.the-village.ru/village/city/news-city/328647-russkie-konservatory>
2. В Государственной Думе заговорили о необходимости юридического определения традиционных ценностей. URL: <http://duma.gov.ru/news/46687/>
3. Герцен А.И. О развитии революционных идей в России. СПб.: Типография П. Воициной, 1907. – 170 с.
4. Головин А. Традиционные ценности – основа единства России. URL: <http://www.ceom.ru/tradicionnye-cennosti-osnova-edinstva-rossii.html>
5. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. М.: Эксмо, 2003. -640с.
6. Дубовский Д. Традиционные ценности – идеологическое оружие современной России. URL: <https://inosmi.ru/politic/20180412/241967724.html>
7. Инглхарт Р. Ценности. Сегодня и завтра. URL: <https://bricsmagazine.com/ru/articles/tsennosti-segodnya-i-zavtra>
8. Иной русский мир. Исследование о том, сколько россиян уезжает из страны. URL: <https://www.proekt.media/research/statistika-emigration/>
9. Леонтьев К.Н. Храм и церковь. М.: АСТ, 2003. -636с.
10. Пантин В.И. Историческая роль России между Западом и Востоком. URL: <https://www.socionauki.ru/journal/articles/147233/>
11. О стратегии национальной безопасности Российской Федерации. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/ce89a659b0137b9d7c3a1dd4eca2b51d7001589f/

12. О ценностях, о нравственных основах. URL: <http://политикапрезидента.рф/o-cennostyah-o-nravstvennyh-osnovah>
13. Путин противопоставил «традиционные ценности» хаотической тьме. URL: <https://lenta.ru/news/2013/12/12/tradition/>
14. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. -424с.
15. Руднев М. Традиционные ценности и реальность. URL: <https://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2019/05/16/801630-traditsionnie-tsennosti>
16. Селина М.В. Капитализм порождает одиноких индивидуалистов. URL: <https://iq.hse.ru/news/177668196.html>
17. Скрипунов А. «Индекс веры»: сколько на самом деле в России православных . URL: <https://ria.ru/20170823/1500891796.html>
18. Статистика браков и разводов в России. URL: <http://semeinoe-pravo.net/statistika-brakov-i-razvodov-v-rossii>
19. Тарасов А. «Второе издание капитализма» в России. URL: https://scepis.net/library/id_2973.html
20. Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / Отв. ред. А.О. Чубарьян. М.: Аквилон, 2014. -575с.
21. Унрау В.В. Религиозность в современной России. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/religioznost-v-sovremennoy-rossii>

Тараканова Е.Н.

ЦЕННОСТИ В МЕДИАМИРЕ: РЕАЛЬНОСТЬ И ИЛЛЮЗИОЗНОСТЬ

Ценностные константы являются важнейшим компонентом человеческой культуры. Однако, поскольку понятие ценности неразрывно связано с представлением о значимом и с процедурой расстановки приоритетов, для каждого исторического этапа характерно появление особых ценностных ориентиров, дополняющих общечеловеческие константы. Так, в современных условиях глобализирующегося мира можно наблюдать как процесс сближения ценностных позиций, так и уменьшение числа общих принципов структурирования ценностной системы, что, в первую очередь, связано с определяемой целью жизни человека. Чем более разнообразны допустимые для данной культуры жизненные сценарии, тем больший диапазон локальных ценностей оказывается доступен каждому индивиду.

Ценности представляют собой гибкий уровень культурной регуляции, подчиняя себе функционирование обычаев, норм и значений, особенно важных для общества. При смене традиционных установок в острой форме возникает проблема кризиса ценностей. Так, Э. Мунье в своей работе «Персоналистская и общностная революция» затрагивает данную проблему и указывает на то, что в условиях современного общества необходимо произвести переоценку ценностей. «Кризис человека» для Э. Мунье – это прежде всего кризис деятельностных способностей человека, непосредственно связанный с его

участием в капиталистическом производстве, повлекший за собой разрушение традиции вследствие буржуазного образа жизни и упадок духовности, явившийся результатом дехристианизации народных масс. В качестве решения Э. Мунье предлагает выработать универсальную систему ключевых ценностей [Мунье, 1999, с. 12].

Стоит отметить, что кризис фиксировали и другие мыслители. Так, Жан Бодрийяр отмечает, что в современном обществе происходит замена реальности ее изображением, обретающим статус симулякра, а само общество, выражаясь в терминологии Ги Дебора, превращается в «общество спектакля» [Бодрийяр, 2013, с. 120]. Однако, общество потребления при этом способствует выработке единых мировоззренческих констант, поскольку стереотипность стратегий позволяет осуществлять и сближение принципов. Пространство культуры насыщается образами, визуализирующими желаемый, но недостижимый социальный статус в форме универсальных амплуа для любого индивида и тем самым стимулирующими индивида следовать стереотипизированным стратегиями потребления. Таким образом, создается гиперреальность, характеризующаяся универсальностью культурных кодов и обилием рекламы, готовых представлений обо всем.

Общество потребления на протяжении времени своего существования претерпевает определенные изменения. В начале 1990-х годов немецкий исследователь Герхард Шульце фиксирует трансформацию общества потребления в «Общество переживания». Главным индикатором такой трансформации является изменение потребительских установок: смена ориентации с внешней на внутреннюю [Шульце, 2011]. Если раньше какой-либо товар приобретался в первую очередь для реализации утилитарных задач, то теперь продукт приобретается сообразно состоянию потребителя с целью вызвать у него эмоциональное удовольствие. Изменение логики социального поведения: социальное поведение выстраивается сообразно логике прожить жизнь ярко, «здесь и сейчас», следствием чего является бум кредитов, выбор образования, мотивы создания семьи, рост индустрии туризма и путешествий, индустрии развлечений и впечатлений. Сложности самовосприятия: человек не знает, чего он хочет, нет средств достижения желаемого, проблемы с интерпретацией собственных ощущений (институт критиков).

Переход к медиаккультуре порождает новые потребности и меняет ценностные ориентиры, вынуждая индивида существовать в ситуации постоянных изменений. Медиаккультура характеризуется:

1) утратой образа человека: у индивида формируется персоналистская идентичность, подразумевающая наличие множественных «медиааватаров»;

2) гегемонией информации: общий объем информации возрастает по экспоненте, а главной целью сообщения становится удержание интереса посредством зрелищности и игры с аудиторией: умышленного нарушения пространственно-временных констант, логики повествования, создания визуальных иллюзий и т.п.;

3) увеличением темпов адаптации и изменений индивида, которые происходят быстро и могут выражаться через различные челленджи и феномен

моды;

4) переходом от потребителя к пользователю: сама роль потребителя теряет пассивный характер, преобразуясь в пользователя, способного самостоятельно моделировать свою потребительскую схему поведения и видоизменять медиaprостранство при помощи стандартных технологий: фильтров изображений, видеоблогинга и т.п.;

5) отказом от роли «взрослого» – носителя ценностных констант.

Отдельно следует отметить трансформацию индивида в условиях формирующейся медиареальности. Как указывает С.С. Хоружий, «сама природа современной реальности претерпевает изменения и, следовательно, подразумевает изменения и на антропологическом уровне» [Хоружий, 2008, с. 10]. Автор вводит понятие антропологического тренда, предполагающего тесную взаимосвязь социального и индивидуального. Антропотренд является комплексом антропопрактик, который способен воздействовать на уровень социального и выступает в качестве интегрирующего принципа. Совокупность антропотрендов формирует «интерфейс Антропологического и Социального», область реальности, обеспечивающую взаимосвязь между антропологическими и социальными феноменами. С возрастанием изменений в социуме, затрагивающих поведение человека и его биологические основы, данная сфера приобретает все большее значение. С.С. Хоружий фиксирует смену парадигмы конституции человека, которая может привести к преобразованию современного индивида в «постчеловека» будущего: место «Онтологического» и «Онтического Человека» предшествующих эпох занимает «Виртуальный Человек». АС-интерфейс индивида данного типа составляют тренды, управление, блокировка и упорядочивание которых происходит согласно с «матрицей Ленина – Фуко», предполагающей наличие трех взаимосвязанных уровней: концептуального, операционного и уровня оснащения, каждый из которых представляет совокупность определенных практик.

Таким образом, концепция С.С. Хоружия предполагает создание локальных систем построения микроидеологий с целью управления индивидом [Хоружий, 2010, с. 537] Специфика подобных матриц управления будет напрямую зависеть от особенностей внедренного в нее индивида. Следовательно, Виртуальный человек, человек современного медиaprостранства, подразумевает наличие особой системы регламентации, принципиально отличной от предшествующих. Как полагает автор, Виртуальный Человек не обладает единой «картиной мира», вместо этого его сознание содержит набор отдельных модулей информации, напрямую не связанных друг с другом. Многие из подобных значимых информационных единиц находятся в латентном состоянии и не актуализируются в опыте индивида, но оказывают скрытое воздействие на его действия. Виртуальный Человек не имеет четко выстроенной системы ценностей и убеждений, его действия зачастую определяются ситуативными факторами. Именно указанная специфика сознания обуславливает изменения «матрицы воздействия». Концептуальный план насыщается пост-идеологией – совокупностью фрагментированных квази-идеологических постулатов или локальных социальных мифов, операционный

– системой новых виртуализированных поведенческих стратегий. План оснащения претерпевает полную трансформацию, превращаясь из упорядоченной системы конструирования носителя идеологии в совокупность «сингулярных провоцирующих воздействий любой природы». Необходимые для функционирования культуры смыслы и поведенческие стратегии внедряются в сознание индивида посредством локальных ситуативных стимулов – трендов. Следует отметить, что развитие медиареальности усиливает значение рассмотренных автором трансформаций индивида и требует появления качественно новых способов тиражирования и трансляции ценностей. Одним из способов передачи ценностей в медиасреде является использование типических образов.

Типический образ как дискурсивный конструкт, позволяющий транслировать присущую культуре совокупность ценностей, социальных норм и поведенческих практик и воздействующий на индивида в качестве неявного средства формирования его идентичности, является одной из возможных форм существования культурных смыслов в медиареальности. Кроме того, следует отметить особую связь между рассматриваемым конструктом и феноменом имиджа. В силу своей устойчивости, динамичности и мобильности типический образ способен включаться в контекст интертекстуальных связей и может быть помещен в любую сферу медиареальности или же одновременно выступать в качестве элемента множества подпространств. Типический образ не зависит от контекста произведения, в который его помещают. Подобный персонаж выражает четко определенную совокупность смыслов и не утрачивает их даже в чужеродном контексте. Более того, типический образ выступает в качестве действенного средства распространения социальных установок: импликация данного персонажа наделяет то произведение, в которое герой переносится, соответствующими культурными смыслами. Именно поэтому типические образы активно эксплуатируются медиакультурой. Их многократное тиражирование способствует как достижению коммерческих целей, так и продвижению определенной идеологии, коррелирующей с ценностными константами, заложенными в персонаже изначально. Однако, следует отметить тот факт, что типический герой зачастую транслирует модель поведения, не воспроизводимую большинством реципиентов, но маркируемую как желательную. Например, совершение героического поступка, самопожертвование и т.п. Таким образом, типические образы не только транслируют культурные смыслы, способствующие потреблению, но и сохраняют систему ценностей.

Литература

1. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция. Тула, 2013.
2. Бодрийяр Ж. Фантомы современности // К.Ясперс, Ж. Бодрийяр. Призрак толпы. М.: Алгоритм, 2008. С.186-227.
3. Бодрийяр, Ж. Реквием по масс-медиа // Поэтика и политика. / Под ред. Н.А. Шматко. СПб.: Алетейя, 1999. С.193-226.
4. Емченко Е.П. Иллюзорность социальных медиа в контексте ценностей

повседневности // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. 2016. №3 (224). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/illyuzornost-sotsialnyh-media-v-kontekste-tsennostey-povsednevnosti> (дата обр.: 09.10.2019).

5. Мунье Э. Манифест персонализма. Пер. с фр. И. С. Вдовиной и В. М. Володина. М. : Респ., 1999.

6. КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/illyuzornost-sotsialnyh-media-v-kontekste-tsennostey-povsednevnosti>

7. Савчук В. В. Медиафилософия: формирование дисциплины // Савчук В.В. Медиафилософия. Основные проблемы и понятия. СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского философского общества, 2008.

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

9. Хоружий С. С. О старом и новом. СПб.: Алетейя, 2000.

10. Хоружий С.С. Проблема Постчеловека, или Трансформативная антропология глазами синергической антропологии // Филос. науки, 2008, № 2.

11. Хоружий С.С. Фонарь Диогена. Критическая ретроспектива европейской антропологии. М., 2010

12. Чельшева И.В. Социокультурное поле медиа: реальность, коммуникация, человек. М: МОО «Информация для всех», 2016.

13. Шульце Г. (2011) Производят впечатления // Интервью для журнала Esquire. URL: <http://esquire.ru/events> (дата обращения: 05.06.2019).

Гапанович С.О. (С-Пб)

КОНСТАНТНЫЕ ФАКТОРЫ ПОВЕДЕНИЯ В ЭВОЛЮЦИОННОМ АСПЕКТЕ

Константностью восприятия следует считать относительную устойчивость воспринимаемых признаков предметов при изменении условий восприятия. Константные факторы и свойства общества как такового, не зависящие от конкретно-исторических форм их воплощения, описываются теоретической конструкцией, представляющей собой знание о бытии общества, его функционально-структурной модели [Митрошенков, 2002]. Аппроксимируя эту формулировку на факторы поведения человека, рассматриваемого как биологический вид *Homo sapiens* (пребывающий в общем эволюционном ряду среди прочих биологических видов), можно поставить вопрос о теоретической возможности существования факторов поведения, не зависящих от конкретных эволюционных форм их воплощения, хотя бы в качестве модели.

Вопрос о возможности существования постоянных (вечных) ценностей относится к самым важным из существующих в философской рефлексии, таковые ценности признаются важнейшим компонентом культуры наряду с нормами и идеалами. И если идеалистическая философия от Платона и до Гегеля наделяла бытие изначально ценностными измерениями [Митрошенков, 2002], то обращение к материализму закономерно привело к отказу от такого

понимания вопроса. Прежде чем продолжить обсуждение, хотелось бы отметить, что в результате известных событий 1990-х гг. у нас в стране, разворачивавшихся именно под лозунгом «возврата к общечеловеческим ценностям», якобы утраченным в предыдущие годы, сама идея универсальных общечеловеческих ценностей была в значительной степени скомпрометирована.

Так или иначе, научная (все же именно материалистическая) позиция диктует следующую постановку вопроса: если бытие и его производное (сущее) ценностно нейтральны, то откуда берется ощущение значимости тех или иных вещей, явлений [Митрошенков, 2002]. Если мораль не дана нам свыше, то кто или что порождает ее? [Де Вааль, 2014] До сих пор на эти вопросы было принято отвечать, что поиск ценностей следует производить в культурно созидающей деятельности человека. Современные науки о поведении – в первую очередь, этология – вносят существенные дополнения в такую позицию, недвусмысленно демонстрируя этологические (то есть биологические) основания человеческой деятельности.

Вообще, «споры о возможности экстраполировать то, что известно о поведении животных, на поведение человека, о возможности каких-либо аналогий между ними или даже о законности какого-либо сравнения и сопоставления их поведения – эти споры наряду со спорами о наследственных чертах человеческого поведения находятся в самом центре полемики об этологии человека и социобиологии» [Гороховская, URL].

Тем не менее этология (биология поведения) в настоящее время рассматривается не только в качестве одной из основных биологических наук, но одновременно еще и в качестве направления в психологии. Наиболее адекватной является идентификация этологии в качестве междисциплинарной науки, изучающей поведение, зачастую нарушающей привычные границы не только между дисциплинами, но даже между естественнонаучным и гуманитарным знанием» [Гороховская, URL]. Один из ведущих в нашей стране специалистов в области изучения социальной организации и коммуникации животных, В.С. Фридман, считает: «...грань между человеком и животным, как и все грани в природе, размыта. Т.е. как нет мозгового Рубикона, видимо, так и нет речевого Рубикона. Нет такого резкого рубежа между системами сигнализации человека и животных, по которому можно было бы провести эту границу» [Фридман, URL].

Человеческая культура вряд ли может быть понята отдельно от биологических закономерностей, ярким примером может служить современное языкознание. Человеческий язык есть факт духовной культуры [Философский словарь, 1983], тем не менее, один из основателей лингвистики, А. Шлейхер, еще полтора века назад писал: "...жизнь языка не отличается существенно от жизни всех других живых организмов - растений и животных». А в своей работе "Теория Дарвина в применении к науке о языке" (1863 г.) он утверждал: "Законы, установленные Дарвином для видов животных и растений, применимы, по крайней мере, в главных чертах своих, и к организмам языка... Что же касается установленной Дарвином изменчивости видов... то в

отношении к организмам языка эта способность уже давно доказана». Остается заметить, что идеи Шлейхера в конечном счете нашли блестящее подтверждение в создании «эволюционного древа языков». Другой гениальный лингвист, наш соотечественник Якобсон Р. О., считал изоморфизм между генетическим и лингвистическим кодами результатом филогенетического конструирования языкового кода по модели и структурным принципам кода генетического (цит. по: [Маковский, 1992]). Биологи тоже движутся навстречу со своей стороны: замечательные отечественные исследователи поведения животных З.А. Зорина, И.И. Полетаева и Ж.И. Резникова достаточно давно издали учебник под названием «Основы этологии и генетики поведения», в 2002 году вышло второе переиздание. В этой книге приводится сводная таблица языков (!) животных.

Согласно доминирующему мнению, человек убеждает себя в моральных истинах сам, отталкиваясь от полученного социального опыта. Даже если при этом не ссылаться на Бога, все же предполагается, что процесс этот идет «от сознания», «сверху вниз»: сначала мы формулируем принципы нравственности, а затем их применяем. Но не могут ли наши убеждения «корениться в нашей же глубинной сути, в том, что мы и кто мы? Представьте, какую когнитивную нагрузку нам бы приходилось нести, если бы каждое принимаемое решение нужно было проверять при помощи «спущенной сверху» логики» [Де Вааль, 2014]. Ведь во многих случаях поведение человека действительно не может быть осознаваемо (разве только задним числом): ни один человек (спортсмен, военнослужащий и т.п.) в критической ситуации не может себе позволить роскошь тратить мгновения на осознание (и проговаривание) ситуации - действие должно быть мгновенным, интуитивным. Владение музыкальным инструментом также подразумевает отсутствие размышлений о том, «какую клавишу сейчас нажимать». Музыкант «просто» играет. Утверждение Д. Юма «разум – раб страстей» перекликается с метафорой, приписываемой З. Фрейду, об «островке сознания в океане бессознательного». В ряде исследований было показано, что наша моральная оценка ситуации производится мгновенно, лишь с последующим за тем осмыслением и попытками сформулировать логическое обоснование.

Практически до сих пор принято считать, что мы *принимаем решение* проявить эмпатию и делаем это сознательно: воображая себя на месте другого человека и представляя, что бы мы чувствовали в его положении, т.е. эмпатия рассматривается как когнитивный навык. Сегодня мы знаем, что этот процесс и проще, и автономнее. Дело даже не в том, что мы его не контролируем (дыхание тоже осуществляется автоматически, но мы его все-таки контролируем), просто наука рассматривала эмпатию в совершенно неверном свете. Эмпатия появляется на основе бессознательных телесных связей, в которых задействованы лица, голоса и эмоции. Человек не может решить, быть ему эмпатичным или не быть; он эмпатичен по определению [Де Вааль, 2014].

Любопытные и неожиданные результаты дали эксперименты по изучению поведения животных (в данном случае – обезьян и собак), в ходе которых собак приучили выполнять определенные действия за вознаграждение (классическое

пищевое подкрепление). Но как только собаки увидели, что соседняя группа испытуемых получает за ту же «работу» более вкусную еду, они отказались «работать». В другом варианте эксперимента собака была готова повторять одно и то же действие без всякого вознаграждения, но отказывалась это делать, если видела, что другая собака за это получает что-то вкусное. Исследователи назвали этот эффект **«неприятием неравенства»**. Позже данную тему исследовали на других животных, включая собак [Де Вааль, 2014].

Из этих экспериментов вовсе не следует, что требующие равенства уподобляются животным. Отсюда следует, что ощущение справедливости, требование равенства коренится глубоко в человеческой природе и, как многие другие элементы поведенческих реакций, имеет эволюционную обусловленность. В конце концов, возможность жить сообразно своей природе – в этом и заключается справедливость, о чем рассуждал еще Платон [Федорин, 2005].

Но из этого, разумеется, не следует вывод о том, что обезьян и собак можно рассматривать как существ, обладающих моралью. Одних чувств здесь недостаточно. Все же человек стремится к осознанию событий, логически цельной и непротиворечивой системе. Рефлексия свойственна только человеку: «слишком мало свидетельств того, что другие животные хоть как-то оценивают действия, которые их непосредственно не затрагивают» [Де Вааль, 2014]. Тем не менее в социальном поведении приматов «несложно различить стремление к тем самым ценностям, которые свойственны и нам. К примеру, известны случаи, когда самки шимпанзе буквально тащили упирающихся самцов навстречу друг другу, чтобы примирить их после ожесточенной схватки, и одновременно вырывали орудия из их лап. Более того, в обезьяньих стаях высокоранговые самцы регулярно выступают в роли беспристрастных арбитров, разрешая споры в сообществе.

Разве «эти намеки на заботу об общественных интересах не служат знаком того, что «строительные кирпичики» нравственности старше человечества? И что необязательно привлекать Бога, чтобы объяснить, как человек оказался там, где оказался в своем развитии?» Если человеческая культура с позиций биологии – это видоспецифичная адаптивная стратегия вида *Homo sapiens*, направленная на приспособление к условиям внешней среды [Левченко, 2012], то религия – аналогичная стратегия, направленная на адаптацию внутри социума. Во всяком случае, такой подход позволяет, во-первых, не рассматривать религию как «иллюзию» или «галлюцинацию» (как утверждал знаменитый биолог Докинз), а, во-вторых, избежать эксцессов воинствующего атеизма.

Следует напомнить, что наука – лишь инструмент в руках человека, не дело науки диктовать правила поведения и объяснять, как нужно жить. Британский философ Джон Грей сформулировал это так: «...наука — не магия. Рост знаний расширяет человеческие возможности. Но человеческую природу знания не могут отменить». Биология может помочь понять, почему нравственность такая, какая есть. Но от этого понимания до советов нравственного характера очень и очень далеко.

Представление о морали, как наборе незыблемых правил, которые нам надлежит принять, берет начало в религии. Но кто бы ни формулировал эти правила: Бог, разум, социум или наука – подразумевается, что человек не может знать, как нужно себя вести, и это знание должно быть непременно навязано ему извне. Такие установки тесно связаны с уходящими в далекое прошлое представлениями о противостоянии человеческой этики и культуры бездушию и жестокости «дикой природы». Откуда последовательно вытекали представления о том, что наша мораль – в любом случае не более, чем притворство, «тонкий налет поверх кипящих в человеке отвратительных склонностей», а «доктрины первородного греха, врожденной порочности человека... куда ближе к истине, чем либеральные иллюзии о том, что все дети рождаются хорошими...».

Кульминацией такой в буквальном смысле человеконенавистнической (и антибиологической, заметим) идеологии можно считать «принятие в качестве краеугольного камня культуры» табу на инцест, в котором «почти со всеобщего согласия, видели социальную универсалию и один из непременных пунктов перехода к культуре» [Фуко, 1996]. Мнение о принципиальной важности этого запрета поддерживалось такими авторитетами, как З. Фрейд и К. Леви-Стросс, а редкие голоса протеста (Э. Вестермарк) не принимались всерьез. Такая идеология может держаться только на одном: незыблемом убеждении в том, что человек по своей сути («биологической», сиречь «животной») – «жестокое безнравственное существо», способное лишь на какую-нибудь гнусность.

В результате развития биологии (этологии, молекулярной биохимии, эволюционной генетики и пр.) доказано, что все вышеперечисленные умопостроения можно сдавать в утиль (как минимум серьезно пересматривать). Было убедительно показано действие целого ряда механизмов полового отбора, основанных на генетически обусловленных ольфакторных предпочтениях и т.п., которые практически исключают близкородственное скрещивание, являясь надежным эволюционным механизмом контроля здоровья популяции. Эти данные, полученные в результате как лабораторных экспериментов на животных, так и наблюдений за ними в живой природе, получили также подтверждение на материале антропологических наблюдений. То есть избегание инцеста – механизм (рядовой, один из многих) ПРИРОДЫ, а не «краеугольный камень» КУЛЬТУРЫ. Таким образом, старинная формула «противно человеческой природе» получила не просто моральное, но и биологическое обоснование, показав, что мораль как минимум в некоторых случаях действительно может основываться на биологических закономерностях, лежащих в нашей природе. Боюсь, что пересматривать придется довольно много чего.

В любом случае, расхожее представление о «природном естественном состоянии абсолютной свободы», из чего следует, что дикие животные живут себе как ни попадя, без руля и без ветрил – это невежество средневековое. Поведение животных регулируется строжайшим образом, по правилам, которые, по большому счету, только-только начали изучаться

Литература

1. Гороховская Е. А. Споры вокруг этологии человека: конфликт и взаимовлияние биологического и гуманитарного подходов. 2007 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ethology.ru/library/?id=270> (дата обращения 10.11.2015)
2. Гороховская Е. А. Этология: рождение научной дисциплины [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ethology.ru/library/?id=257> (дата обращения 19.01.2018)
3. Де Вааль Ф. Истоки морали: В поисках человеческого у приматов. Москва: Альпина нон-фикшн, 2014. -380с.
4. Левченко В. Ф. Биосфера: этапы жизни. СПб.: Свое издательство, 2012. -263с.
5. Маковский М.М. Лингвистическая генетика. Проблемы онтогенеза слова в индоевропейских языках. М.: Наука 1992. -192с.
6. Митрошенков О.А. Философия: учебник. Структура современного социально-философского знания. М.: Гардарики, 2002. -655с.
7. Потапов М.А., Евсиков В.И. Генетико-физиологические взаимоотношения мать-плод и их влияние на адаптивные признаки потомков: взгляд с третьей стороны // Опубликовано в сб.: Современные концепции эволюционной генетики. В.К. Шумный, А.Л. Маркель (ред.) ИЦиГ СО РАН, Новосибирск, 2000. С. 277-293.
8. Потапов М. А. Факторы брачного подбора у млекопитающих: Поведение и поведенческая экология млекопитающих: Мат-лы науч. конф. (4–8 октября 2005 г. Черноголовка). М.: Т-во научных изданий КМК, 2005. С. 278–279.
9. Федорин С.Э. К проблеме человека и власти в философии и культуре XX века (Проблема власти в истории философии) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2005. Т. 5. № 10. С. 350-358.
10. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия. 1983. -840с.
11. Фридман В.С. В человеке самое интересное то, чем он отличается от животного... [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ethology.ru/interview/?id=181> (дата обращения 10.07.2019)
12. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности // Фуко М. Работы разных лет. Пер. с франц. М., Касталь, 1996.- 448 с.

Ляшко И.А.

АБСОЛЮТНАЯ ЦЕННОСТЬ В ТРИ ЛОГИЧЕСКИХ ТАКТА

Вопрос о вечной ценности обычно формулируется в оппозиции «абсолютная / относительная». С точки зрения опыта всё относительно, т. е. стоит в отношении к чему-то другому, ограничивается другим, а потому

конечно, временно. Условность ценности наш век превратил в триумф: рассудок легко показывает, что она субъективна – происходит из жизненного опыта индивида и принадлежит ему, имеет значение для него, является его выбором. Или, наоборот, объективна, т. е. исторична: формируется в определённое время в определённом народе и имеет значение только в этих рамках, за пределами которых лежат уже другие ценности. Вечная же ценность ближайшим образом имеет 2 определения абсолютности, неподвластные рассудку, исходящему из опыта:

1) Она безусловна. Это не значит полное исключение категории условия, поскольку если абсолютное свободно *от* условий, значит, условия оставлены где-то в стороне, а потому существуют наряду с абсолютным, превращая его в относительное. Абсолютное как таковое имеет условие в самом себе, это *конкретная безусловность*.

2) Она значима сама по себе. Т. е. происходит не из суждения рассудка (некий внешний субъект считает тот или иной предмет ценностью). Это не ценность для кого-то, а ценность в своём собственном отношении к самой себе.

Безусловность как таковая не выразима в образе, не поддаётся представлению или определению субъективным (формальным) мышлением. Стало быть, вопрос о вечной ценности необходимо рассмотреть не с опытной, но с философской точки зрения. В рамках короткого сообщения мы ограничимся указанием трёх определяющих моментов абсолютности, иллюстрируя их материалом из истории философии. Заручимся поддержкой Аристотеля, М. А. Лифшица и Г. В. Ф. Гегеля.

Такт первый: самотождественность абсолютного.

В первой философии **Аристотеля** [Аристотель, 1976] абсолютное раскрывается категориями «возможность» и «действительность»: если в конечных сущностях возможность и действительность условно тождественны, то в первоначальной сущности они едины безусловно.

1. *Вещь* в действительности реализует лишь одну из своих возможностей, исключая другие. Но так как возможности определены *её* материей, вещь стремится привести их в действительность – происходит становление вещи, т. е. смена возможностей в действительности. Поскольку материя пребывает лишь в определённой форме, исключая остальные, вещь никогда не завершена – тождество *её* возможности и действительности лишь становится без конца. Тем самым тождество условно, а не безусловно: сколь есть, столь и не есть.

2. *Ум* как рассудок имеет цель во внешнем материале – приводит возможности материи к мыслимой (предполагаемой) им действительности. Тождество возможности и действительности полагается умом как творящим мастером, ограниченным возможностями вещей, и потому также условно.

В первой же сущности возможность и действительность безусловно тождественны, поэтому Аристотель называет *её* *εντελέχεια*, т. е. осуществлённость. Это означает, что вся *её* возможность есть *её* действительность. В качестве такой *завершённости* первая сущность есть высшая цель – понятие цели как таковой, а не кем-то условно полагаемая цель.

Отсюда же определение её как вечного, неизменного блага, которое движет всё, само оставаясь неподвижным (ведь ему как совершенному двигаться некуда).

В человеке движение к благу определяется как *познавание*, в котором он начинает с чувств, но, имея опыт и создавая искусства творения (технические мастерства), может прийти к мудрости (первой философии) – науке о первом, необходимом начале [Аристотель, 1976, с. 69]. Стало быть, переходя от практически полезных искусств (техник) к мудрости, человек обращает ум от возможности к безусловной действительности. Мышление из рассудочного становится разумным – мышлением мышления. У первой философии нет внешних (возможных) целей, как само познание своего предмета она есть самоцель (познание ради познания), поэтому «все другие науки более необходимы, нежели она, но лучше – нет ни одной» [Аристотель, 1976, с. 70]. Техника условно хороша для человека в силу полезности при определённых обстоятельствах, но философия – вечная ценность для него, потому что лишь в ней он приходит к самому себе, т. е. реализует свою мыслящую природу.

Однако, будучи самотождественным, благо отлично от всего конечного, поэтому движет его, само оставаясь «в стороне», неподвижным. По этой причине, согласно мысли Аристотеля, человек свободен, блажен, вообще действителен лишь в моменты занятия первой философией.

Такт второй: диалектика абсолютного и относительного

Согласно диалектико-материалистическому учению **М. А. Лифшица**, истина, поскольку развивается, существует, наоборот, во времени. С этой точки зрения он критикует упрощённую трактовку диалектики: когда под ней понимают абстракцию движения, превращают истину в условность. Отечественный философ раскрывает диалектику как *развитие* в категориях «реальность», «идеальность» и «действительность». Развитие предполагает исторические черты, которые проводятся раз и навсегда. Например, когда человек встал на две ноги, была проведена черта, после которой перемещение с использованием четырёх конечностей не может быть нормой для человека. Другой пример, который приводит Лифшиц, – формальная логика Аристотеля: когда она разработана, никто, желающий заниматься развитием логики, не может пройти мимо этих азов. Эти черты и представляют собой *действительность*, тогда как нечто становящееся, не завершённое, конечно, реально, но не действительно. В *реальности* не всё действительно, действителен лишь тот конкретный предмет, который выразил (отразил) свою природу. По мысли философа, действительность – это реальность, соответствующая своему понятию, или реальная *идеальность* (или идеальная реальность). Такой предмет становится формой для нового содержания [Лифшиц, 2004] и тем самым – новым витком развития (Лифшиц также называет это классикой, зеркалом мира...).

В этом выражается *диалектика* абсолютного и относительного:

- уже не внешнее отношение двигателя и движимого;
- абсолютное в качестве раз и навсегда достигнутого проявляется во времени, истории.

Такая историческая конкретность истины позволяет Лифшицу выделить определённую абсолютную ценность: в теоретическом отношении – марксизм (диалектический материализм) [Лифшиц, 1979], в практическом отношении – движение к коммунизму [Лифшиц, 1988]. Таким образом, в этом учении истина рефлексирована во время: ценность, достигнутая раз и навсегда, оказывается критерием нового. С этой точки зрения проводится критика плюрализма (в особенности философии XX в.), которому любое нововведение (безразлично, какое) кажется действительно новым. Лифшиц показывает, что истина как критерий воспринимается буржуазным сознанием (читай – рассудком) как диктатура. Но плюрализм впадает в свою крайность – давит не абсолютностью критерия, но требованием терпимости к любому содержанию, к любой форме, поскольку всё относительно. Терпимость – тоже безразличие. Развитие к истине невозможно ни при той, ни при другой крайности, поскольку обе они – догматизм, т. е. голое утверждение (в первом случае – заверение в безусловности, во втором – в условности). Истина требует диалога – диалектики утверждения и отрицания, иначе развитие невозможно. Поэтому не всё новое служит в развитие (т. е. представляет собой ценность), новое может быть старым, т. е. деградацией, потому что реальное может быть не действительным. Критерием по-настоящему нового выступают абсолютные точки, черты действительности в истории природы и человеческой культуры.

Таким образом, в диалектической логике ценность есть, но в своё время. Тем самым абсолютность истины растворяется в ограниченности: безусловное (действительное) вырастает из условного, оно же со временем превращается из вершины в лишь черту (не переставая быть истинным). Применив категории «реальность», «идеальность», «действительность», Лифшиц выразил *диалектику* абсолютного и относительного, т. е. показал, что они *проявляются* друг в друге. Понятая так абсолютность не обладает завершённой, но зато даёт *историю*, т. е. движение от менее действительного к более действительному супротив простой индифферентной смены форм во времени. Но что же есть субъект этой истории? Или: почему эти истинные черты в истории существуют? Для ответа на этот вопрос оказывается недостаточно указанных категорий.

Такт третий: спекулятивное понятие абсолютного

В философском учении Гегеля человеческая культура также представлена как развитие, но история – не высшая форма этого развития, а только момент. В «Науке логики» абсолютность ближайшим образом определяется категориями *субъекта* и *объекта*. Развитие знания истины в формах человеческой культуры происходит не по субъективному решению индивида (или группы индивидов) и не как объективная случайность. Чтобы объективность была необходимой, она должна определяться *своим* субъектом. Эта мысль звучит и в онтогносеологии Лифшица, когда мыслитель говорит, что действительность (в отличие от реальности) определяется *понятием*.

Согласно системе немецкого философа, субъект развития – абсолютная идея. Почему именно идея? Потому, что идея есть *положенное* единство понятия и

объекта, а не только *в себе* их соответствие (каковым оно выступает для рассудка, который видит критерий истины в простом *совпадении* представления и внешнего ему предмета) [Гегель, 1975, с. 380-381]. Как такое конкретное единство идея есть субъект самой себя и потому – процесс, а не мёртвая, вечная статика двигателя, который движет что-то другое, сам оставаясь неподвижным. Здесь *снято* абстрактное представление об абсолютном как неизменном, поскольку оно само в себе не может не быть своим же развитием. Абсолютная идея, в отличие от энтелехии, будучи вовне, есть у самой себя. Другими словами, она – тотальность субъективного и объективного. Наука логики преодолевает здесь: а) внешнее отношение (абстрактную противоположность) вечного двигателя и конечного движимого; б) диалектическую бесконечность истории, растворяющую любой *истинный* результат в последующем движении (ср. §211 «Энциклопедии философских наук» [Гегель, 1975, с. 398]).

Идея постигается логическим методом, который есть форма этого содержания. Как метод своего же предмета философия перестаёт быть лишь *любящим* мудрость *исканием* истины и выступает *наукой* истины. Такое философское, т. е. логическое, мышление преодолевает ограниченность опыта и позволяет человеку знать безусловное – идею, которая есть начало (и результат) самого опыта. Мысля начало опыта, человек разумно владеет им, а не просто реагирует на его явления. Таким образом, по-настоящему вечная, непреходящая ценность для человека – образование мышления, которое есть в то же время образование свободы.

Вывод:

1) Абсолютная ценность – это истина. Следовательно, для человека философия (и как историко-философское движение к истине, и как логическая наука истины) – вечно актуальная ценность.

2) Нравственные константы общества существуют, потому что существует истина. Без истины всё в своём различии относительно хорошо и относительно плохо, т. е. одинаково ни хорошо, ни плохо.

Литература

1. Аристотель. Метафизика // Аристотель. Сочинения в четырёх томах. Т. 1. М.: Мысль, 1976. Стр. 63-367.

2. Гегель. Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. М.: Мысль, 1975. -452 с.

3. Лифшиц М. А. Нравственное значение Октябрьской революции // Лифшиц М. А. Собрание сочинений: В 3 тт. Т. 3. М.: Изобразительное искусство, 1988. Стр. 230-258.

4. Лифшиц М. А. Синхрония и диахрония // Лифшиц М. А. Что такое классика? М.: Издательство «Искусство XXI век», 2004. Стр. 167-204.

5. Лифшиц М. А. Чего не надо бояться // Лифшиц М. А. Мифология древняя и современная. М.: Искусство, 1979. Стр. 556-581.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ РОДНОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ

Изменения, произошедшие в последние десятилетия в жизни нашей страны, привели к обновлению образования. В условиях быстрого обновления всегда дискуссионными становятся вопросы о назначении системы образования в обществе, о необходимости смены образовательных парадигм. Для системы образования сегодня характерным является отношение к человеку как к субъекту познания и воспитания, способному свободно и творчески мыслить, брать на себя ответственность в принятии самостоятельных решений в нашем сложном и постоянно меняющемся мире. В связи с этим становится актуальной проблема аксиологической наполненности образования и возникает необходимость создания таких педагогических условий, когда развитие интеллекта сочетается с нравственным воспитанием подрастающего поколения в духе общечеловеческих ценностей.

На ценностные ориентации в содержании образования обращали внимание Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сухомлинский, Ю. К. Бабанский, М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин и др.

Идеи объединить обучение, воспитание и развитие в практике образовательных учреждений нашли реализацию в таких учебных предметах гуманитарного цикла, как русский, родной, иностранный языки, литература и др. По словам известного отечественного ученого-методиста И. Л. Бим, «воспитание, обучение и развитие подрастающего поколения обеспечивается всей совокупностью школьных учебных предметов. От того, насколько полно осознается вклад каждого отдельного учебного предмета в это общее дело, в значительной степени зависит его эффективность» [Бим, 2002, с. 11]. Именно поэтому мы посчитали важным изучение места и роли иностранного и родного языков в процессе формирования ценностных ориентаций школьников.

Ценностная ориентация в наши дни, по мнению отечественных педагогов, представлена как «ценность того или иного объекта и определяется в процессе его оценки личностью, которая выступает средством осознания значимости предмета для удовлетворения ее потребностей» [Сластенин и др., 2002, с. 126].

В. И. Долгова пишет о необходимости обогащения содержания современного образования гуманистической направленностью, а в качестве эффективного способа предлагает использовать формирование системы ценностных ориентаций у школьников. «Ценностное осознание помогает школьнику адекватно относиться к результатам своей деятельности, соотносить их с поставленными целями» [Долгова, 2012, с. 147].

Обучение иностранному языку несет в себе огромный воспитательный и познавательный потенциал. На уроках школьники знакомятся с традициями, характером и менталитетом народа, язык которого они изучают; анализируют

английские национальные ценности (вежливость, умеренность, пунктуальность и др.) и ценности американского народа (патриотизм и независимость).

Организация работы по формированию ценностных ориентаций строится поэтапно и может быть представлена в следующей последовательности: 1. Знакомство с ценностью; 2. Осознание ценностных ориентаций; 3. Осуществление деятельности на их основе; 4. Оценка результатов деятельности.

Неоценима роль учителя, который создает условия для сравнения и оценки жизненных ситуаций с точки зрения изучения нового языка как орудия мыслей и чувств людей различных культур. Воспитание личности средствами языка имеет давние традиции, но в современной методической науке существуют различные подходы. Одним из эффективных, по мнению Е. И. Пассова, является ситуативный, в основе которого лежит применение учебной ситуации на уроке [Пассов, 2010, с. 124]. Реализация данного подхода предполагает выполнение школьником действий, которые впоследствии станут его собственными приобретениями. Именно поэтому учителю целесообразно при подготовке к уроку разрабатывать систему заданий, которые обращаются к изучаемой теме, выделяя ее ценностные концепты. Например, ключевыми концептами, которые находят воплощение в английском языковом сознании и коммуникативном поведении, являются «отечество», «семья», «дом», «здоровье», «красота». Ценностная сторона перечисленных концептов заключается в признании и оценке важнейших аспектов жизни носителей языка и системы приоритетов его поведения: взаимоотношения между близкими, соблюдение здорового образа жизни и норм этикета, чувство патриотизма, толерантное отношение к другим людям, умение оценивать их внешность и характер.

У школьников при работе с этими концептами формируются социокультурные, языковые, коммуникативные и лингвистические компетенции, они овладевают бесценным опытом эмоционально-ценностного отношения к действительности. Каждый концепт предполагает использование различных методических приемов: описание картинки проблемного характера, создание дискуссий, заданий на абстрагирование или ассоциацию, приемы «объясни пословицу» и «ролевая игра».

С нового учебного года в школах РФ началось изучение курса русского родного языка. Главная цель этого курса – удовлетворение потребности учеников в изучении родного языка как инструмента познания национальной культуры и самореализации в ней, развитие познавательного интереса к родному языку, а через него к родной культуре.

Программа курса включает блоки: «Язык и культура», «Культура речи», «Речь. Речевая деятельность. Текст», что позволяет обеспечить диалог с ценностными концептами на уроках русского родного языка.

Например, в 9 классе предусматривается рассмотрение таких тем, как «Отражение в русском языке культуры и истории русского народа», «Ключевые слова русской культуры». Школьники знакомятся с определением концепта, его значимостью. Для работы над усвоением понятия приводятся схемы [Русский

родной язык, 2018, с. 12]. При этом подчеркивается, что ключевые слова называют особенно важные концепты (идеи, понятия) русской культуры, отражают наиболее характерные черты мировоззрения (менталитета) русского народа и являются «ключом» для понимания фрагментов русской культуры; сохраняют в своих значениях коллективный опыт русского народа, его духовные ценности. Выделяются следующие разряды ключевых слов: 1) обозначения понятий и предметов традиционного быта (дом, семья, труд и т. д.); 2) названия понятий русской государственности и общественной жизни (государство, родина, отечество, народ, соборность и др.); 3) обозначения основных понятий народной этики (правда, совесть, сострадание, милосердие, справедливость, терпение, гордость и др.). На основе анализа предложенных схем учащимся следует дать развернутый ответ на вопрос: «Что такое ключевые слова русской культуры?»

Освоение культурного наследия русского народа помогает уяснить общий смысл важнейших ценностных концептов: добро и зло, щедрость и скупость; скромность, честь, долг, любовь к родине и уважение к старшим [Муртазаева, 2018, с. 101].

Изучение курса русского родного языка в соответствии с целью предполагает выполнение: 1) упражнений, содержащих сведения о ценностном потенциале родного языка как средства выражения культуры народа, его красоты и самобытности; 2) упражнений, направленных на усвоение ценностных ориентиров в пословицах, поговорках, фразеологизмах и крылатых выражениях; 3) упражнений, содержащих сведения о происхождении слов; 4) упражнений, содержащих тексты с ключевыми концептами (береза, рябина, снегирь); 5) упражнений по работе с текстами, где раскрывается ценностный смысл концепта «русский язык» в сознании школьника; 6) творческих упражнений, способных выявить ценностные представления школьников о родном языке: а) конкурс на знание текстов-высказываний о языке, б) работа с текстом на развитие умений понимать ценностную информацию (определять тему, проблему, основную идею), создавать собственные речевые высказывания по теме в соответствии с жанром и стилем текста, в) написание сочинения на одну из тем: «Великий, могучий, правдивый и свободный!», «Богатство народа – его язык», «Любовь к Отчизне немыслима без любви к языку», «Язык – скрепа народа» и т. д.

Использование текстов, содержащих сведения об истории русского языка и народа, о его быте, традициях и культуре, то есть изучение языка как средства презентации ценностей, культуры, традиций носителя этого языка обеспечивается через текстовый материал [Мадиева, Эльдарова, 2018, с. 316]. Цель обращения к текстам не только повышение интереса к предмету, расширение знаний, но и духовно-нравственное воспитание учащихся, формирование ценностного отношения к Родине, русскому языку, родному народу, а в конечном итоге – воспитание нравственной личности, которая имеет свои суждения и способна критически осмысливать информацию, навязываемую ей.

Упражнения включают в себя такие приемы, как: выявление особенностей восприятия значения слова в зависимости от его звучания, подбор ассоциаций, создание образа слова в рисунке, построение словообразовательного гнезда, прием построения смысловых полей слова, прием построения этимологического этюда о слове, прием анализа и сравнения ценностных ориентаций разных народов на основе сопоставления фактов русского языка и других языков и др.

Ценностный компонент обучения является необходимым элементом содержания современного школьного образования, особую актуальность он приобретает на языковых предметах.

Реализация процесса формирования ценностных ориентаций требует переосмысления содержания, форм, дидактических средств языкового образования и предполагает серьезную и ответственную подготовку учителя.

Литература

1. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // *Иностранный язык в школе*. 2002. № 2. С. 11–15.
2. Долгова В. И. Смыслжизненные ориентации: формирование и развитие. Монография. Челябинск: Искра, 2012. 229 с.
3. Мадиева З. З., Эльдарова Н. М. Реализация аксиологического подхода на уроках русского языка // *Матер. IV Всерос. научно-практич. конфер. «Социально-политические и экономические проблемы современной России»* (22 марта 2018 г., ДГПУ, Махачкала). Махачкала, 2018. С. 313–319.
4. Муртазаева М. М. Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе // *Сборник материалов международной научно-практической конференции*, Брест, 24 мая 2018 года / Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина. Брест, 2018. С. 97–101.
5. Пассов Е. И. Урок иностранного языка. Настольная книга преподавателя иностранного языка. М.: Глосса-пресс, 2010. 638 с.
6. Русский родной язык. 9 класс. Под ред. Л. А. Вербицкой. М.: Просвещение, 2018. 128 с.
7. Слостенин В. А, Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Под ред. В. А. Слостенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

Пашков С.М.

МЕТОД МОДЕЛИРОВАНИЯ КАК ГНОСЕОЛОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Понятие ценности междисциплинарно и интегрирует различные сферы познавательной активности человека, как то: наука, искусство, религия и пр. Обычно под ценностью понимается «функциональное бытие идеи, знания,

‘вещи’, определяемое их значимостью для человека и общества» [Микешина, 2009, с. 1114]. Ценность в сфере научного познания дефинируется как операциональное знание, которое, благодаря истинности и информативности, обретает значимость и ценность для общества [там же]. К гносеологическим ценностям, в частности, относятся научные методы, среди которых моделирование, наиболее востребованное современной наукой. Так, А.Ф. Лосев отмечал, что «<...> все науки обязательно пользуются понятием «модель» <...>» [Лосев, 2007, с. 345].

В исследованиях по проблемам моделирования основное понятие модельной лингвистики – «модель» - трактуется неоднозначно. А.Ф. Лосев приводит два значения термина «модель»: *точная копия* и нечто такое, что само является оригиналом и *образцом* для других копий [там же, с. 346] (Курсив наш. – С.П.).

В.А. Штофф понимает под моделью такую мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект познания, замещает его так, что ее изучение дает новую информацию об объекте [Штофф, 1966, с. 19].

Схожие характеристики модели выделяются Ю.М. Лотманом и З.Я. Тураевой. Ю.М. Лотман видит в модели аналог объекта, заменяющий объект в процессе познания [Лотман, 2002, с. 274], З.Я. Тураева - образ объекта, который исследуется [Тураева, 1979, с. 192].

Осмысляя проблему модели, В.А. Штофф, З.Я. Тураева и Ю.М. Лотман акцентируют ее гносеологическую функцию (Ср. понимание модели А.Ф. Лосевым).

Заметим, что во всех приведенных выше дефинициях модели присутствует идея её *сходства* с моделируемым объектом, а не их *тождества*. Функция модели – познание оригинала. Если модель тождественна оригиналу, процесс познания последнего не приносит результатов, наука не обогащается.

К сущностным характеристикам модели, таким образом, можно отнести ее системный характер, мысленно представляемый или материально реализованный, *сходство с объектом-оригиналом, способность замещать этот объект в процессе познания и таким образом предоставлять о нем новую информацию*, в частности, воспроизводить его структуру и функцию. Системный характер модели объясняется тем, что она замещает сложные объекты познания, которые всегда характеризуются той или иной системностью.

Несмотря на высокую эвристическую ценность модели, научное моделирование ограничено уровнем специальных знаний. Моделирование в искусстве не имеет подобных ограничений [Лотман, 1994, с. 47].

Художественные модели непосредственно связаны с проблемой «искусство-модель» [там же, с. 57]. Изображая художественную действительность средствами естественного языка, автор выстраивает ее «миромодель» (К. Аймермахер), поскольку всякий язык является моделирующей системой. Однако естественный язык в художественном тексте претерпевает существенные трансформации: в нем создается особый язык, который надстраивается над естественным языком как вторичная система. Вторичные

моделирующие системы представляют собой структуры, основанные на естественном языке. Однако в дальнейшем эта система получает дополнительную структуру идеологического, этического, художественного или какого-либо иного типа [Лотман, 1965, с. 23]. Лингвистические механизмы содержательного обогащения первичной моделирующей системы вариативны, например, контекстуализация, метафоризация, окказионализация и пр.

Специфика выстраивания художественной модели, а также взаимосвязь модели со структурами авторского мироощущения обобщается в следующих программных тезисах Ю.М. Лотмана:

- выстраиванию научной модели предшествует аналитический акт. У автора, создающего художественную модель, имеется синтетическое представление о целостности моделируемого объекта, которая и моделируется;

- воссоздавая модель объекта, автор выстраивает данную модель по структуре своего мировоззрения и мироощущения;

- между художественным текстом и личностью автора существует двусторонняя обратная связь. Автор выстраивает модель по структуре своего сознания, а модель, соотнесенная с фрагментом действительности, навязывает свою структуру авторскому самосознанию;

- автор художественного текста как модели фрагмента действительности не только разъясняет структуру этой действительности, но и навязывает читателю свою структуру сознания;

- являясь моделью фрагмента действительности, художественный текст остается воспроизведением единичного, но помещаемого в нашем сознании в ряд обобщенно-абстрактных понятий. Конкретность получает характер всеобщности [Лотман, 1994, с. 49-52].

Проблема моделирования внутренних процессов является одной из наиболее сложных в лингвистике, поскольку «<...> вопрос о сознании столь же темн, как и вопрос о бессознательном» [Рикер, 2008, с. 159] (Курсив автора. – С.П.). Однако увеличение объемов научных знаний о человеке позволило глубже понять его психическую организацию. Так, известная техника «потока сознания», характерная для модернистских текстов, появилась во многом благодаря научным открытиям З. Фрейда о стратификации человеческой психики и К.Г. Юнга о «коллективном бессознательном» («опыт отцов» по А.А. Ухтомскому).

Идея модели и языкового моделирования активно используется и в работе с художественным текстом. Так, были разработаны художественные модели «внутреннего человека» в интериоризированных и экстериоризированных психологических текстах, а также предложена модель миров имплицитно и эксплицитно изображенного сознания [Щирова, 2000, 2003]. Описана инвариантная когнитивная модель категориальных эмотивных ситуаций - абстрактный инвариант реальных жизненных ситуаций, в которых объект испытывает какие-либо чувства [Филимонова, 2007, с. 71]. На материале английской волшебной литературной сказки разработана сказочная модель внетекстовой реальности, которая выстраивается в соответствии с принципом единораздельной цельности и принципом достоверности [Клейменова, 2015].

Итак, являясь аналогом моделируемого объекта, модель позволяет исследовать недоступные прямому наблюдению сложные явления и процессы. Художественный текст как вторичная моделирующая система является моделью объективной действительности. Структура художественной модели отражает структуру модели авторского мироощущения, которая навязывается читателю.

Литература

1. Клейменова В.Ю. Языковые формы репрезентации реальности и вымысла в английской волшебной литературной сказке. Автореф. дисс. док. филол. наук. СПб., 2015. - 42 с.
2. Лосев А.Ф. : из творческого наследия: современники о мыслителе. М.: Русский мир, 2007. - 776 с.
3. Лотман Ю.М. О проблеме значений во вторичных моделирующих системах // Труды по знаковым системам, т. II, Тарту, 1965. С. 22-37.
4. Лотман Ю.М. Лотман Ю.М. и тартуско-московская семиотическая школа. М. «Гнозис», 1994. - 560 с.
5. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства. СПб.: Академический проект, 2002. - 544 с.
6. Микешина Л.А. Ценности в познании // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. — М: «Канон"1"» РООИ «Реабилитация», 2009. - 1248 с.
7. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М.: Академический проект, 2008. - 659 с.
8. Тураева З.Я. Категория времени. Время грамматическое и время художественное. М.: Высш. школа, 1979. - 219 с.
9. Филимонова О.Е. Эмоциология текста: анализ репрезентации эмоций в английском тексте: учеб. пособие. - СПб.: ООО «Книжный дом», 2007. - 448 с.
10. Штофф В.А. Моделирование и философия. М., Л.: Изд во «Наука», 1966.
11. Щирова И.А. Художественное моделирование когнитивных процессов в англоязычной психологической прозе XX века. СПб.: Изд во СПбГУЭФ, 2000. - 210 с.
12. Щирова И.А. Психологический текст: деталь и образ. СПб.: Филологический факультет Санкт-Петербургского государственного университета, 2003. - 120 с.

Bolotina Y.P.

VALUE ORIENTATIONS OF RUSSIAN AND AMERICAN STUDENTS

Peculiarities of national and ethnical mentality of people belonging to different cultures frequently impede cross cultural communication. The following aspects of mentality are of particular interest in this regard:

- observed trend of ethnocentrism or tendency to assess representatives of other cultures negatively due to the standards of their own culture;
- stereotyping that manifests itself in forming simplified images of their own and other cultures' representatives;

- prejudice, which is the result of selective or distorted information inclusion in the process of cross cultural communication.

In addition to the features mentioned above different value systems may also have a significant impact on the efficiency of cross cultural communication. The category of value is formed through comparison of different phenomena within one culture. Reflecting on the world people decide what is essential or not, what they can or cannot do without, and so on. As a result they develop value attitude to the world according to which all objects and phenomena are perceived within criteria of importance and aptitude. Values are essential for any culture as they determine the relationships of a person with nature, society, immediate environment and their own self.

We may understand the differences between various value systems more completely only when we are confronted with another worldview. Moreover, differences of cognitive schemes exploited by representatives of various cultures may diminish the effectiveness of their interaction.

Since 2019 Volkhov Branch of the State Russian Pedagogical University named after Herzen takes part in implementation of the project “Communicating across Culture” together with Auburn University, Alabama, USA. The project is managed by Mark Wilson (Ph.D, Professor, Auburn University) and Yulia P. Bolotina (candidate of philological sciences, Assistant Professor, Volkhov Branch of the State Russian Pedagogical University named after Herzen). As part of this project students from both universities exchange essays on various topics, photos and videos of their home towns, educational institutions and participants of the interaction. The projects aims to enhance the level of cross cultural competence including the awareness of value systems in the USA and Russia.

The essay exchange and their consideration proved that such basic values as justice and peace get the same positive assessment by students of both universities. The latter is understood as absence of war actions on the planet Earth and as peaceful relationships between people.

This year students from Auburn and Volkhov took part in personal values monitoring. The students were asked to read a list of values and pick out three most significant items to them and justify their choice. The number of students who took part in this monitoring is relatively small – 8 students from Auburn University and 9 students from Volkhov branch. Nevertheless its results are surprisingly consistent with fundamental researches in this field.

The training manual “American Ways. An Introduction to American Culture” singles out the following values of American society:

- individual freedom and self-reliance
- equality of opportunity and competition
- the American dream and hard work [Datesman, Crandall, Kearny, 2005, p.25]

Desire for independence and self-sufficiency manifests itself among other things in pursuit of career success and society recognition. It is considered that Americans do not feel satisfied unless they succeed in life [Yakovleva, 2009, p.267]. What is more, they prefer to rely only on themselves: “Status is earned in the United States

based upon what an individual does. The emphasis Americans place on individual achievement can be traced back to the Calvinist belief that each individual is equal in the eyes of God and can accomplish whatever is desired if he or she is willing to work hard. Success in the U.S. is the sweetest if it is individual success and based upon hard work and action. American heroes are always individualists who accomplish whatever they do in life through action” [Weaver, <https://studylib.net/doc/8324195/american-cultural-values>].

Equality is another important value of the American society and is understood as equality of opportunities, which releases inexhaustible personal energy [Yakovleva, 2009, p.264].

The above mentioned monitoring results show that, firstly, 29 per cent of American students choose a sense of accomplishment and related to it self-respect as their personal value (six students mentioned accomplishment and one of them chose self-respect), which coincides with the general view on American society values. Secondly, exciting life seems to be a little more important to them than equality as 16,5% of students choose it compared to 12,5% of votes given for equality. Finally, family security and true friendship are equally important to the students, they get 8% of votes each. We must point out, though, that relationships (both family and friends) take the third place in the students’ value hierarchy. Other answers include happiness, pleasure, wisdom, inner harmony, salvation and freedom (these were mentioned only once).

Value orientations in the modern Russian society are changing, nevertheless, family and friends are still as essential as they used to be. Family, private life is (as it has always been) the focus of their resilience and physical strength for the majority of the Russian people. It frequently is that only life-saving “island” where one can find protection from constantly increasing social and psychological tension [Zhuravlev, p.23].

Freedom is traditionally vital for a Russian as up to 70% of respondents name it as the most significant value. It must be noted, though, that the meaning of “freedom” in Russia is close to “will” or freedom only for themselves and indifference to other people rights or even their oppression [Zhuravlev, p.24]. National security is another important value of the Russian society as it guarantees stability in the future. Basic Russian values also include spiritual values despite all political, social and economic transformation.

The monitoring of Russian students’ values shows that freedom is the most essential to them as 26% of students mention it. It is important to point out that the students share European and American approach to freedom, they see it as a freedom of choice. Family and friends occupy the second place in the value hierarchy, three votes were given for family and two for friends, altogether they make 18,5% of votes. Spiritual values such as inner harmony (2 answers), salvation and wisdom occupy the third place and get 15% of votes. Equality is mentioned in 3 answers and takes the fourth place in the value rating. National security and comfortable life are equally essential for our students, they get 7,5% each. Exciting life and sense of accomplishment are mentioned only once.

So, in conclusion, we would like to note that the project “Communicating across cultures” made it possible to identify both similarities and differences between the two cultures. American and Russian students in general name the same important to them values. Justice, peace, family, friends and equality are universal values and get the same positive assessment in the two cultures. However, in American society emphasis is shifting towards self-accomplishment and desire to succeed, while freedom as a value prevails in the Russian culture.

References

1. Datesman M., Crandall J., Kearny E.N., American Ways. An Introduction to American Culture, Longman, 2005, 295p.
2. Weaver G.R. American Cultural Ways, <https://studylib.net/doc/8324195/american-cultural-values>
3. Yakovleva A.V. American Way of Life and American values // Vestnik KGU named after N.A. Nekrasov (Яковлева А.В. Американский образ жизни и американские ценности Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова), Vol.4, 2009, pp. 264-269.
4. Zhuravlev M.S. Values Functioning in Modern Russia // Izvestia Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta (Журавлев М.С. Функционирование ценностей в современной России // Известия Тульского государственного университета), Vol.2, 2015, pp.21-29

Wilson M. (Auburn, Alabama, USA)

MONUMENTS, MEMORIALS, AND MEMORY: USING DELIBERATION TO MAKE DECISIONS ON REMEMBERING THE PAST IN ALABAMA, UNITED STATES

Citizens in the United States increasingly report lack of trust for elected leaders and institutions, according to the non-partisan Pew Research Center [Why Americans..., 2019]. Public opinion polls have reported this trend for the last several decades, so while lack of trust is not surprising, the level of distrust between institutions and citizens remains a significant concern. As Americans become more and more divided from each other along lines of race, class, gender, and governmental party affiliation, community members become less interested in discussing public problems and making decisions together.

Although there is no magic solution for these concerns, a network of citizens and professionals exists to promote the practice of public deliberation, which is used to bring people together to discuss divisive issues in a positive and productive way. This article will describe the practice of public deliberation and provide an overview of a new issue guide created for the controversial topic of memorialization of the American Civil War (1861-65) in the state of Alabama.

Deliberation is the process of weighing the pros and cons of various approaches to an issue, considering especially the tradeoffs or consequences of an action. In a

deliberative forum, participants are guided by a neutral moderator using an issue guide that frames the issue and approaches from various perspectives. The group agrees on a set of ground rules that, if followed, ensure that every has a chance to participate and no one dominates. Deliberations usually last between 90 and 120 minutes, although in a classroom setting, one hour for deliberation is more common. To learn more about deliberation and resources for forums, visit the website of National Issues Forums: www.nifi.org

The best way to understand how a forum works is to participate in one, but reading the content of an issue guide provides an introduction to an issue from a deliberative perspective. The following text is from an issue guide we have prepared on a controversial topic in the United States.

Text of Issue Guide on Monuments, Memorials, and Historical Memory:

On the morning of June 24, 2015, state employees removed flags related to the Confederate States of America from the Capitol grounds in Montgomery, Alabama on the order of Governor Robert Bentley. The flags came down one week after the racially-motivated murder of pastor and parishioners at Emanuel AME church in Charleston, South Carolina.

Governor Bentley told a reporter later that day that the Charleston tragedy prompted his order, and the flags were a distraction to more pressing issues facing the state. Sons of Confederate Veterans officer Mike Williams disagreed. Racism and the misuse of historical symbols is the problem, he said, not the flags themselves:

“If you don’t change people’s hearts, changing a flag won’t do anything toward racism.”

Discussions related to Confederate monuments, memorials, holidays, and symbols are taking place in Alabama and across the nation, and the issue raises a deeper question: How should individuals and communities understand and remember the past?

The issue is complicated and controversial, and conversations are often deeply personal. What one person finds offensive, another person might find meaningful. Perspective matters, and we gain a better understanding of another’s perspective when we talk open and honestly with each other about what we value.

This guide is written for a group to use in a deliberative forum facilitated by a neutral moderator. The guide includes three approaches to the issue, but they are meant to prompt, not limit, discussion.

We hope everyone who attends a forum finds a voice that matches their own, and if forum participants hold diverse perspectives, the deliberation will be rich and meaningful.

The purpose of the forum is not to change your mind about how you feel about the issue.

Rather, we hope that by the end of the forum you understand better why someone who has a different perspective sees the issue that way. If we listen closely enough, we might find some common ground for action.

At the very least, we will have exercised our civic muscles, not a bad use of our time.

Approach One: Protect and Preserve the Past

In 2017, the Alabama Legislature passed the Alabama Memorial Preservation Act, which prohibits the destruction or alteration of public monuments older than forty years.

Local communities seeking changes to an affected monument can apply for a waiver from a standing committee. Supporters of the bill sought to protect monuments and memorials from those who might want to remove them. As the bill's sponsor, Senator Gerald Allen wrote:

“In order to understand our complete history and where we are today, we have to tell it as it happened.”

The monuments are not the problem, supporters of this approach say. People with bad intentions are the problem, and we should deal with them and their motivations. We can't change the past, so we must work for the future.

Some things we might do if we are concerned with protect and preserving the past.

1. Support the Alabama Memorial Preservation Act, even if the law prevents local communities from deciding the fate of their local monuments.

2. Condemn the misappropriation of historical symbols as tools of hate and violence, even if the symbols themselves are offensive to many people.

3. Increase monitoring of monuments and punishments for individuals who deface or destroy them, even if this means diverting resources from other law enforcement priorities.

4. Encourage family and regional heritage initiatives through private rather than public contributions, even if people misunderstand the motivations.

Approach Two: Remember the Past More Completely

Others in the state are concerned that protecting monuments and memorials unfairly over-represents one part of society over another. Public spaces should reflect the entire community's history, not just those who were in power when buildings were named or monuments placed.

Monuments representing a common Confederate soldier might be a reminder of service to country for some, but to others, the symbol represents the culture of white supremacy and time period in which it was placed.

Those who want to remember the past more completely don't necessarily agree on how we should do this, but the following actions represent their concerns.

Some things we might do if we are concerned with remembering the past more completely:

1. Move controversial monuments from public spaces to more historically appropriate spaces like museums and cemeteries, even if fewer people encounter and learn from them.

2. Rename buildings and public holidays to honor people who reflect current values, even if some people may feel this is whitewashing history.

3. Seek to contextualize monuments and memorials to acknowledge everyone's history, even if we may never completely agree on an interpretation of the past.

4. Add additional monuments to the public square to commemorate multiple perspectives and experiences of history, even if this effort creates additional tension within the community.

Approach Three: Reconcile Ourselves to the Past and Each Other

Discussion and action on how we remember history is important, but this is only a symptom of a deeper problem: we have not dealt with the history and legacy of racism that still exists in the United States. Slavery's legacy can be found throughout our society, whether in deeply held myths of racial inferiority or inequalities in education or the criminal justice system.

These realities are not pleasant, but if we fail to deal with them in a substantive way, we will continue to perpetuate the violence we detest.

Advocates of this approach don't necessarily ignore the issue of monuments and memorials, but they suggest actions that emphasize justice, such as the actions listed below.

1. Create a group or establish a commission to promote racial reconciliation, even if there are no immediate tangible results

2. Acknowledge untold aspects of our past in thoughtful and appropriate ways, even if some people will discount these efforts as simply "political correctness."

3. Advocate for laws that address issues of systemic inequalities, even if this is perceived as preferential treatment for certain groups.

4. Host formal and informal opportunities for community members to encounter different perspectives, even if this makes some people feel uncomfortable.

Reflections on the Use and Process of Deliberative Forums

At the time of this writing, I have moderated three forums using this issue guide: a college history class focused on memorials; a lifelong learning course (retirees); and school teachers (grades 6 through 12). The best deliberations are found when a diverse group of people participate, the college classroom provided the most diverse population of the three groups. Participants discussed in detail the challenges of a monument to the Confederate States of America in a public venue, particularly the area outside of the county courthouse. Several students believed that the courthouse area should only contain non-controversial memorials, while others in the class are afraid that any monument has the potential to be controversial to someone in the community. Some students wanted to differentiate between monuments that memorialize a common soldier versus monuments that memorialize army generals and display heroism and strength versus humility of service. From this forum, we determined that the issue is definitely worthy of deliberation and that the deliberative forum can help participants understand different perspectives and clarify their own position on the issue. The public needs to be a part of the decision-making process, and "common" citizens possess the judgment required to make decisions on issues that matter to them.

Source

1. Why Americans Don't Fully Trust Many Who Hold Positions of Power and Responsibility. 19 September 2019. URL: www.pewresearch.org

2. <https://www.people-press.org/2019/09/19/why-americans-dont-fully-trust-many-who-hold-positions-of-power-and-responsibility/> (accessed 23 Oct 2019)

Филиппова С.Г.

ПРЕВРАЩЕНИЕ ЖЕНЩИНЫ В ЛИСУ: ЦЕННОСТИ И ИХ ВЫРАЖЕНИЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Понятие «ценность» как «человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности» [ФЭС, 1983, с. 765] сегодня используется не только в философии, но и в частных гуманитарных науках, включая лингвистику, в частности, в относительно новом ее разделе – аксиологической лингвистике.

Философское разграничение ценностей на предметные (блага) и субъектные (цели) можно применить по отношению к анализу и интерпретации художественного текста, ценностный аспект которого, представленный авторскими интенциями и оценочными смыслами, представляется наиболее важным для понимания и моделирования авторской картины мира. Реализованная в художественном тексте предметная ценность отражена в его предмете (*subject*) или теме, это собственно то, о чем текст [Филиппова, 2015]. Интерес к ценности-благу находится в основе авторской интенции мотивом к созданию литературного произведения. Известно, что в качестве предметов (тем) художественной литературы выступает человек, его отношения с другими людьми, самим собой, природой, обществом и т.д.

Субъектные ценности как отношение в форме оценки соотносит тему текста с языковой личностью автора, его мировидением. Представленные в художественном тексте субъектные ценности заключаются в авторских оценочных смыслах, которые носят как универсальный, национальный, так и индивидуальный характер.

В силу специфики художественного текста план содержания и выражения предметных ценностей затрагивает художественную образность, основной функцией которой является создание эстетического эффекта. Выражение субъектной ценности состоит в актуализации эмоционально-оценочной семантики элементов, связанных с соответствующими образами. Для интерпретации таких ценностей в художественном тексте необходим анализ эмоционально-оценочных смыслов разноуровневых языковых единиц: эмоционально-оценочных лексем, коннотаций, окказиональных смыслов. Реализованные автором оценочные смыслы могут быть, как известно, представлены как эксплицитно, в прямых номинациях, так и имплицитно (в подтексте).

Рассмотрим превращение женщины в лису как тему художественного текста в ценностном аспекте, хотя, понятно, что само превращение в лису ценностью в этом случае не является. Материалом для анализа послужили два произведения английской литературы: известный роман Дэвида Гарнетта «Женщина-лисица»

(*David Garnett, Lady into Fox*) (1922 г.) и рассказ Сары Холл «Миссис Фокс» (*Sara Hall, Mrs Fox*) (2013 г.). Сюжет произведений в целом идентичен. На глазах у мужа женщина (Сильвия (*Silvia*) в романе Гарнетта, София (*Sofia*) в рассказе Холл) превращается в лису, после чего мужчина пытается примириться со своим необычным положением, и в итоге отпускает лису на свободу. Позднее тоскующий по жене мужчина находит свою лису, которая к тому времени уже обзавелась потомством, в лесу, проводит с ними время и пытается заботиться о них как о своей семье.

Жанровые (роман и рассказ) и стилевые различия, гендерный аспект создания произведений (писатель и писательница), безусловно, накладывают отпечаток на их содержание. Однако, поставив задачу рассмотреть содержание текста с точки зрения ценностных констант, мы заинтересовались тем фактом, что между созданием этих произведений прошел почти век.

Отметим, в первую очередь, что если в литературном произведении женщина превращается в лису, то такой текст относится к фантастическому, который в широком смысле, включает в себя ряд жанров – сказку, научную фантастику, фэнтези. Основной специфической характеристикой изображаемой в литературе фантастической действительности признается фантастическое допущение, которое отличает фантастический вымышленный мир художественного текста от мира реального. Одним из видов фантастического допущения является фантастический персонаж, который, например, внешне похож на человека, но обладает какими-то сверхъестественными способностями, проявляющимися по мере развертывания повествования. Женщина, которая по ходу повествования превращается в лису, является таким фантастическим персонажем. В целом, фантастическое допущение, в том числе и фантастический персонаж, – это способ автора в яркой образной форме, которая вызывает у читателя в добавление к другим эмоциям удивление, выразить свое отношение к теме, и реализовать свою картину мира [Филиппова, 2018].

В содержательном аспекте образ превращения в лису в анализируемых текстах поднимает проблему освобождения человека от той жизни, которая его не устраивает, и обретения своей самости. В тексте, таким образом, реализуется концепт «свобода» и/или «свобода воли», которые являются рекуррентными общечеловеческими ценностями, отражаемыми в искусстве.

Свобода трактуется как «отношение субъекта к своим актам, при котором он является их определяющей причиной и они, стало быть, непосредственно не обусловлены природными, социальными, межличностно-коммуникативными, индивидуально-внутренними или индивидуально-родовыми факторами [НФЭ, <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH011d9ed0664e9ab2a7a95b1d>]. Свобода воли связывается с внутренней свободой. В отличие от внешней свободы как действий личности во внешней реальности, свобода внутренняя – это свобода воли и самоопределения в сознании личности. Помимо этих видов свободы, выделяют положительную и отрицательную свободу. Так, отрицательная свобода трактуется как свобода от всего, что препятствует реализации своей самости и ценности личности как таковой,

достижение такого освобождения собственными усилиями. Положительная свобода трактуется как создание и развитие условий и факторов для утверждения самости и личности [Рахманкулова, 2016, с.20].

Такие известные философы, как К. Ясперс и Н. Бердяев считали, что люди нуждаются в признании друг друга свободными существами, поскольку другого человеческого субъекта следует считать равноценным себе, и личность существует только в отношении признания других личностей и общения с ними [цит. по: там же, с. 23]. По мнению Н.Ф. Рахманкуловой, «высшим ценностным статусом обладает идея свободы, которая по своей сути есть целостная характеристика осуществления личностью идеала жизни на основе творческого самоопределения к лучшему из возможного» [там же, с. 28].

Размышляя над авторскими смыслами в двух анализируемых текстах, мы пришли к выводу о том, что в них образно представлены различные виды свободы. Так, шокирующее превращение женщины в лису как образ внешней свободы совершается во внешней реальности. Он же и образ отрицательной свободы, который воплощается в настойчивых попытках лисы вырваться из заботливых рук мужа. Примирение мужчины с новой ипостасью своей жены и обретение личного счастья как образ внутренней и положительной свободы происходит в результате мучительного поиска самого себя в своем сознании. Следует отметить, что в иерархии свобод, представленных в текстах, первостепенное место занимает внутренняя положительная свобода, т.к. именно мужчина, а не женщина-лиса, является протагонистом, и в его образе воплощается глобальный глубинный смысл.

Отметим, что на выражение оценочных смыслов в литературном тексте оказывает влияние тип повествования. В романе Д. Гарнетта используется повествование от 3-его лица, где повествователь – так называемый всеведующий автор, чья оценочная позиция часто выражается эксплицитно. В рассказе С. Холл выбран объективированный тип повествования в форме несобственно-прямой речи протагониста. Такая форма повествования дает возможность читателю увидеть все происходящие события глазами основного свидетеля. Позиция автора здесь имплицирована и воспринимается через призму сознания персонажа.

В портретах женщин до превращения доминируют положительные характеристики: они хороши как внешне, так и по характеру. Оценочность характера Сильвии в романе Гернетта реализована в семантике эпитетов *agreeable, reserved, perfectly, self-possessed, well-bred*. Оценку таких положительных качеств, как сдержанность, самоконтроль и хорошее воспитание усиливает повтор наречия *perfectly*. Обращает на себя внимание использование автором прилагательных *foxy* и *vixenish* в *there was nothing at all foxy or vixenish in her appearance* (ничего от лисицы во внешности не было). В значениях первой ЛЕ («like a [fox in appearance](#), good at [deceiving people](#), [sexually attractive](#)» [Hornby, 1984, p.247]) обнаруживаются положительная, относящаяся к внешности коннотация, – сексуально привлекательная. В значениях второй лексемы («[determined](#) and [difficult](#) to [control](#), sometimes in an [unpleasant](#) way» [Hornby, 1984, p.725]) преобладают отрицательные

коннотации – «неконтролируемая», «неприятная». В данном описании ощущается легкая ирония, поскольку читателя уверяют, что во внешности Сильвии нет ничего лисьего, но в тоже время у нее очень блестят глаза (*exceptionally brilliant*) и волосы с оттенком рыжего (*shade of red*): «... there was nothing at all foxy or vixenish in her appearance. On the contrary, she was a more than ordinarily beautiful and agreeable woman. Her eyes were of a clear hazel but exceptionally brilliant, her hair dark, with a shade of red in it, her skin brownish, with a few dark freckles and little moles. In manner she was reserved almost to shyness, but perfectly self-possessed, and perfectly well-bred» [здесь и далее: epdf.pub › lady-into-fox]. Кроме того, Сильвия немного диковата, и метафора *a little wild at heart* подразумевает, что ее диковатость спрятана глубоко в душе.

В портрет героини Холл, Софии, помимо таких качеств, как ум (*clever*) и сдержанность (*withheld*) включается ее сексуальность (*sexual qualities*), она обожаема (*adoration*) и желанна (*desirable*): «She is in part unknowable, as all clever women are», «She is desirable, but to elicit adoration there must be more than sexual qualities. Something in her childhood has made her withheld» [здесь и далее: Hall, 2014]. Более того, она загадочна (*unknowable, withheld*), видит необычные сны. Муж не знает и не пытается узнать, что с ней происходит, что у нее на душе (*who can say why?*): «She dreams subterranean dreams, of forests, dark corridors and burrows, roots and earth. In her purse, alongside the makeup and money, is a small purple ball. A useless item, but she keeps it – who can say why?».

Само превращение не детализировано у Гарнетта, на физических изменениях автор не делает акцента: «Where his wife had been the moment before was a small fox, of a very bright red». Более того, хотя сам процесс превращения ничего особенного, по мнению автора, собой не представляет (*would not have been so difficult to reconcile to our ordinary conceptions*), физические изменения характеризуются эпитетом *monstrous*: «The sprouting of a tail, the gradual extension of hair all over the body, the slow change of the whole anatomy by a process of growth, though it would have been monstrous, would not have been so difficult to reconcile to our ordinary conceptions, particularly had it happened in a young child».

В рассказе Холл описание превращения поэтично и отмечено конвергенцией стилистических средств (повторами, эпитетами, анафорой, параллелизмом, бессоюзием, номинативными предложениями), что говорит о его выдвигании. Оценочность имплицирована фразой *struck dumb*, выражающей шоковое состояние мужчины, а также характеристиками динамики и красоты этой картины, от которого мужчина, как и читатель, не может оторвать глаз: «She is running and becoming smaller, running and becoming smaller, running in the light of the reddening sun, the red of her hair and her coat falling, the red of her fur and her body loosening. Running. Holding behind her a sudden, brazen object, white-tipped. Her yellow scarf trails in the briar. All vestiges shed. She stops, within calling distance, were he not struck dumb. She looks over her shoulder. Topaz eyes glinting. Scorched face. Vixen».

Интересно, что в описании превращения Гарнетт использует ЛЕ *fox*, а Холл – *vixen*, что подтверждает то, что Холл делает акцент на женственности лисицы.

Различие в лексемах состоит в том, что *vixen* по сравнению с общим *fox* – феминитив. Коннотации в семантике *fox*, которые проявляются во вторичных значениях, связываются с хитростью и обманом (*fox* – wild animal of o dog family, with red fur and a bushy tail, verb – deceive by cunning, confuse, puzzle [Hornby, p.247]). Во вторичных значениях ЛЕ *vixen* присутствуют характеристики вспыльчивости (*vixen* – female fox, (2) bad-tempered woman [Hornby, p. 725]).

В романе Гарнетта по отношению к Сильвии гораздо чаще используется ЛЕ *vixen* (*vixen* (Сильвия) – 65 результатов, *fox* (общее) – 85) в восприятии лисы в качестве жены, что подчеркивает гендерный характер проблемы. Актуализация отрицательных коннотаций лексемы усиливает горести мужчины, которому приходится столкнуться как с физическими, так и моральными горестями. Отметим также то, что почти во всех случаях использования ЛЕ *vixen* комбинируется с притяжательным местоимением *his* (в речи персонажа, редко *tu*), а в случае с *fox* только два раза. Такое устойчивое сочетание имплицитно как собственническое отношение, так и связанное с ним чувство ответственности мужчины за благополучие своей жены.

В рассказе Холл ЛЕ *vixen* используется дважды (*vixen* – 2 результатов, *fox* – 5), и оба раза в переломные моменты повествования: при описании момента превращения и при описании момента появления после длительного отсутствия, когда лиса показывает мужчине лисят.

После превращения Сильвия какое-то время остается собой: она сидит за столом, носит одежду, она скромна и воспитанна. Ее изменения только внешние, формальные. Ее человеческое поведение, особенно нежелание бегать нагишом, оценивается положительно. У ее мужа, мистера Тебрика, появляется надежда на совместное счастье. Оценка, в частности, имплицитно при помощи антитезы *so little wildness / so much delicacy and decency*, подчеркнута усилителями *so much, very much* и эксплицитно в *comforted, fancy, happy*: «...there was so little wildness in her demeanour and so much delicacy and decency, especially in her not wishing to run naked, that he was very much comforted, and began to fancy they could be happy enough if they could escape the world and live always alone».

Однако поведение лисы очень быстро меняется. В романе формируются семантические поля как средства выражения типичного для дикой лисы поведения: дикости, агрессии, хитрости. Так, лисе больше всего доставляет удовольствие бегать за утками. Ее радость, проявления которой далеки от сдержанности, выражается различными способами, например, в таких выражениях, как *gave her great pleasure, so overjoyed, very little of her usual self-restraint, frisked around him happier far than he had seen her, in a laughing way, all smiles, frisking and frolicking, chasing her own brush, dancing on her hind legs, rolling on the ground*. Попытки мужчины не выпускать лису на улицу вызывают свирепое неодобрение, выраженное на лексическом уровне семантическими повторами дикости, сумасшествия, жестокости (*wild to go out into the snow, he had never seen such a mad creature in all his life, she ran to and fro as if she were crazy, biting, fiercely*). Желание лисы вырваться на свободу возрастает,

появляется злость, злобность, агрессия, характерные для дикой лисицы. В описаниях ее реакций актуализируется соответствующая семантика (*savage desperation and rage, unrepentant wickedness and fury, bared her teeth, gums were bared in a silent snarl, threatening*). Более того, лисица практикует хитрые уловки, в частности, притворяется мертвой, чтобы потихоньку улизнуть со двора. Хитрость лисы разнообразно выражена в прямых номинациях: *only shamming death to run away, pretence, trick, sham, deceived, treachery, practised a deception*. Семантика представленного лексического ряда посредством отрицательных коннотаций имплицитно авторскую отрицательную оценку лисьего поведения и жалость автора к протагонисту. Недаром, эпитет *poor* становится ключевым по отношению к нему. Чувства, которые он испытывает в жизни с лисой, варьируются от раненого самолюбия до отчаяния. При описании этих чувств используются, в частности: *unfortunate, painful, agony, with despair and terror settled in his mind, shock was so great, all the agonies of wounded self-esteem, disillusionment and despair that a man can suffer, wild with terror, with grief*.

В рассказе Холл оценки совсем иные. После превращения жена-лиса становится еще более привлекательной физически, еще более сексуальной. Хотя лиса также дает понять, что хочет убежать в лес, она не проявляет открытой агрессивности. Детальные описания образа лисы поэтичны и чувственны, в них используется разнообразие оценочных эпитетов: *brilliant, exceptional, astonishing, smooth, delicate, gamey, sexual*. Положительная оценка имплицитно выражена в ярких сравнениях: *like a flaming sceptre, as if she is looking along the earth into the future, as if in a crucible of ruddy, igneous landscapes, like scar tissue*. Новообретенные формы лисицы, ее кожа, глаза, движения, запах и цвет привлекают мужчину на физическом уровне, напр., *slim limbs and slender nose; exceptional, winged ears; eyes like the spectrum of her blended fur; her warmth against his chest is astonishing; like a curious lover, he studies her form; the remarkable pelt, forged as if in a crucible of ruddy, igneous landscapes; the full, shapely thighs, similar, in a way, to a woman squatting; the texture of her belly is smooth and delicate, like scar tissue; her smell is gamey, smoky, sexual* и др.

Причину превращения женщины в лису и в том, и в другом случае читатель увидит в желании обретения самой себя, своей самости, своей свободы. Это результат непонимания или невнимания (несмотря на любовь) со стороны мужа, ее внутреннего одиночества и того, что ее индивидуальность игнорируется протагонистом в рассказе Холл или что она должна соответствовать представлению мужчины о своей жене как полностью преданной ему спутнице в романе Гарнетта.

Отметим, что в обоих текстах превращение женщины в лису является для нее необходимостью, а не мстью по отношению к мужчине или восстанием против него. Так, сразу после превращения Сильвия (Гарнетт) смотрит на мужа умоляюще (*beseechingly*), как будто просит ее пожалеть (*have pity on me*), она, так же, как и мужчина, ошеломлена (*aghast*) и робко подходит к нему: «It looked at him very beseechingly, advanced towards him a pace or two, and he saw at once that his wife was looking at him from the animal's eyes. You may well think if he

were aghast: and so maybe was his lady at finding herself in that shape... "What am I now become? Have pity on me, husband, have pity on me for I am your wife"».

София (Холл) после превращения также ведет себя спокойно, не сопротивляясь (*not resist, calm, not struggle*), она робко возвращается к мужчине как собака к хозяину: «And now she trots towards him down the path, as a dog would, returning to its master..... she does not resist.....She is calm; she does not struggle..».

Тем не менее до превращения что-то мешает женщине обрести самое себя. В романе Гарнетта мужчина доволен своим браком - *But however they became acquainted the marriage was a very happy one* – поскольку, как ему кажется, жена должна быть «плоть от плоти его» - *the wife that was one flesh with him*. Мужчина уверен в своей жене, поскольку он связан с ней узами брака. В романе ЛЕ *wife* – одна из наиболее частотных (48 использований). Тебрик разговаривает с лисой как с женой, уверяет ее в любви и верности: «all my life I will be true to you, will be faithful, will respect and reverence you who are my wife». Читатель снова увидит авторскую иронию в момент, когда мужчина клянётся лисе, что оплатит образование ее лисят, поскольку она все еще его жена: «You are still my wife. I swear to you they shall never be neglected. I will pay for their education».

Мистер Тебрик любит охоту на лис, а его жена нет, ей было жалко бедных животных - *she always spoke of the "poor foxes" when a hunt was stirring and never rode to hounds till after her marriage when her husband persuaded her to it*. «Освобождение» Сильвии происходит в результате того, что муж против ее желания повел женщину на охоту и в момент, когда он потащил ее за руку, она с силой отдернула руку и вскрикнула. Поведение мужа как навязывающего свою волю имплицировано глаголом *drag*. Нежелание и сопротивление Сильвии выражено в таких словах и выражениях как *persuade, with great difficulty, not enjoyed, hung back, suddenly, snatched, violently, cried out*, имплицированных авторское неодобрение принуждения: «Mr. Tebrick had persuaded her to hunt on Boxing Day, but with great difficulty, and she had not enjoyed it (though of hacking she was fond enough).His wife hung back, and he, holding her hand, began almost to drag her. Before they gained the edge of the copse she suddenly snatched her hand away from his very violently and cried out, so that he instantly turned his head».

В рассказе Холл мужчина удовлетворен своей однообразной семейной жизнью (*His sleep is blissful, dreamless*), в которой какие-либо проблемы сведены к минимуму. Авторское неодобрение такой жизни, ее «опустошенности» имплицировано повторением отрицаний (*nothing, no*), анафорой и эпитетом *dreamless* с отрицательным суффиксом, подчеркивающим бессмысленность жизни, в которой нет места мечтаниям: «They eat dinner, sometimes they drink wine. They talk or listen to music; nothing in particular. There are no children yet». Некоторые привычки жены раздражают (*irritations*) мужчину: «She is slow to pay bills. She is messy in the bathroom; he picks up bundles of wet towels every day». В своем раздражении он мелочен. Мужчина эгоцентричен и плохо знает свою жену, супруги мало разговаривают. Это

выражено в вопросительных предложениях - предположениях относительно Софии во внутренней речи мужчины, имплицитующих его нежелание стать ближе для жены: *She is a private woman; this is her business. Perhaps she is fighting a flu. What is it then? An unhappiness? A confliction? He dares not ask.* Этот смысл актуализирован и в таких словах и выражениях, как *unknowable, private woman, her business, dares not ask.*

Образ антагониста, т.е. женщины-лисы, в котором воплощена свобода, - ключевой образ для понимания глубинного текстового смысла. В рассказе Холл этот смысл дважды выражен в тексте фразой *act of will*. Ключевая фраза графически выделена. После случившегося мужчина пытается изучить феномен метаморфозы, идет в библиотеку, ищет какую-либо информацию, анализирует симптомы: сначала болезни, затем магию, басни. В результате этих поисков у него впервые появляется мысль о том, что это изъятие воли (*act of will*). Оценочность в мыслях героя имплицитована в *most upsetting* – мужчине трудно смириться с волевым решением своей жены. Однако после длительных мучений и раздумий он, наконец, приходит к пониманию (*dawns on him*), что лиса никогда не вернется к прежней жизни, т.к. не хочет этого. Во фрагменте 2 фраза *act of will* выделена и синтаксически в номинативном предложении, а действия женщины подчеркнуты повтором глагола *want*:

(1) Later that day, tense with anxiety, he leaves the house and goes to the library. He researches.Most upsetting is the repetition of one aspect: ***an act of will***.

(2) After a while it dawns on him that she doesn't want to come back, that perhaps she did not want what she had. ***An act of will***.

Для мужчины наступает момент озарения, к которому он долго шел: его жена не может быть его собачкой или любимой вещицей (*his pet*), и она не могла быть ей и до превращения (*even before this*). Здесь оценочная позиция автора выражена в словах, номинирующих чувства мужчины, - *angry and ashamed*: «He is angry and ashamed. That she could ever, even before this, be his pet».

При второй встрече с лисой мужчина переживает начало новой жизни, выраженной в описании весенней природы и графически выделенном олицетворении *yes, the world is saying, I begin*. Влюбленность в жену-лису выражается в ее портрете (*like a comet in the surroundings, her splendour, her golden greening eyes, her certainty of colour*). Обращает на себя внимание анафорический повтор местоимения *her*, в котором можно увидеть обретение женщиной своей уникальности, самости, и, значит, обретение свободы: «All around him, the spermy smell of blossom. ***Yes***, the world is saying, ***I begin***. He looks up. The vixen is on a grass mound, twenty feet ahead. She is like a comet in the surroundings, her tail, her flame. She has her head lowered, as if in humility, as if in apology for her splendour, the black backs of her ears visible. Oh, her golden greening eyes. Her certainty of colour. How easily she can fell him; and he will always fall».

В следующих ниже двух фрагментах оценочные смыслы выражаются при сравнении чувств мужчины к своей жене до и после. Так, в первом фрагменте антитеза *warmth/cold* выражает тепло, которое излучает лиса, и оценочность которого актуализирована в семантике *astounding*. Еще одна антитеза

сформирована в сопоставлении *fire* с жертвой и пьетой (изображение Богоматери, оплакивающей Христа) в сравнении *like a sacrifice, a forest pieta*. Метафора *her brightness escapes the coat at both ends* и сравнение *like trying to wrap fire* подчеркивают абсурдность положения мужчины, который пытается спрятать и удержать то, что удержать невозможно. Во втором фрагменте оценочность в представлении о Софии имплицитно выражена в ЛЕ *bare, damp*, подразумевающих пустоту, а глагол *love* использован в прошедшем времени, что говорит о том, что это чувство уже притупилось, ушло на второй план. В мыслях о лисе снова используется стилистическая конвергенция, в которой актуализируются эмоционально-оценочные смыслы. Так, ряд метафор и выражений (*she who quarters his mind, she whose absence strikes fear into his heart, her loss would be unendurable, breasting the ferns, scorching the fields*) имплицитно выражают восхищение, страх больше никогда не увидеть и невозможность контролировать то, что связано с дикой природой. В сильной позиции окончания текста выражен глубинный смысл рассказа: в риторическом вопросе, который напоминает парадокс, высказана формула любви, в которой жизнь не имеет смысла без того, кто не может тебе принадлежать - *how could life mean anything without his unbelonging wife?* Эмоционально-оценочный эффект этого фрагмента усиливается использованием авторского окказионализма *unbelonging*:

(1) Down the path he walks, holding his fox. Her brightness escapes the coat at both ends; it is like trying to wrap fire. Her warmth against his chest is astonishing – for a wife who always felt the cold, in her hands and feet. She is calm; she does not struggle, and he bears her like a sacrifice, a forest pieta.

(2) He thinks of Sophia, whom he loved. He no more expects her to return than he conceived of her departure. But he imagines her stepping across the room, bare, and damp from the shower. And then he thinks of the fox, in her blaze, in her magnificence. It is she who quarters his mind, she whose absence strikes fear into his heart. Her loss would be unendurable. To watch her run into the edgelands, breasting the ferns and scorching the fields, to see her disappear into the void – how could life mean anything without his unbelonging wife?

В романе Гарнетта используется прямой номинант свободы – *freedom* (3 случая). Мужчине трудно отпустить лису, т.к. такое решение вступает в противоречие с его пониманием безопасности его жены. Он пытается создать видимость свободы, выпустив лису в окруженный стеной сад. В первом фрагменте средством выражения того, что свобода и безопасность вступают в противоречие, является антитеза *freedom / safety*. Ограничение свободы объясняется ошибочным представлением мужчины о том, что любовь, а значит, чувство ответственности, не позволяют ему отпустить лису (*I stand between you and your freedom .. because I love you*). Мужчина, таким образом, так же, как и его жена, связан узами брака. Он терпит уловки, злобу и агрессию со стороны дикого животного, т.к. они дали друг другу брачную клятву (*hold you to vows*):

(1) The next morning he looked about him at the place and found the thing there that he most wanted, and that was a little walled-in garden where his wife could run in freedom and yet be in safety.

(2) "What is this, Silvia?" he said very quietly, "what is this? Why are you so savage now? If I stand between you and your freedom it is because I love you. Is it such torment to be with me?" But Silvia never stirred a muscle.

(3) "You would not do this if you were not in anguish, poor beast, you want your freedom. I cannot keep you, I cannot hold you to vows made when you were a woman. Why, you have forgotten who I am."

Так же, как и протагонисту в рассказе Холл, мистеру Тембрику приходится выпустить лису на свободу, потому что он в тупике, не видит смысла бороться с протестами зверя, измотан морально и физически. Но даже тогда мужчину не оставляет чувство, что он предал свою жену (*betrayed*), обрекая ее на опасную жизнь в дикой природе (*hardships, hazards*): «He had betrayed her so that now, from his act, she must lead the life of a wild fox forever, and must undergo all the rigours and hardships of the climate, and all the hazards of a hunted creature».

Во второй части романа Гарнетта, когда окруженный дикими лисятами мужчина чувствует себя счастливым, он приходит к убеждению, что каноны жизни и брака являются обманом, т.к. не приносят счастья. Традиционные взгляды называются глупостями (*nothing but folly, ridiculous conceptions*): «At that moment all human customs and institutions seemed to him nothing but folly; for said he, "I would exchange all my life as a man for my happiness now, and even now I retain almost all of the ridiculous conceptions of a man. The beasts are happier and I will deserve that happiness as best I can."» Эти ощущения и новая философия – показатели проявления Тебриком свободы воли.

В развязке рассказа Холл лиса показывает герою лисят. Лисята становятся его наградой и актом благодарности со стороны лисы за понимание и самоотречение. Ощущения, которые испытывает мужчина, когда осознает свое отцовство, можно обозначить как душевный подъем, который выражен рядом слов и выражений - *core of purpose, mind is stupefied, great inspirational feeling lets loose, head is full of gold, glow of pride*. Пройдя все испытания, герой как будто перерождается. У него двойная жизнь, но при этом он чувствует себя счастливым: «If anyone were to ask, he would say, I am not without happiness». Он перестает быть эгоистом, он по-настоящему влюблен.

Конец романа Гарнетта драматичен. Во время охоты гончие пригнали к дому Тебрика его лису. Пытаясь спасти ее, он крикнул, лиса прыгнула ему на руки. Но собаки успели наброситься, он упал вместе с лисой, и она погибла от удара и веса его тела. Мужчина был ранен, но впоследствии поправился и дожил до глубокой старости. Анализируя оценочную позицию автора, выраженную в окончании романа, мы пришли к выводу, что автор неоднозначно оценивает поступки героя: жалеет и критикует, но одновременно восхищается его самоотверженностью и сопереживает. Так, попытка Тебрика спасти лису названа большой ошибкой (*great mistake*). Иное разрешение ситуации - укрыться в доме - называется правильным (*rightly*): «Now it was that poor Mr. Tebrick made his great mistake, for hearing the hounds almost outside the gate he ran to meet them, whereas rightly he should have run back to the house». Автор соглашается со свидетелями ситуации (*being in the right when*), что Тебрик сошел с ума: «Mr. Tebrick was carried into the house at once and assistance sent for,

but there was no doubt now about his neighbours being in the right when they called him mad». Тем не менее наиболее яркие оценочные средства выражения относятся к эмоциональной сфере. Метафора *horror of that sight pierced him*, выражения *haunted by those hounds, scream of despair, terribly mauled, bleeding from twenty wounds, still clasping her dead body in his arms* имплицитно вызывают симпатию у автора и читателя.

Таким образом, в английской литературе превращение женщины в лису как образ предметной ценности обретения свободы оказывается рекуррентным. В ценностном отношении гораздо важнее в литературном творчестве двух писателей начала XX и XXI представляется внутренняя свобода воли, принятие решения на основе уважения к свободе выбора другого. В романе Д. Гарнетта оценочная позиция автора неоднозначна: внешняя свобода своенравна и опасна, внутренняя борьба и физические страдания мужчины вызывают к нему жалость, однако его преданность и чувства восхищают. Традиции и конвенции же, связанные с брачным союзом, могут быть построены на самообмане. В рассказе С. Холл внешняя свобода прекрасна и физически притягательна, внутренняя свобода - основа взаимоуважения, самоотречения и настоящей любви.

Литература

1. Новая философская энциклопедия // <http://iph.ras.ru/elib/0086.html>
2. Рахманкулова Н.Ф. О ценности свободы // Ценности и смыслы. 2016, № 3 (43), <https://cyberleninka.ru/article/n/o-tsennosti-svobody>
3. Филиппова С.Г. Аксиологический аспект описания авторского концепта // Язык в пространстве социума и культуры. *Studia Linguistica*. Вып. XXIV. – СПб.: изд. Политехника-сервис, 2015. – С. 190-197
4. Филиппова С.Г. Реализация авторских концептов в фантастическом рассказе Сары Холл «Миссис Фокс» // Язык и познание в современной науке. *Studia Linguistica*. Вып. XXVII. СПб.: изд. Политехника-принт, 2018. С. 153-160
5. Философский энциклопедический словарь. М., 1983.
6. Hall Sarah. *Mrs Fox*. Londjn: Faber and Faber, 2014
7. Hornby A.S. *Oxford dictionary of current English*. Oxford University Press, 1984

ЗАОЧНЫЕ УЧАСТНИКИ

Лезгина М.Л. (С-Пб)

ЦЕННОСТНО-МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФИЛОСОФИИ КАК УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Под образованием мы понимаем процесс освоения системы научных знаний и формирования информационной основы для выработки научного мировоззрения. Воспитание – это формирование определенных установок, ценностных ориентаций, моральных максим, научного мировоззрения как убеждения. Под обучением же понимается руководство со стороны учителя процессом образования и воспитания ученика. В этом смысле можно говорить о самообразовании и самовоспитании, но абсурдно было бы говорить о самообучении.

Со стороны ученика обучение выступает как особый вид познания. Эта особенность его состоит в следующем. Познание как таковое есть процесс выработки нового знания. При этом следует помнить, что на категориальном уровне философия различает «новое» и «свое иное». Термин «новое» обозначает то, что возникло впервые и не является просто модификацией того, что было раньше. Новое эмерджентно, оно качественно отличается от всего предшествующего ему. Первый самолет, первый автомобиль, первая космическая ракета были чем-то новым. А появление сколь угодно оригинальной марки автомашины есть просто модификация уже бывшего, и философия обозначается как «свое иное». Поэтому следует четко различать философскую категорию «новое» и соответствующий термин обыденного, профанного языка, который может обозначать не только новизну, но также и «новость» (любую устную или письменную информацию) «новшество» (любое изменение (или «обновка») нечто недавно приобретенное, свежее, даже если оно является точной копией старого).

Когда в гносеологии мы говорим о познании, речь идет о формировании нового знания социальным субъектом, и тем самым речь идет о таком знании, которое до его формирования не было известно никому: ни отдельному человеку, ни человечеству в целом. Когда же мы говорим об обучении, имеется в виду постижение индивидом или малой группой индивидов-учащихся знаний уже известных человечеству, установленных, проверенных, кодифицированных, органически связанных со всем сводом знаний, но еще неизвестных учащимся. Речь, следовательно, идет об освоении уже готового мыслительного продукта социального субъекта индивидами, приобщающимися к культурным богатствам общества. Для индивида приобретаемые путем обучения знания являются новыми - для - него, не будучи новыми - для - человечества, осваиваемое им будет не объективно новым, а

лишь субъективно новым, т.е. новым для каждого конкретного индивида.

С указанным фактом нередко связаны две ошибки в преподавании.

Во-первых, педагог, не учитывая запаса уже имеющихся у слушателей знаний, может впасть в искушение говорить им хорошо известное. Если это не посылки в силлогизме, служащие для вывода нового знания, то речь обращается в пустое сотрясение воздуха, она бессодержательна. Скажем, фраза «Волга впадает в Каспийское море» содержательна для ученика пятого класса, но содержательно пуста, имеет нулевую информацию для старшеклассника. Следовательно, лекционный материал должен освобождаться от всего банального, общеизвестного.

Во-вторых, столь же непозволительно излагать новое, не считаясь с возможностями понимания учениками излагаемого материала, а при проверке усвоения довольствоваться тем, что какие-то положения воспроизведены репродуктивно точно – за счет хорошей памяти или зубрежки. Как бы бойко и точно учащийся ни воспроизвел полученные им сведения, но если у него отсутствует их понимание, то это означает отсутствие у него знаний, которые не освоены им – не переданы ему.

Освоение знания через обучение – это и есть выработка субъективно нового знания, т.е. знания нового в том смысле, что оно впервые входит в содержание внутреннего мира данного конкретного индивида, становится его элементом.

Поясним эту мысль. Знание всегда целокупно. Оно связано в органическое единство таким образом, что каждое сведение, каждый фрагмент знания, каждое частное знание осмысленны в контексте всей системы, и в свою очередь вносят вклад в осмысление всех других частей и фрагментов. Появление нового знания не подобно укладке «нового», т.е. еще одного кирпича в укладку стены. Новое знание потому и является новым, что оно в чем-то более или менее кардинально не согласуется при его возникновении с имеющимся знанием. Нужно еще проверить и перепроверить его, обосновать, доказать, в чем-то пересмотреть и видоизменить всю систему имеющегося знания так, чтобы с ним в сплав вошло новое знание, стало его элементом.

В процессе обучения в психологическом отношении ученик периодически переживает ряд сменяющих друг друга состояний - замешательства (новые сведения не укладываются в свод уже усвоенного, они психологически неожиданны); поиска их осмысления и понимания в контексте имеющихся уже знаний, что, однако, еще безуспешно; инкубационного процесса вызревания понимания, происходящего еще на подсознательном уровне, внезапного озарения, в форме которого приходит вдруг понимание; и, наконец, закрепление усвоенного на уровне сознаваемых процессов логического убеждения, когда знание, полученное учебным путем, в упорядоченной форме непротиворечиво соединяется со всем содержанием идей внутреннего мира учащегося.

С учетом указанной динамики внутренних состояний учащегося от преподавателя и его лекций требуются логичность, артистизм, эмоциональная насыщенность, информационное богатство по содержанию и эвристически - творческий подход к форме его подачи. В идеале преподаватель должен стремиться к тому, чтобы пленить аудиторию, логически убедительно доказать

ей нечто и убедить ее в истинности и неопровержимости доказанного. Но для этого преподавателю требуется развивать в себе чувство взаимопонимания с аудиторией на уровне, характерном для беседы.

В древней Греции среди множества изображений Геракла было и такое: дряхлый старик Геракл плетется, сгорбившись, опираясь на клюку, и ведет за собой вереницу покорных добрых молодцев, привязанных к его языку. Это изображение символизировало силу опытной, искусно построенной речи. Лекция или устный урок опытного учителя и должна быть такой речью.

Для этого она должна быть, прежде всего, деловой, т.е. содержать в себе только то, что относится к теме. Однако этого недостаточно, по крайней мере, по двум причинам. Во-первых, лекция должна быть не только содержательна, но и правильна, соответствовать требованиям психологии восприятия и внимания. Так, даже подготовленная аудитория способна с полным вниманием воспринимать речь преподавателя в течение 35-40 минут. При этом он должен говорить достаточно размеренно, без спешки, не перегружая речь новой, требующей освоения информацией. Человек способен усваивать поступающую информацию, если средняя скорость ее поступления будет не больше 50 бит в секунду, т.е. примерно один значащий термин за 3-5 секунд. При этом следует учесть, что в словах обычной разговорной речи содержится лишь половина информации, тогда как остальная информация представлена в интонации, мимике, жестах, смысловых ударениях и т.п., иначе говоря в фреймах. Отсюда темп речи в ходе лекции должен быть равен примерно 120-130 слов в минуту, т.е. быть несколько медленнее обычной разговорной речи (примерно 150 слов в минуту). Речь весьма содержательная может быть и еще медленнее - для того чтобы смысл каждого слова доходил до слушателя. Этому могут служить и повторы наиболее важных терминов, определений, тезисов. За счет нарочитого замедления темпа речи, повторов и иных способов подчеркивания основной мысли можно повысить вдвое усвоение информации.

Другая причина, по которой чисто деловой характер лекции сам по себе еще недостаточен, заключается в том, что, помимо этого, должна быть обеспечена гармоническая соразмерность содержания лекции и темпа ее проведения, поскольку отдельно взятая лекция - лишь звено в цикле лекций, содержание и общее число часов которых определено программой.

Следует правильно использовать и применение наглядного материала. Подобный материал может быть полезен в трех отношениях. Во-первых, он может быть удобен для демонстрации отношений между понятиями, классификации, графического представления в схемах логических структур. Во-вторых, все впервые упоминаемые термины и имена полезно не только называть, но и писать на доске, тем самым привлекая к ним особое внимание. В-третьих, сочетание устной речи и графики может само по себе способствовать лучшему усвоению, помогая произвольному запоминанию.

При использовании наглядных пособий нельзя, чтобы схема вывешивалась заранее. В отличие от драматургии, где ружье может присутствовать с первого акта за тем, чтобы выстрелить в последнем, наглядное пособие, выставленное загодя, лишь отвлекает слушателей. Всякое дидактическое пособие в ходе

занятия должно являться учащимся лишь «в момент выстрела», т.е. тогда, когда настал ему срок, оно будет ко времени.

Вышесказанное подводит нас к вопросу о рациональной организации лекции. Прежде всего лекция предполагает тему, т.е. тот вопрос, которому она посвящена. Она включает постановку проблемы, ее анализ, условия ее решения, аргументацию решения, выводы. Тема лекции должна быть одна, подчинять себе всю лекцию, и план лекции не должен дробить ее на такие куски, части, которые заслонили бы собой тему. Раскрытие темы должно напоминать детектив, т.е. с одной стороны, она должна следовать стержневой линии, не отвлекаясь от сути, а, с другой стороны, должна быть достаточно умозримая динамика движения мысли, которая увлекала бы слушателя за мыслью преподавателя, быть поисковой - задача лекции.

Помимо темы, лекция должна иметь цель. Это особенно важно для преподавателя философии как мировоззренческой науки. В конкретных науках тема и цель лекции могут неограниченно сближаться вплоть до отождествления. Преподаватель же философии должен ясно себе представлять, чего именно в мировоззренческом отношении он хотел бы достичь этой лекцией, какой коррекции аксиологического содержания внутреннего мира слушателя он хотел бы добиться, какие мировоззренческие предрассуждения, т.е. мнения, не основанные на доказательстве и обосновании, он хотел бы в них поколебать. Для этого лектор должен иметь перед мысленным взором модель того слушателя, которому он адресует лекцию, постоянно подправляя ее, исходя из реакции аудитории. Лекция должна быть скрытой формой дискуссии с таким слушателем, она должна спорить с ним, разыскивая истину. Без подобного скрытого диспута и внутреннего диалога лекция на самую интересную тему может обратиться в скучную проповедь, в занудный монолог, не способный разжечь кураж даже у самого преподавателя (под куражом мы подразумеваем предчувствие обязательного успеха, способности увлечь самого равнодушного слушателя). В таком случае у слушателей возникает либо сильное эмоциональное отторжение тезисов лектора, либо лекция вообще не вызывает у них никаких эмоций, не заинтересовывает их. И в том, и в другом случае контакт лектора со слушателями бывает утрачен.

К ошибкам того же рода относится и тот случай, когда лектор полностью в мировоззренческом плане отождествляет себя с аудиторией, приспосабливает себя к ней, к ее вкусам и мнениям. В этом случае либо цель полностью утрачивается, либо ее место занимает некая псевдоцель, например, стремление к развлекательности. Но если теряется цель лекции, то, хотя такая лекция будет, возможно, тематически содержательной, теряется ее смысл как лекции философской, мировоззренческой. Если же цель замещается некой псевдоцелью, независимо от субъективных намерений и ожиданий лектора, происходит следующее: вместо обогащения и развития мировоззренческих знаний у слушателей лекция стабилизирует, закрепляет какие-то обыденные обывательские донаучные предрассуждения и наивные мнения.

Таким образом, лекция по любой из конкретных наук призвана обогатить слушателя информацией по его специальности, тогда как лекция по философии

ориентирована на развитие личности слушателя, а не только на обогащение знаний.

Рогожникова В.Н. (Москва)

ТРУД КАК БЛАГО И ЦЕННОСТЬ

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

В современном обществе труд – предмет спора теоретиков и практиков множества дисциплин, от философии, экономики и психологии до кибернетики и нейробиологии. В эпоху быстрого развития компьютерных технологий люди разделились на тех, кто хочет избавиться от труда, и тех, кто боится, что человек перестанет трудиться. Но до сих пор труд занимает существенное место в нашей жизни. Вопрос о том, является ли труд благом или ценностью – философский вопрос, и ответ на него позволит понять сущность труда, а также ответить на актуальные вопросы о его будущем. Кроме философии, мы обратимся и к экономической науке, поскольку без труда никакой экономической действительности быть не может. Но экономическое понимание труда ограничено по природе своей и не может быть всеобщим, как его философское понимание.

Тем не менее наиболее подходящим для цели нашей работы мы считаем следующее определение труда, сформулированное известным экономистом А. Маршаллом: труд – это «всякое умственное и физическое усилие, предпринимаемое частично или целиком с целью достижения какого-либо результата, не считая удовлетворения, получаемого непосредственно от самой проделанной работы» [Маршалл, 1993, 124]. Это определение позволяет рассуждать о труде и с экономической, и с философской точки зрения.

Труд как благо

Можно выделить три основных варианта понимания блага: религиозный, философский и экономический. В религии благо есть атрибут Бога, а труд одновременно является и благом, так как помогает выжить и вернуться к Богу, и проклятием, так как сопровождается болезнями и смертями.

В философии благо есть «состояние и условие совершенства, осуществленного бытия» [Бибихин, URL, 2010]. С этой точки зрения, труд – непереносимое условие действительного бытия, а также состояние, в котором такое бытие может наступить. Как отмечает М.К. Мамардашвили, «воспроизведение акта жизни в следующий момент времени (а воспроизводство акта жизни в следующий момент времени не само собой разумеется) предполагает труд или работу по извлечению порядка, в том числе извлечение смыслов, законов, сущностей» [Мамардашвили, 2014]. Здесь труд не имеет узкоспециализированного значения деятельности по производству какого-то конкретного продукта, необходимого, в том или ином виде и в той или иной мере, для жизни – товара или услуги. Труд, с философской точки зрения, – это работа по воспроизведению самой жизни. Последняя понимается

здесь не как лишь биологический процесс, но как упорядоченное производство и переживание смыслов.

Таким образом, труд есть условие жизни и ее содержание, но жизни не как физического выживания, а как выживания собственно человеческого в нас.

Экономически благо можно определить как то, что удовлетворяет потребности людей и поэтому является объектом нашего интереса. В принципе, философское понимание блага не исключает и экономической его трактовки – последняя, можно сказать, является частным случаем блага в его философском смысле. Экономическое определение блага раскрывает то, что происходит с благом, когда мы уже живем, и эта жизнь также не является только лишь биологическим существованием. Экономически жизнь можно рассматривать как порядок хозяйственных смыслов. Здесь труд имеет уже более узкое значение процесса производства экономических, социальных, политических, художественных и т.д. благ.

Труд по написанию книги, таким образом, является благом двояко: а) как труд по производству и переживанию смыслов художником, где благом выступает сам процесс творчества как производства осмысленной жизни; б) как труд по созданию конкретного блага – книги, которую будут продавать и покупать. Оба варианта понимания труда как блага взаимосвязаны; одной из возможных трактовок такой взаимосвязи является марксистская концепция бытия идеального в процессе опредмечивания и распределмечивания [Ильенков, URL, 1984].

Другой аспект экономического определения блага связывает благо с полезностью, и здесь мы сталкиваемся с проблемой определения термина «полезность». Чтобы не углубляться в дискуссии по этому поводу, определим полезность блага как его способность удовлетворять потребности экономического агента. Полезность блага зависит от типа последнего. Существует достаточно обширная классификация благ в экономике, например, выделяют экономические и неэкономические, материальные и нематериальные, потребительские и производственные, общественные и частные блага [См.: Менгер, 2005; Мэнкью, 2009, с.246-148; Клейнер, 2013, с.13-14]. Проблема в том, что сложно отнести труд к какой-то одной категории блага внутри двух связанных пар. С одной стороны, труд – это экономическое благо, поскольку трудиться может человек с определенным образованием и опытом. С другой стороны, труд не ограничен количественно. С одной стороны, человек не платит за то, чтобы трудиться – если не считать платой за это наше здоровье – а с другой стороны, труд не является свойством нашей природы. Найти зависимость между ростом дохода и снижением «количества» труда также сложно; не причислить труд однозначно ни к общественным, ни к частным благам. Немного проще сказать, к каким категориям благ труд отнести нельзя – например, к материальным. Можно сказать, что экономически труд не является благом вообще, но выступает условием создания благ разного рода, поскольку без труда могут существовать только природные блага, и то не во всех случаях, например, нефть сначала нужно добыть, и только потом она становится благом.

С другой стороны, труд можно назвать благом, если мы говорим о ситуации, когда труд человека или группы послужил чьей-либо пользы, но, как справедливо отмечает К. Менгер, польза в равной степени (но для разных экономических агентов) будет приноситься и в том случае, если труд совершается, и в том случае, если он не совершается тем или иным агентом [Менгер, 2005, с.69]. Для нас это утверждение является достаточным основанием для того, чтобы поставить на первое место все-таки философское понимание труда как блага.

Труд как ценность

Ценность – то, что имеет для нас значение. В трудах представителей Баденской школы, например, Г. Риккерта, благо отличается от ценности. Реальные объекты, в том числе хозяйственные, являются не ценностями, но благами, а ценность есть то, благодаря чему эти объекты суть блага [См.: Риккерт, URL, 2004]. Следовательно, труд является именно ценностью, а не благом. Ценности не тождественны оценкам, но последние представляют собой акт соотношения чего-либо с ценностью (акт оценивания). Оценка вне значимости не имеет смысла и не делает ценность ценностью. И наоборот, даже если акта оценивания нет, но ценность обладает значимостью, она является ценностью. Таким образом, мир ценностей – это одно, а мир субъектов с их оценками и объектов-благ – другое. Там, где ценности соединяются с действительностью, они становятся благами и предметом оценки, заключает Риккерт.

Если мы будем рассуждать о труде как ценности в терминах Риккерта, то мы должны спросить себя: не «оценивает ли кто-то труд как ценность?», но «обладает ли труд значимостью?». И здесь возникает серьезный вопрос: зависит ли значение труда от действительно осуществляемого труда? Если труд исчезнет как реальный процесс, исчезнет ли также его значимость? Гипотетически труд может исчезнуть в случае, если человеческое общество создаст некую полностью автономную систему, которая будет делать абсолютно все за нас. Мысль, культура, сам человек – все будет производиться этой системой, включая саму эту систему. В таком случае человечество окажется ненужным как таковое, деградирует до первобытного состояния. Возможность такого развития событий крайне мала, если не ничтожна. Поэтому мы полагаем, что труд никогда не исчезнет. Но не исчезнет он именно потому, что обладает значимостью для нас, а не наоборот. Труд настолько важен для нас, что мы никогда не сможем от него отказаться.

Это не значит, что действительный процесс труда не имеет никакого значения, что труд значим лишь как абстрактная способность. Совершаясь, труд реализует свою ценность, становясь философски понимаемым благом и предметом оценки, воплощаясь в действительных благах. Таким образом, труд есть прежде всего ценность, и лишь затем – благо. Абсолютная же ценность труда ограничена существованием разумных существ.

Экономика также говорит нам о ценности труда как фактора производства и средства получения дохода [см.: Цвык, 2014]. Но экономическая наука

рассматривает труд не сам по себе, а с точки зрения его экономического содержания и формы. Такое понимание труда не противоречит философской трактовке труда, но является ее уточнением по отношению к определенной сфере действительности – экономической жизни общества.

Заключение

В основе понимания труда как блага и как ценности лежит философский подход. С нашей точки зрения, философское понимание труда и как блага, и как ценности первично, поскольку философия рассматривает труд с точки зрения его всеобщих оснований и сущности. В действительном бытии процесс труда обретает экономические, этические, социологические, политические, демографические и другие характеристики – отсюда и определения труда в отдельных науках, с учетом специфики той или иной сферы деятельности.

Труд как ценность предшествует труду как благу и в философии, и в экономике. Является ли труд абсолютной ценностью, то есть обладает ли труд непреходящей значимостью? Очевидно, значимость труда существует до тех пор, пока существует жизнь и человек, ее живущий. Отвечая на вопрос об отношении новых технологий и труда, следует сказать, что техника сама по себе не трудится, но является новым измерением для человеческого труда. Поэтому не стоит беспокоиться, что развитие техники приведет к исчезновению труда – этого не произойдет, поскольку без человека техника бессмысленна, в том понимании слова «смысл», который придает этому слову философия.

Литература

1. Бибихин В.В. Благо // Новая философская энциклопедия. 2-е изд. М.: Мысль, 2010.
2. Клейнер Г.Б. Системная экономика как платформа развития современной экономической теории // Вопросы экономики 2013. №6. - С.4-28.
3. Ивлева М.Г. Эволюция теоретических концепций общественных благ и их воспроизводства // Вестник ВГУ. Серия: Экономика и управление. 2016. №1. – С.10-15.
4. Ильенков Э.В. Искусство и коммунистический идеал. М.: Искусство, 1984. <http://caute.ru/iljenkov/texts/iki/index.html>
5. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. В 2 т. Т.2. Лекция 4. – М.: Фонд Мераба Мамардашвили, 2014. С.83-102.
6. Маршалл А. Принципы экономической науки. М.: Прогресс, 1993.
7. Менгер К. Основания политической экономии // Менгер К. Избранные работы. – М.: ИД «Территория будущего», 2005. С.61-286.
8. Мэнкью Н.Г. Принципы экономикс. 4е изд. СПб.: Питер, 2009.
9. Риккерт Г. Ценность и действительность. 2004. http://sbiblio.com/biblio/archive/rikkert_cennost/
10. Цвык В.А. Нравственная ценность труда // Вестник РУДН. Серия Философия. 2014. №2. С.6-15.

PRAWNO-ETYCZNE ASPEKTY BEZPIECZENSTWA

Abstract

The aim of the article is to present ethical and juridical aspects of security. The author differentiates two dimensions of security - individual security and superindividual security. An individual security refers to calm within individual human being. Aforementioned calm is basic condition of right activities of human and freedom as humans outstanding marks. So that the author assumes that lack of security influences on declining of humans power in activity and willingness of tendency to aims and values. The second dimension is superindividual security. According to author public security is strongly connected with security of individual human being. This situation is outstanding character of modern societies. From that reason there is a necessary of wider care of security and attitude to national and public security.

Celem artykułu jest prezentacja etycznych i prawnych aspektów bezpieczeństwa. Punkt wyjścia rozważań podjętych w artykule stanowi definicja bezpieczeństwa. Pojęcie bezpieczeństwo posiada szerokie znaczenie. W najbardziej podstawowym rozróżnieniu bezpieczeństwo można rozpatrywać w wymiarze indywidualnym (dotyczącym konkretnego człowieka) oraz ponadindywidualnym, tzn. społecznym czy publicznym. Obydwa wymiary wzajemnie się przenikają i uzupełniają.

W słownikowym znaczeniu bezpieczeństwo należy rozumieć jako „stan spokoju, zabezpieczenia, pewności czy braku zagrożeń”. [Zięba, 2007, s. 27; Zięba-Załużka, 2014, s. 411]. Ten stan, w ujęciu myślicieli starożytnych, jest powiązany z pojęciem ataraksji będącej jednym z podstawowych ideałów etycznych, do których powinien dążyć człowiek [Hoffe, 2004, s. 49]. Ideał ten zajmuje miejsce szczególne w procesie rozwoju osobowego człowieka. Często jednak nie zostaje on spełniony ze względu na brak odpowiednich warunków umożliwiających jego realizację. Brak ten przejawia się w istnieniu różnorodnych zagrożeń uniemożliwiających poczucie i zapewnienie bezpieczeństwa, i nie są to tylko zagrożenia militarne. Brak jednego z nich, na przykład bezpieczeństwa żywieniowego, powoduje, iż ludzka wolność negatywna oznaczająca, używając określenia T. Hobbesa, „nieistnienie przeszkód do ruchu” [Węgrzecki, 2002, s. 153] nie może funkcjonować prawidłowo. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest, jeśli nie pozbawienie, to na pewno ograniczenie sprawczej mocy zagrożonego ludzkiego bytu i uspienie jego aktywności.

Wspomniany stan rzeczy ma także negatywny wpływ na funkcjonowanie państwa. Ograniczone możliwości realizacji ludzkich celów oznaczają, iż także państwo - jako byt ponadindywidualny - ubożeje z powodu braku tych wartości dodanych, jakie jest w stanie „podać” mu tylko pojedynczy człowiek, którego indywidualna wolność może w pełni rozwinąć swe skrzydła. [Na temat relacji pomiędzy indywidualnością i różnorodnością ludzi a dobrem państwa w taki sposób, zdaniem historyków filozofii, wypowiadał się Arystoteles. Zob. Na ten temat Dubel, 2002, s. 67; Na temat tej relacji pisze też Sikora, 1999, s. 67, Popkin, 1994, s. 17].

Z powyższych względów w interesie państwa jest troska o bezpieczeństwo w wymiarze jednostkowym, jak i w wymiarze społecznym. Te dwa wymiary bezpieczeństwa – z wcześniej zasygnalizowanych względów – wzajemnie się uzupełniają i przenikają.

Analogiczna relacja zachodzi pomiędzy bezpieczeństwem państwowym a bezpieczeństwem międzynarodowym. Szczególnie dziś bezpieczeństwo narodowe czy państwowe jest warunkowane przez bezpieczeństwo regionalne oraz międzynarodowe. I tak jak bezpieczeństwo (w wymiarze indywidualnym) stanowi warunek funkcjonowania i rozwoju ludzkiego, aktywnego bytu, tak bezpieczeństwo międzynarodowe ma istotny wpływ na funkcjonowanie oraz przetrwanie państwa. Dlatego bezpieczeństwo jest i powinno być czymś, co jest właściwie chronione przez prawo, w tym przez Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej czy też przez Kartę Praw Podstawowych Unii Europejskiej. Takich i podobnych aktów prawnych jest naprawdę wiele [Zięba-Załużka, 2014, s. 416]. Ich liczba świadczy o istnieniu społecznej świadomości konieczności ochrony prawnej bezpieczeństwa, jak również o tym, że bezpieczeństwo stało się tym, do czego powinno się dążyć. Z powyższych względów zapewnienie bezpieczeństwa urasta do rangi normy.

Obowiązek zapewnienia bezpieczeństwa nie wydaje się jednak być wyłącznie normą rozumianą jako nakaz powinienego zachowania w wymiarze prawnym, lecz także etycznym. Co więcej, można postawić hipotezę, iż, o ile pozostałe normy obowiązują lub nie obowiązują [Konieczny, 1998, s. 18], o tyle ta właśnie norma zawsze będzie obowiązywać w danej zbiorowości. Jeśli przestanie obowiązywać dojdzie do rozpadu tej zbiorowości. Przejawy łamania ładu i porządku publicznego zawsze więc będą spotykać się ze społeczną dezaprobatą. W tym sensie obowiązek zapewnienia bezpieczeństwa staje się nadrzędnym ideałem, do którego powinno dążyć społeczeństwo (jako całość).

1. Dubel L., Historia doktryn politycznych i prawnych do końca XIX wieku, Warszawa 2002.
2. Hoffe O., Mała historia filozofii, tłum. J. Sidorek, Warszawa 2004.
3. Konieczny J., Wstęp do etyki biznesu, Warszawa 1998.
4. Popkin R., Stroll A., Filozofia, tłum. J. Karłowski, N. Leśniewski, A. Przyłębski, Poznań 1994.
5. Sikora A., Od Heraklita do Husserla. Spotkania z filozofią, Warszawa 1999.
6. Węgrzecki A., Zarys filozofii, Kraków 2002.
7. Zięba-Załużka H., Konstytucyjne aspekty bezpieczeństwa, *Studia Iuridica Lublinensia* 2014, nr 22.
8. Zięba R., Instytucjonalizacja bezpieczeństwa europejskiego, Warszawa 2007.

ТВОРЧЕСТВО, ОБЩЕНИЕ И ПОСТРОЕНИЕ ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ДЕЛОВЫМИ ПАРТНЕРАМИ

Доверие определяется различными способами. Это обобщенное ожидание позитивных, а не негативных человеческих мотивов и намерений. Некоторые определяют доверие как ожидание того, что на партнера можно положиться, чтобы выполнить его обязательства предсказуемым образом и действовать честно перед лицом различных возможностей. Другие приравнивают их к убеждению, что другая сторона не будет действовать против партнера, но будет действовать только таким образом, чтобы принести пользу партнеру, будет заслуживать доверия и будет вести себя предсказуемым и универсально приемлемым образом.

В бизнесе, если вы хотите действовать в долгосрочной перспективе, доверие является особенно ценной ценностью. Доверие влияет на снижение операционных издержек, участие партнеров, повышение эффективности цепочки поставок. Доверие также снижает стоимость обеспечения безопасности (проверка доверия партнера, защита от негативных последствий сотрудничества). Доверие также снижает затраты, связанные с заключением договоров (поиск информации, проведение собеседований, надзор за выполнением и обеспечение соблюдения условий договора).

Уровень доверия к бизнесу выражается в размере предприятий, экономическом порядке, культуре компании, гибкости, скорости действий, способности создавать сетевые организации и структуру и, следовательно, эффективности, которая определяет конкурентоспособность компании.

Высокий уровень доверия мотивирует принимать решения, влияет на координацию деятельности организации, стимулирует творческое мышление, повышает способность пережить кризис. Это также является важным фактором в создании сетей сотрудничества.

Доверие сильно влияет на нашу жизнь во всех ее проявлениях и на многих уровнях. В эпоху постоянных технологических и глобализационных изменений, порождающих новые возможности и неоднородность, а также потребность в инновациях и творчестве, укрепление доверия к бизнесу является ключевой стратегической целью польских предпринимателей.

Основой взаимных хороших отношений в установлении доверительных отношений является взаимное отношение как серьезных, ответственных и надежных партнеров.

Хорошие отношения:

- помогают преодолеть любой тупик в переговорах;
- тормозят конфронтационное отношение – способствуют сотрудничеству;
- устраниают ненужные эмоции;
- способствуют созданию долгосрочных соглашений.

Творчество и его значение в бизнесе

➤ Творчество, как важнейшая особенность человеческого капитала, влияет на внедрение инноваций и является основой инновационного процесса. Это может быть определено как создание полезных и ценных продуктов, услуг, идей, процедур или идей взаимодействующими экономическими субъектами.

➤ Креативность также очень важна в маркетинге и разработке глобальной бизнес-стратегии. Благодаря непрерывному потоку идей для новых продуктов и услуг и концепции улучшения функционирования процессов в организации, его конкурентное преимущество также укрепляется.

➤ Осознание важности инноваций и креативности в создании своих конкурентных преимуществ определяет действия по поддержке развития компании путем установления контактов и установления доверительных связей с ведущими деловыми партнерами на рынке.

Коммуникативные навыки являются инструментом для построения позитивных отношений. Развитие и применение этих навыков для построения отношений определяет правильное отношение к другим.

Общение – кадры:

1. Психологический – определяет общение как общение с людьми, которые взаимодействуют друг с другом и таким образом взаимодействуют друг с другом. Одной из самых сложных проблем, которую необходимо преодолеть, является проблема мотивов и намерений действующих лиц.

2. Социологический – относится к роли массовой коммуникации в формировании социальной реальности. Среда является носителем знака, то есть инструментом, используемым мессенджерами во время коммуникационной деятельности.

Общение

□ В широком смысле, процесс общения, как минимум двусторонний, в (социальной, политической) среде, происходит на разных уровнях (микроуровень индивидов, мезоуровень институтов, макроуровень обществ) с использованием различных средств со специфическими эффектами.

□ Основная цель – формальная, публичная передача и обмен сообщениями через доступные каналы связи.

Коммуникативные навыки как отношение к другим людям характеризуются: уважением к общению партнера, сосредоточением на другом человеке, пониманием его точки зрения, любопытством, пониманием, мужеством.

Мужество в коммуникативных навыках характеризуется: искренностью, способностью взять на себя ответственность за свои заявления, уверенностью, осуществлением права на выражение мнений и ожиданий, инициативностью, готовностью получать открытую информацию от другого лица.

1. Планирование хода переговоров:

➤ Хорошее начало, обмен любезностями, установление взаимоприемлемых принципов (первое соглашение).

➤ Порядок рассматриваемых вопросов: от вопросов, гарантирующих взаимную выгоду, от менее противоречивых до наиболее сложных.

2. **В поисках точки соприкосновения:**

- Ссылаясь на сходство ситуации на переговорах.
- Поиск общих элементов с точки зрения обеих сторон.
- Чтение между строк - поиск кодированных сигналов.

Коммуникативные навыки проявляются в поведении (навыках):

общение напрямую – ясно выражая ожидания, формулировка сообщений, поиск обратной связи, выражение своего мнения, способность получать и выразить критику, навыки отказа.

3. **Эффективное общение:**

- Поддержание атмосферы диалога во время дебатов.
- Сосредоточение на переговорной проблеме позже на переговорах.

4. **Создание связей личной привязанности:**

➤ Неформальные разговоры во время перерыва в переговорах, поиск общего опыта, интересов и предпочтений.

➤ Использование юмора, шутки, анекдота.

➤ Рассмотрение партнеров по переговорам как интересных людей с интересным опытом.

Хорошие отношения с партнером по переговорам не являются признаком слабости, если вы следуете принципу: «Отделить людей от проблемы, или Будь мягким к людям и трудным для проблемы, (Атакуй проблему не людьми), Действовать, независимо от доверия и сочувствия».

Одним из важных факторов, влияющих на ход переговоров, является сила. Наличие преимущества позволяет получить дополнительные преимущества. Вот почему при подготовке к переговорам необходимо определить силы, которые у нас есть.

Позиция на переговорах зависит от того, как обе стороны видят друг друга. В случае, если одна из сторон воспринимает своего партнера как непреклонного, бескомпромиссного переговорщика, следует предположить, что он будет готов пойти на уступки и тем самым снизить свои ожидания. Такая ситуация позволяет подрядчику быстро достичь поставленной цели, поскольку один из партнеров, чувствуя, что у его противника больше сил на переговорах, не раскроет свои ожидания.

Позиция на переговорах зависит от:

➤ истории компании, представленной переговорщиками, – она работает на рынке в течение нескольких десятилетий; они пользуются большим признанием и доверием, поэтому они могут диктовать свои условия,

➤ размера компании, ее оборота – крупные игроки обычно добиваются большего в переговорах с мелкими клиентами или поставщиками,

➤ монопольного статуса – компании без конкуренции могут диктовать условия контракта, потому что у подрядчика нет выбора, но он не может изменить, например, поставщика или получателя своей продукции,

➤ власти – предприятия, которые влияют на решения местных органов власти, могут оказать давление на своего партнера, чтобы полностью реализовать свои интересы,

- степени отчаяния – те, кто находится в трудной ситуации, будут более охотно идти на уступки,
- восприятия правления компании – компетентный совет директоров повысит позицию данного субъекта бизнеса в переговорах,
- предоставления уникальной услуги – компания, которая является монополистом в данной области, может потребовать, чтобы ее ожидания оправдались на переговорах.

В настоящее время ключевую роль играют не деньги, а информация, которая позволяет вам получить преимущество в переговорах. Он (оно) возникает в результате наличия доступа к конфиденциальным данным, знания предложений конкурентов или знаний о рыночных механизмах и текущих тенденциях, преобладающих среди клиентов.

Сила участников переговоров состоит в следующих факторах:

- способность оказывать давление с помощью льгот или санкций,
- влияние на принятие решений и реализацию решений,
- сила аргументов каждой стороны с точки зрения их логики и обоснованности,
- конкурентное преимущество – привлекательность для партнера,
- определение, с которой каждая сторона стремится достичь своей цели.

Надежный анализ данных участниками переговоров позволяет определить предел уступок. Знание собственного предложения формирует силу в переговорах.

Краткосрочные и долгосрочные контакты играют важную роль в переговорах. Хотя использование давления приносит хорошие результаты в краткосрочных контактах, три основных аргумента поддерживают построение доверительных отношений в долгосрочных контактах:

1. Использование давления для получения уступок, наносящих ущерб одной стороне, обычно приводит к реваншу, когда позиция выигравшей стороны ослабевает.

2. Если компания регулярно использует свое преимущество перед другой стороной, ее жертва ищет способы противостоять или изменить партнера.

3. Благодаря партнерским альянсам обе стороны могут создавать предложения для клиентов с наивысшей ценностью при одновременном снижении их затрат.

Личность переговорщика является одним из основных факторов в переговорах. Люди, которые не вписываются в силуэт идеального переговорщика, сталкиваются с трудной задачей, потому что отсутствие подходящих предрасположений к ведению переговоров затрудняет достижение удовлетворительного соглашения. По мнению психологов, на успешное ведение переговоров влияют следующие черты личности: уверенность в себе, высокая самооценка, внутреннее чувство контроля, умеренная готовность к риску, настойчивость в достижении цели, честолюбие, смелость в принятии ответственности, умение слушать и формулировать свои чувства и мысли, напористость, стрессоустойчивость, терпение и здравый смысл.

ДИСКУССИЯ

Вопросы: А.П. Фомину, В.Н. Пристенскому, А.Н. Назарову, Е.Н. Таракановой, С.О. Гапановичу, И.А. Ляшко, С.Г. Филипповой, С.М. Пашкову, Ю.П. Болотиной, М. Уилсону, М.М. Муртазаевой.

Вопросы А.П. Фомину

В.Н. Пристенский: Вы упомянули в своем докладе, что в России сегодня в воспитание все больше вмешивается церковь. Как Вы сами к этому относитесь?

Неоднозначно. С одной стороны, замена научного мировоззрения на религиозное – это путь назад, а не вперед. С другой стороны – уж лучше религиозная идеология, чем идеология обывателя общества потребления. Но самое главное – не достаточно дать оценку явлению, необходимо его понять и объяснить. Возврат церкви в дело воспитания в России исторически вполне понятен. Наше гражданское общество в лице организованных социальных субъектов (руководящей и идеологически выродившейся партии, части директоров промышленных предприятий, цеховиков, организованной преступности) после совершенной революции оказалось в плену у устаревшей идеологии классического либерализма. В результате государство как высшая форма организации гражданского общества было устранено не только из экономики, но и из всего процесса духовного производства, в том числе и из процесса воспитания подрастающего поколения. Когда же в нулевые государство вновь стало возвращаться в образование, то другой опоры, кроме религии, не оказалось; а церковь отделена от государства. Попытки же государства регулировать тонкую сферу образования нормами права разрушают саму антропологическую основу образования. И получается, что заполнение идеологической пустоты хотя бы религиозным сознанием не так плохо, хоть это и отступление в «задний окоп» в борьбе за человека. Тревожит, однако, вопрос: а что если и церковь окажется не на высоте? А такие предпосылки есть! У нас найдется еще один окоп за спиной для очередного отступления?

В.Н. Пристенский: Могут ли, по Вашему мнению, эстетические ценности противоречить этическим?

Могут. Гений и злодейство вполне совместимы. В истории, да и в нашей сегодняшней действительности есть достаточно примеров эстетизации (эстетического возвышения) безнравственных ценностей или придания высоконравственного смысла безобразному, отвратительному и хаосу. Достаточно и обратных примеров – художественного обезображивания и эстетического глумления над высоконравственными ценностями или осмеяния и нравственного обесценивания настоящих произведений искусства. Не в утере ли единства этики и эстетики едва ли не главная причина кризиса и в морали, и в искусстве? Утеря духовной культурой системности дорого нам стоит.

С.О. Гапанович: Стоит ли настаивать на освоении студентами трудов Ушинского, Выготского или других? Число авторов растет, и проблемой представляется отсутствие популярной литературы, которая бы позволяла

ознакомиться со значением трудов этих авторов. Как воздух нужны обзоры! Вы согласны?

Нет, нет и нет! Не согласен категорически! Для того чтобы знать психологию, ее отечественную школу, просто необходимо читать первоисточники. Во-первых, потому, что наши корифеи, создатели отечественной школы в психологии и педагогике, исследуют в своих работах фундаментальные проблемы психологии и педагогики. И для того, чтобы эти проблемы понять и решить, нет ничего лучше, чем решать и понимать их вместе с ними. Это – родник чистой воды. Так, я всегда требую от студентов, изучающих психологию, прочесть и законспектировать три фундаментальных работы: К.Д. Ушинского «Вопрос о душе в его современном состоянии», Л.С. Выготского «Исторический смысл психологического кризиса» и А.Н. Леонтьева «Биологическое и социальное в психике человека». В этих работах авторами исследуется фундаментальная для психологии психофизическая проблема, не разобравшись в которой невозможно оценить значение отечественной школы научной психологии. Редкий пересказ оригинального текста может его заменить. Это, во-первых. А во-вторых, сегодня вообще выявилась опасная тенденция замалчивать или умалять значение отечественной школы психологии и педагогики. В педагогике, например, некоторые авторы учебников и учебных пособий заявляют бедным студентам, что вся советская педагогика – это авторитарная педагогика тоталитарного общества, приводя в пример Н.К. Крупскую, чей авторитет в педагогике, по меньшей мере, сомнителен. А потому, дескать, советская педагогика устарела и годится лишь на свалку истории. По какой логике эти авторы не относят к советской «авторитарной» педагогике, например, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, В.В. Занкова (автора программы развивающего обучения), Ш.А. Амонашвили и многих других – поди разберись. Первоисточники читать надо – и в психологии, и в педагогике, и в философии. По этому критерию можно отличить психолога от преподавателя психологии: первый знает психику, а второй – учебники по психологии; педагога от преподавателя педагогики – первый знает педагогику, второй – учебники по педагогике; философа от преподавателя философии – первый знает философию, второй – учебники по философии. И так далее – во всех дисциплинах.

С.Г. Филиппова: Социальную природу ценностей индивид может не понимать, игнорировать. Может ли индивид повлиять на изменение ценностей?

Безусловно! Именно в этом – сущность духовно-практического (ценностного) освоения действительности человеком. В этом же и главная цель педагогической деятельности – в формировании души ребенка. В этом – уникальность педагога. Именно поэтому, на наш взгляд, главной задачей сегодняшних «реформаторов» образования в свое время, в «нулевые» стала задача уничтожения старого поколения советских учителей «как класса» и замена их новым поколением «продавцов образовательных услуг». О «продавцах» сегодня забыли, опомнились, что образование – это не рынок. Но задача была выполнена. И сегодняшнее поколение молодых педагогов уже не

спорит: педагогика – это наука или искусство. Для них педагогика – это технология, то есть методика, в которой нет места живому ребенку вопреки гуманистическим декларациям о права человека. А как возвращается государство в сферу воспитания – об этом я уже говорил выше.

Е.Н. Тараканова: Какова, по-Вашему, возможная основа современной ценностной системы, и может ли она быть универсальной в условиях глобализации?

Говоря о «ценностной системе» и «универсальной основе», а тем более в условиях «глобализации», необходимо избавиться от шаблонов, стереотипов, идеологем. Во-первых, уже ясно, что процесс глобализации одновременно сопровождается противоположным процессом глокализации, регионализации, то есть процессом сопротивления глобализации. Это первый эмпирический факт невозможности и ненужности системы универсальных ценностей. Во-вторых, необходимо отделять ценности декларируемые, номинальные и действительные. Какие бы не декларировались ценности в идеологии, и какие бы ценности не существовали в общественной психологии, весьма сегодня манипулируемой, *действительной ценностью человека как продукта и субъекта культуры являлся, является и будет являться труд*. Труд как целенаправленная человеческая деятельность по преобразованию действительности (природы и самого человека, то есть общества). Труд как действительная основа любой «ценностной системы» не есть, конечно, бесспорное явление; и само понятие современного труда должно быть подвергнуто анализу. Но это уже другой вопрос.

С.М. Пашков: Что такое сознание?

Сознание – это «высший уровень психической активности человека как социального существа» [Спиркин А.Г., Ярошевский М.Г. «Философский энциклопедический словарь», М., 1983, стр.624]. Выражение «человек как социальное существо» означает, что без социума нет сознания, несмотря на наличие у каждого индивида «высокоорганизованной материи» – мозга. Но это также означает, что сознание вообще «не хранится» в мозгу, хотя без мозга оно невозможно. «Вместилищем» сознания является личность как индивидуальная форма существования социума, общества, личность как ансамбль социальных отношений и связей. «Сознание... с самого начала есть общественный продукт и остается им, пока вообще существуют люди», – писал К. Маркс.

С.О. Гапанович: Не кажется ли Вам, что в столкновении личности и государства побеждает соседнее государство?

Конечно. И не только кажется, но это является эмпирическим фактом. И если пред нами действительно личность, то она не противопоставляет себя государству, а овладевает им как формой своего самоосуществления. «Личность» же, противопоставляющая себя государству, есть тот самый выдуманный Гоббсом и Локком индивид-атом, фикция, абстракция, симулякр. К такому состоянию и пытаются сейчас нас привести различными страшилками в адрес политики, государства, неизбежной коррупции, неотвратимости войны и т.д. Если индивид – атом, а не личность, тогда государство – Левиафан. Но

если индивид – личность, тогда государство – это форма его гражданской самоорганизации, форма институализации гражданского общества.

Вопросы В.Н. Пристенскому.

А.П. Фомин: Личность разве не есть транс (над)индивидуальная целостность?

Применение характеристики «целостность» к личности вполне оправданно и с этим можно согласиться. Личность, действительно, представляет собой целостное системное образование, совокупность социально значимых психических свойств, отношений и действий индивида, сложившихся в процессе онтогенеза и определяющих его поведение как сознательного субъекта деятельности и общения. В том числе и по этой причине я критикую тоталистский подход к личности, рассматривающий ее не как целостность, а как несамостоятельную часть подчиненную какому-либо иному (социальному или трансцендентному) целому, чем она сама. В отношении же надындивидуальности личности существуют две трактовки: «узкая» и «широкая». В узком смысле, личность – это индивид, выступающий как субъект социальных отношений и сознательной деятельности. Иными словами, личность – это системное (социальное) качество индивида, определяемое его включенностью в общественные отношения и формируемое в совместной деятельности и общении. В широком смысле, под личностью понимается устойчивая система социально значимых черт, характеризующих множество индивидов как членов той или иной общности (социума, этноса и т.п.), как бы результирующая всю совокупность их социальных качеств и поведения. Такая «совокупная» личность, воплощающая в себе социальное «лицо» той или иной общности и понимается как нечто надындивидуальное, фактически выступает как надындивидуальная целостность.

А.П. Фомин: Протагор – софист и релятивист. «Человек как мера» означает, что у каждого своя правда, истины нет. Разве не так?

Андрей Петрович, это не совсем так. Без всякого сомнения, софисты – явление противоречивое. У них есть как положительные стороны, так и отрицательные. Отрицательной стороной является их пресловутый релятивизм. Действительно, у каждого народа, в каждую эпоху и у каждого человека своя истина и значит, нет никакой абсолютной истины, а значит, нет и абсолютных ценностей. Это изречение софистов, их положение. Это те самые отрицательные стороны, которые всем общеизвестны. Положительные стороны – это их, без всякого сомнения, вклад в теорию спора, и это философский поворот к человеку, который осуществили именно софисты. И вот в русле и в рамках этого философского поворота к человеку, фраза Протагора «Человек – мера всех вещей» означает фактическое признание человека высшей ценностью. Это и стало началом нового цивилизационного подхода – персоноцентризма, о котором я, собственно, и говорил. Именно в этом ключе и в этом контексте я и употребил выражение Протагора, как начало персоноцентризма: «Человек – мера всех вещей». В полном варианте фраза звучит так: «Человек – мера всех вещей, существующих, что они существуют и

несуществующих, что они не существуют».

А.П. Фомин: Вот именно. Позвольте тогда задать вам еще один развивающий вопрос: в чем же спор Сократа с софистами, почему же Сократ громит софистов и не согласен с ними? В чем сущность их спора? Не Сократ ли повернулся к человеку?

Сократ тоже повернулся к человеку, но – другой стороной.

А.П. Фомин: В чем же спор, в чем же сущность спора?

Сократ критикует релятивизм софистов, оставляя за скобками, за кадром главную «персоноцентристскую» суть их учения: «Человек – мера всех вещей». Этот момент Сократа как раз и не интересует. Зато он ищет объективное основание истины и нравственности, которое отрицали софисты. В этом – суть спора.

А.П. Фомин: Так у софистов человек – это отдельный индивид!

Я бы не назвал Сократа персоноцентристом, никоим образом.

А.П. Фомин: И я тоже!

А вот софистов могу, в этой части их рассуждений. На том стою в абсолютном смысле. Андрей Петрович, как вы же перед этим в своем докладе говорили: «На том стою!»

А.П. Фомин: Государство – всегда оппозиция индивиду? Или же оно – форма реализации свободы индивидом?

Формой реализации свободы индивида(ов) выступает не государство, а право. Неправовое (в его патерналистской, автократической, авторитарной, тоталитарной или любой иной форме) государство, в котором отсутствует принцип верховенства права – это всегда оппозиция индивиду. Оно подавляет индивида, представляет обособившуюся от каждого человека политическую корпорацию, обслуживающую не интересы индивидов, а свои собственные корпоративные интересы и требующую безусловного подчинения индивида государственному принуждению, «высшим» государственным интересам. Правовое же государство, которое подчинено праву и сдерживается им, не только не выступает как оппозиция индивиду, но и, напротив, призвано обеспечить условия для реализации им своей свободы. Однако и здесь не обходится без трудностей. Правовое государство, с одной стороны, должно воздерживаться от вторжения в некоторые сферы жизнедеятельности своих граждан, а с другой – активно и оперативно вторгаться в общественные отношения тогда, когда попирается чья-то свобода или чья-то свобода перерастает во вседозволенность. Самое трудное для правового государства – дозировать собственное вмешательство в дела гражданского общества (свободных индивидов). Такое вмешательство приходится постоянно сдерживать правовым структурам. Самое трудное для индивидов – ограничивать свои «свободолюбивые» запросы, соизмерять свои «свободолюбивые» интересы с равными запросами и интересами других индивидов, а также с интересами общества. Это далеко не всегда удается. Поэтому здесь важен поиск баланса между безудержным стремлением индивидов к свободе и ее разумным ограничением и самоограничением соответственно, как со стороны государства, так и со стороны самих

индивидов.

С.М. Пашков: Что такое личность?

Существует достаточно много определений и типологий личности, формулируемых различными науками и проводимых по различным критериям и основаниям. В контексте наших рассуждений, мы придерживаемся следующего определения личности. Личность – это человеческий индивид как субъект социальных отношений и сознательной социальной деятельности. Личность – это понятие, выработанное для отображения социальной природы человека, рассмотрения его как социального актора (действующего социального субъекта), определения его как носителя индивидуального начала, самораскрывающегося в контексте социальных отношений, социального общения и социальной же деятельности. Личность, таким образом, – это понятие, которое описывает не просто человека самого по себе, а человека в качестве включённого в социум субъекта, способного к осознанной социальной деятельности.

С.Г. Филиппова: Есть ли у России надежда стать правовым государством? Ваше мнение?

Надежда, как известно, умирает последней. Давайте проявим по этому поводу сдержанный оптимизм, я бы так сказал. Теоретически такая надежда у России есть в некоем неопределённом будущем. Практически же, если следовать научному методу экстраполяции, который, как известно, означает возможность распространения данных о нынешнем, текущем состоянии явления на обозримое будущее, то в настоящий момент у России, увы, нет никаких данных, никаких тенденций для того, чтобы она стала правовым государством. Поэтому мы не можем экстраполировать нынешнее состояние России на будущее как на ее правовое будущее, и, следовательно, должны признать, что, к сожалению, стать правовым государством у России в ближайшее время возможностей нет.

А.Н. Назаров: Можно ли пересмотреть правовые принципы, не меняя социально-экономической структуры общества?

Конечно же, нет. Пересмотр правовых принципов (если он в принципе возможен) должен затронуть глубинные принципы нашего менталитета и будет проходить, в том числе, как изменение социально-экономической структуры общества. Здесь вопрос для меня – в другом: насколько сама эта структура действительно объективна и складывается независимо от субъективного фактора (правовых принципов нашего менталитета) или же он играет важную роль при ее формировании? Лично я склоняюсь к последнему. В любом случае, на мой взгляд, необходимо серьезное изучение соотношения объективных и субъективных начал в жизни общества. Это и позволит установить причинно-следственную связь между правовыми ментальными принципами и социально-экономической структурой общества, а также рядом других значимых условий существования общества: географических, природно-климатических, геополитических.

С.О. Гапанович: Как насчет классового характера права в конкретном обществе? Отражает ли право интересы доминирующей группы людей?

Нужно ли классифицировать общество?

Право не имеет классового характера и не отражает интересы доминирующей группы людей ни в каком конкретном обществе. Право выражает свободу всех и каждого (которая может быть ограничена только равной свободой всякого другого), независимо от классовой, групповой или иной принадлежности индивида. Более того, сам переход к верховенству права в ходе «евроамериканских» революций Нового времени как раз и означал полный отказ от классовых, сословных, групповых и т.п. социальных доминант или их принципиальную нейтрализацию. Если же в каком-то обществе некая юридическая система такой (классовой, или «доминантно-групповой») характер имеет, то она выступает как антипод права, подпадает под гегелевский термин «неправо». Под неправом он понимал совокупность поведенческих актов, которые либо выдают себя за право (представляют собой «видимость» права), либо прямо и открыто отрицают его. Важно, что под неправом в данном контексте следует понимать не все то, что правом не является, – например, такие «смежные» с правом сферы социального регулирования, как мораль, а лишь то и именно то, что противоречит праву, выступает именно в своем отрицательном отношении к праву. Так, если право – это воплощенная в социуме свобода индивида, форма бытия свободы в обществе, то понимаемое подобным образом неправо, – это, соответственно, воплощенный произвол, форма несвободы личности, закрепленная в социальных институтах и юридических нормах (которые могут носить, например, классовый характер и отражать интересы доминирующей группы; если право – это совокупность юридических норм и институтов, в которых реализована естественная, изначальная свобода индивида, то неправо – совокупность юридических норм и институтов, в которых реализован государственный (классовый, групповой или любой иной) произвол и которые не допускают свободы индивида.

А на вопрос: «Нужно ли классифицировать общество?» отвечу следующим образом: без всякого сомнения, нужно. Социальная наука не может эффективно изучать общество, не проводя его классификацию, выделение различных типов обществ и их сравнение по тем или иным основаниям. Это позволяет получать более полное и точное социальное знание, делать его гибким и динамичным: уточняя и корректируя старые социальные модели и адекватно описывая новые, современные, возникающие на наших глазах.

И.А. Ляшко: Что значит, что дает онтологический подход к праву сам по себе – вне соотношения и взаимосвязи его с аксиологическим?

С точки зрения философского изучения права, онтологический подход сам по себе является отправной, необходимой точкой его анализа. Онтология как учение о бытии, является приоритетной частью не только систематической философии в целом, но и философии права, в частности. Это означает, что, во-первых, ее понятия определяют бытийные и мировоззренческие «координаты» права и правопонимания; во-вторых, они задают способы теоретизирования в других областях философии права (аксиологии, гносеологии, антропологии, и пр.), т. е. определяют характер решения других философско-правовых проблем. Иначе говоря, особенности воззрений на право: его познание, ценностное

осмысление, связь со свободой и человеком и т.п. – зависят от того, каким образом задана общая экспозиция мира. Категориям онтологии придается статус фундаментальных – в них, посредством них описывается глобальная ситуация права, его место в универсуме, правовая картина мира, причастность права к бытию. Онтология права (по Гегелю) имеет своим предметом идею права и его наличного бытия. Вот почему ее задача состоит в том, чтобы определить, что есть право вообще, в отличие от юриспруденции, имеющей дело с позитивным правом как системой действующих законов.

Иными словами, онтологическое исследование права выражает и реализует природу философии, ее угол зрения и, тем самым, детерминировано последними. Что может и что должна открыть онтология в праве? По всей видимости, то, что она открывает в мире как целом – сущность самого глубокого порядка, субстанцию, всеобщее. Соответственно этим же определяется и онтологический подход к праву. Он состоит в необходимости определения субстанции права, его самых глубоких детерминант (и, тем самым, критерия), естественно лежащих за его пределами.

Таким образом, онтологический подход к праву с необходимостью предполагает выявление субстанциальных оснований права, т.е. таких бытийных начал, которые, находясь за пределами правовой эмпирики, делают ее возможной, образуют ее первооснову, генерируют право как сущность и как явление. Субстанциальные основания права представляют собой тем самым совокупность факторов и условий, с одной стороны, как бы внешних по отношению к нему, а с другой – обуславливающих право и задающих его смысловой контекст. В этом контексте процесс поиска «предельных» оснований права (его субстанции, самой глубокой детерминанты, первоисточков) выступает одновременно и как понимание права – как его общее осмысление, как поиск ответа на «гегелевский» вопрос: что есть право вообще?; как раскрытие его сущности.

В этом плане, переоценить роль и место онтологического подхода к праву «самого по себе», как приоритетного философского подхода к праву, на мой взгляд, довольно, трудно.

Вопросы А.Н. Назарову

В.Н. Пристенский: Какова доля мифологического в структуре патернализма как факта советской эпохи, Китая и ряда многих современных тоталитарных государств?

Патернализм, в принципе связан с мифом, так как в отношении совершенно чужих людей приносятся отношения «отец-сын».

Е.Н. Тараканова: Не меняются ли смысл и значение понятия «традиционные ценности» в современности?

Если честно, то сегодня этот термин выглядит достаточно запутанно. В прошлом он всё же имел другой смысл, так как был связан с конкретной традиционной практикой. Сегодня он представляется своеобразным «новоделом».

С.О. Гапанович: Если есть традиционные ценности, то почему бы к ним и не вернуться? А возврат к религии не говорит ли о том, что люди в массе потеряли ориентиры и находятся в поиске?

Нет, вернуться не получится. Возвращение – это социальный регресс. Ведь религиозные ценности обесценились, в том числе, и по объективным условиям. По поводу поиска – да, да находятся. Но хорошо ли это – это уже другой вопрос. Всё же объяснять мир через веру, а не через знания – вещь сомнительная.

С.М. Пашков: Не кажется ли Вам, что объяснение возросшей религиозности социальными проблемами несколько устарело?

Нет, не кажется. Безусловно, объяснять возрастающую роль религии только социальными факторами несколько однобоко. Но всё же социальные факторы имеют большое значение в повышении уровня религиозности.

Вопросы Е.Н. Таракановой

С.Г. Филиппова: Что такое медиамир?

Медиареальность, или медиамир – реальность, которую производят, представляют и обособляют медиа. Медиареальность тесно связана с виртуальной реальностью, но не тождественна ей. Медиареальность влияет на поведения индивида не только в интернет-пространстве, но и в реальном мире: если для пользователя происходящее в «сети» становится более значимым, чем его реальный повседневный опыт, можно сказать, что он живет в медиареальности.

С.О. Гапанович: Разделение Э. Мунье выглядит слишком произвольным: с чего это «милосердие» пребывает с Академией и военным министром?

Данный пассаж иллюстрирует тезис Э. Мунье о возможности создания системы универсальных ценностей и его некоторая гротескность, вероятно, призвана подчеркнуть возможность данного единства, несмотря на очевидные различия.

С.О. Гапанович: Эпоха Пикассо (XX век в разгаре) – это «зарождающееся общество»?

В данном контексте и Э. Мунье, и я имели ввиду начало качественно нового этапа развития общества – «общества потребления».

С.О. Гапанович: В прежние эпохи разве не было нехватки переживаний? Стремление пережить что-то необычное? Люди из дому сбегали в поисках приключений.

«Общество переживаний» декларируется Г. Шульце как реакция на комфорт и избыточность общества потребления. Современные «переживания» качественно отличаются от «приключений» предшествующих эпох: во первых, раньше приключения были уделом немногих, так как лишь достаточно обеспеченные люди могли позволить себе так разнообразить свою жизнь без дополнительного риска; во-вторых, не существовало условий для подкрепления данной жизненной установки, таких как: индустрии туризма и путешествий, индустрии развлечений и впечатлений, доступное кредитование, технологии

сохранения молодости (пластическая хирургия и т.п.), появление возможности удаленной трудовой деятельности (в частности, фриланс).

С.О. Гапанович: Типический образ – это дискурсивный конструкт, позволяющий транслировать систему ценностей. Ровно то же самое было тысячу лет назад – эта схема описывает универсальный механизм – когда-то образ красивого дружинника (воина, рыцаря) в сверкающих доспехах был идеалом каждой девицы. Сейчас только антураж поменялся.

Поменялся не только антураж, но и сам способ трансляции социокультурного опыта. Если раньше некий рыцарь и был идеалом, то уж точно не для каждой девицы и не для каждого юноши. Данная социальная роль имела привязку к определенной сословной группе и представители иных сообществ, во-первых, могли иметь о данном персонаже весьма смутное представление, так как не всегда владели методом и возможностью получения информации о нем, и, во-вторых, не могли копировать константы его поведения, так как не располагали для этого нужными ресурсами. Типические образы функционируют в поле медиакультуры, они общедоступны и предельно универсальны. И стратегию поведения, которую транслирует тот или иной типический персонаж может воспроизвести почти любой индивид.

А.П. Фомин: Медиареальность есть субъект или посредник?

Как писал медиатеоретик М. Маклюэн: «средство сообщения само по себе есть послание». Медиареальность, несомненно, выполняет посреднические функции передачи сообщений, созданных субъектами. Однако, сами сообщения в процессе трансляции через медиасредства преобразуются. Поэтому, на мой взгляд, медиареальность обладает некоторыми свойствами субъекта.

А.П. Фомин: «Истинное общество носит личностный характер и само является личностью личностей» Вы согласны с этим механическим и антисистемным определением Э. Мунье?

Я не разделяю в полной мере концепцию Э. Мунье. Однако, по моему мнению, его идея развития общества путем деятельного самосовершенствования отдельных личностей согласуется с распространенной сейчас моделью построения идентичности, и, следовательно, отражает один из аспектов современного общества.

А.П. Фомин: А в современной России уже есть общество потребления? Ж. Бодрийяр критикует общество потребления с его симулякрами, считает его бесчеловечным. А Вы?

На мой взгляд, в современной России уже есть общество потребления, что подтверждается повсеместным распространением инфраструктуры, способствующей потреблению, созданием информационной среды, стимулирующей потребление и даже правительственной директивой: «Воспитать грамотного потребителя». Общество потребления, несомненно, обладает негативными характеристиками. Однако, ни один из этапов исторического развития общества не был полностью лишен негативных черт, и для меня на данный момент альтернатива обществу потребления не очевидна.

Вопросы С.О. Гапановичу

И.А. Ляшко: Почему вопросы морали рассматриваются в этологии? На каком теоретическом основании?

Приведу цитату из большой работы «Этология: рождение научной дисциплины» замечательного отечественного исследователя, сотрудника Института истории естествознания и техники РАН Елены Анатольевны Гороховской: «...Хотя этологи обычно определяют свою дисциплину как биологию поведения и считают ее одной из основных биологических наук, но одновременно они же рассматривают ее *еще и в качестве направления в психологии*. Именно так к ней относились с самого начала ее основатели Лоренц и Тинберген (подчеркну – лауреаты Нобелевской премии 1973). Впрочем, в 30-е - 50-е гг. они, следуя весьма распространенной моде того времени, думали, что подлинно научная психология должна отвечать стандартам естественнонаучной дисциплины и стать ею. Но и позже, отойдя от такой довольно ригористической точки зрения на психологию, они вместе со многими другими этологами продолжали считать этологию *не только биологической, но и психологической дисциплиной*. В ходе развития современной этологии после 60-х гг. это представление только укреплялось. Психологи, а также этологи, получившие психологическое образование, особенно часто смотрят на этологию, прежде всего, как на одно из направлений в психологии. Изданная в Германии многотомная энциклопедия "Психология в XX веке" включает том "Лоренц и его последователи" [Stamm, Zeier, 1978, Vd. VI], целиком посвященный этологии. Интересно, что среди почетных профессорских званий, которые имел К. Лоренц, большинство - по психологии.

Попытки отнести этологию полностью или по частям либо к биологии, либо к психологии обычно не удаются. *Наиболее адекватным и простым является идентификация этологии как одной из дисциплин, изучающей поведение*. Исследовательская область поведения животных не только является междисциплинарной в привычном смысле этого слова (т.е. областью сотрудничества представителей разных дисциплин), но и, более того, она нарушает привычные границы между дисциплинами и даже между естественнонаучным и гуманитарным знанием.

Возникновение этологии и всей области исследования поведения животных - одно из проявлений происходящей в XX в. перестройки дисциплинарной структуры науки, существовавшей ранее. Этология с самого начала своего становления оказалась на границе между биологией и психологией. ... Само концептуальное ядро этой новой области, т.е. основные понятия, основная проблематика и методы исследования, формировалось и продолжает формироваться до сих пор в результате теснейшего взаимовлияния биологии и психологии, которые являются не просто разными дисциплинами, но относятся к двум главным разделам научного знания - естествознанию и гуманитарному знанию....

...С появлением в середине 70-х гг. нового научного направления - когнитивной этологии - ситуация стала в этом отношении еще более необычной. Когнитивная этология (или психо-этология), в области которой

работают и этологи, и сравнительные психологи, нередко в тесном сотрудничестве, занята исследованием психического мира животных, т.е. того самого предмета, который как этология, так и сравнительная психология, занимавшие жесткую объективистскую установку, считали недоступным и даже запретным для подлинно научного (подразумевалось естественнонаучного) изучения...

...Когнитивная этология вызвала большой интерес у философов (см., например, [Midgley, 1983; Radner & Radner, 1989]). Философ Д. Деннетт занялся разработкой философски и логически обоснованных планов экспериментов по выяснению того, существуют ли у животных намерения (см., например, [Dennett, 1987]). Другой философ, Дж. Дюпре, назвал вопрос о психике других существ (не человека) "парадигмально философским" [Dupre, 1990]. В последнее время когнитивную этологию даже характеризуют как "прикладную философию" [Bekoff, 1990]....»

У того же автора есть еще замечательная работа: *«Споры вокруг этологии человека: конфликт и взаимовлияние биологического и гуманитарного подходов»*. Все это представлено в открытом доступе на сайте «Этология.ру». там же представлены работы другого выдающегося современного антрополога и этолога, Бутовской Марины Львовны, *«Этология необходима в гуманитарных вузах...»*.

С.Г. Филиппова: Можно ли использование языка человеком отнести к константному фактору поведения?

На мой взгляд – «да»! С помощью языка люди общаются, без общения не было бы и людей. Другой вопрос, что общение не сводится только к вербальному и информация передается разными способами, далеко не только с помощью языка. И то, что есть у животных - способы коммуникации – среди них есть и то, о чем ведутся споры – считать это языком или протоязыком, или еще чем-то, но процесс «коммуницирования» с помощью тех или иных сигналов происходит у всех стайных животных.

В.Н. Пристенский: Насколько равенство живого в природе хоть сколько-нибудь подобно равенству в человеческом обществе?

Насколько я понимаю, «неприятие неравенства» - это достаточно условное название для комплекса поведенческих реакций, на которые этологи наткнулись достаточно неожиданно для себя. «Условность» здесь в том, что это может быть связано, например, с завистью или еще чем-то... Кстати, у людей аналогично - требующих равенства обвиняют в зависти. Насчет подобия – ну так на подобии вся идея эволюции и стоит. Аналогия, гомология... Сравнивают подобные признаки и пытаются понять, как же они друг с другом могут быть связаны. Психологический барьер здесь (опять же, как мне кажется) состоит в том, чтобы принять (не понять, а именно принять, согласиться с этим), что поведенческие признаки так же эволюционируют, как и анатомические или физиологические. Именно за это и дали нобелевку по этологии в 1973 г. Это я почти цитирую англоязычную статью 2014 г. Дэвида Слоана Уилсона (знаменитого современного эволюциониста) из журнала Behavioral and Brain Sciences под названием «Нео-дарвинистская революция далека от завершения».

В.Н. Пристенский: Вы сказали, что современный биологический эволюционизм возглавляют этологи. А почему не генетики (современные парадоксы геной инженерии, клонирование и др. революционные современные биотехнологии)?

Ну, мне кажется, тут все мы немножко жертвы не слишком добросовестной рекламы – про геноую инженерии шумят много, через нее деньги отмывают реально, а про этологию – гораздо меньше. Хотя по-настоящему революционные изменения происходят именно там (может, потому и не шумят?) Но конечный смысл всех биологических достижений и чудес – все же в объяснении нашего поведения. Приведу аналогию – боевыми действиями должны управлять штабные, а не саперы (которые глубже всех в землю закопались). Самое интересное началось именно сейчас, когда вдруг поняли, как поведение влияет на генетические процессы, что культура (то есть образ жизни) тоже в связи с чем сейчас столько шума вокруг эпигенетики.

А.П. Фомин: Выводы этологии, которые Вы приводите в своем докладе, противоречат данным отечественной школы психологии (см., например, книгу А.Н. Леонтьева «Деятельность. Сознание. Личность» или его же статью «Биологическое и социальное в психике человека»). Этология не та, или отечественная школа опровергнута?

Я бы предложил не обобщать уж слишком. Во-первых, осмелюсь предположить, что «отечественная школа» к трудам А.Н. Леонтьева не сводится. Подробный разбор идеологических оснований и научной специфики упомянутой статьи А.Н. Леонтьева привожу ниже. Его оппонентами относительно точки зрения на наследственность (да-да, наследственность поведения) выступают Эфроимсон В.П., Добжанский Ф.Г. (основатели генетики, между прочим) – это его современники, а из самых современных авторов – Бутовская М.Л., Гороховская Е.А., Фридман В.С. (это что - не отечественная школа??? Все, как один, прошли МГУ, работают в РАН и прочих структурах). И дело даже не в том, кто именно ему оппонирует, дело в том, что вся наука ушла слишком далеко вперед по сравнению с той эпохой. И вот это, увы, очень серьезно. И вообще, простите, но в упомянутой статье психолог (!) учит генетиков (!!) как им понимать природу наследственности (!!!) Да! Это было последнее поколение психологов, кому с рук сходили такие вольности...

Во-вторых, за то время, которое прошло с тех пор, наука слишком сильно изменилась, а уж биология – в особенности, так что представления о «биологическом» в ту эпоху (судя по тому, что ссылается он на работы 50-х годов, то и писал свою статью ненамного позже) были, как бы это сказать помягче...? Достаточно примитивными – впрочем, в соответствии с уровнем развития биологии в ту эпоху (когда ни генетики, ни прочих молекулярных биологий еще не было и в помине). Эта же проблема возникает при чтении любой литературы того времени (хоть западных авторов, хоть отечественных – понимание биологической проблематики стремится к нулю, отсюда совершенно дикие умозаключения, ну, в статье «Констатные факторы...» я привел яркий пример). В-третьих, прежде чем судить, «та» или «не та» этология, желательно получить о ней какое-то представление (А.Н.Леонтьев,

кстати, убежденный противник принципов, на которых основывается этология. Возможно, это драма человека, который сформировался как ученый, в старой парадигме, а новую не захотел принять – или понять? Не могу судить точнее, те времена в истории отечественной науки – очень мутное время). Но я вынужден громоздить в своих ответах объемистые цитаты именно по той причине, что пытаюсь объяснить положение людям, чьи повседневные заботы и интересы достаточно далеки от данной проблематики. Но надо же искать общий язык!

А.П. Фомин: Если мы в биологии ищем корни морали, то не приведет ли это к тем самым генетическим страшным экспериментам по выведению генетически «полноценных» (то бишь моральных) особей? Ведь самый первоначальный биологический «корень» - это ген.

Нет, не приведет. Мы не искали корни «высокой» морали в «низменной» биологии – кстати, эта позиция, разделяющая физиологию и поведение, загадочным образом пережила развитие нейроэндокринологии. Хотя вроде давно уже было показано, что нашим «духовным» состоянием управляют вполне «материальные» молекулы гормонов. Плохо у нас с популяризацией, очень плохо... А страшные эксперименты тогда и проводили, когда были свято уверены, что «духовность» с «психикой» существуют сами по себе, а физиология организма – сама по себе. Это ж оппозиция «душа» (бессмертная!) - «тело» (бренное, само собой) - средневековое христианство в чистом виде. Нет, ей-богу, социальные науки без пристального внимания со стороны биологов так и будут бродить из одного болота в другое...

Е.Н. Тараканова: Какие ценности можно считать едиными для человека и животных и допустимо ли вообще такое единение?

Да отчего же нет? К безусловным ценностям, обусловленным биологией, я бы сразу отнес положительный фототаксис – все мы, от планктона до замученных пасмурной погодой жителей северных мегаполисов, стремимся к теплу и свету. У ночных животных, правда, реакции могут быть немного другие, но принцип тот же.

С.М. Пашков: Какая метафора Вам ближе: «человек – зверь» (зверя надо укрощать); «человек – tabula rasa» (формируй из него что хочешь); «человек – совершенство» (надо поместить его в хорошие социальные условия, и он будет хорошим); «Человек – испорченный образ Бога" (в нем есть и хорошее, и плохое; возвращай первое, устраняй второе)?

Если убрать метафору про «божий образ», то четвертый вариант. Правда, «хорошее» и «плохое» - это оценочное, зависит от контекста. Агрессивность, энергичность, порывистость – если это направлено на разрушение, это плохо, но если порыв направить на трудную работу, то наоборот. Или, скажем, лень – говорят, все великие изобретатели были лентяями – им было лень трудолюбиво заниматься какой-нибудь рутинной, и они искали обходные пути.

Вопросы И.А. Ляшко

А. П. Фомин: У Аристотеля «разумная вещь» [человек] действует и действует целенаправленно. Не это – ценность?

Целенаправленную деятельность можно назвать ценностью, поскольку она сама себя определяет к цели, а цель в то же время составляет сущность этой деятельности (одушевляет её). При этом важно различать: цель внешняя или внутренняя? Если цель человека внешняя, то он зависим. Такая ценность условна, ибо она есть лишь для ума и при внешних обстоятельствах. Абсолютная же ценность – внутренняя цель самого мышления, определяющая его как самодостаточное (свободное) мышление, это мышление мышления. Поэтому в рамках аристотелевского различия мастерства и мудрости, действие технического ума – ценность, но только философское мышление – самоценность.

Вопросы С.Г. Филипповой

А.П. Фомин: Существуют ли хоть какие-то трагические ноты в тех произведениях, которые Вы анализируете? Ведь это же трагедия, обнаружить, что моя самость – животное. Вспоминается таракан Кафки.

Трагических нот в этих произведениях достаточно. Трагедию переживает мужчина, которому приходится поменять свою жизнь и пересмотреть свои взгляды. Однако, повторюсь, что лиса – художественный образ, относящийся к фантастическому. Говоря проще, эти произведения не про лису, а про человека, так же, как и повесть Кафки. В реальной жизни обретение самости может выглядеть гораздо прозаичней, а вот причины, последствия, и связанные с таким обретением переживания, то, что и интересует авторов в этих произведениях, реалистичны. Почему именно лиса? Ответ тот же – художественное решение. Известный образ непредсказуемости, коварства, хитрости и смекалки помогает решить задачу раскрытия острой необходимости обретения свободы и внутреннего мира человека, его волевых решений (в нашем случае мужчины) более ярко.

В.Н. Пристенский: А может ли женщина превратиться в лису не в фантастическом, а в переносном смысле?

Да. И для этого действительно не нужно превращение как фантастическое. Превращение человека в лису в переносном смысле зафиксировано во вторичных значениях соответствующих слов, в так называемых зооморфных метафорах. Мы называем хитрого лисой, глупого ослом, неуклюжего медведем и т.д. При таком назывании и происходит превращение в переносном смысле.

С.М. Пашков: Ваши выводы релевантны только для анализируемых текстов (близких в содержательном плане)? Или они обладают объяснительной силой при рассмотрении других содержательно близких текстов? Например, «Преступление и наказание» или «An American tragedy»?

Выводы о реализации субъектной ценности (в нашем случае такой ценностью является свобода) относятся к конкретному тексту и конкретному автору. Что же касается выводов, связанных с аксиологическим аспектом изучения художественного текста, то они релевантны по отношению к любому тексту и не обязательно к текстам, близким по содержанию. В близких по содержанию текстах может сравниваться субъектная ценностная составляющая, относящаяся к одной предметной ценности, т.е. интересным для изучения

может быть то, как разные авторы в разную эпоху выражают свое отношение к одним и тем же благам.

Ю.П. Болотина: Известно, что образы животных нередко получают различную, порой противоречивую оценку в разных культурах. Чем можно объяснить практически одинаковые характеристики лисы в разных культурах? Почему именно это животное олицетворяет свободу?

Речь не шла об одинаковых характеристиках лисы в разных культурах, поскольку оба анализируемых текста относятся к английской литературе. Этот образ лисы связан с европейской культурой средневековья и распространился во многих культурах и литературах. Это не значит, что в других культурах этот образ такой же. Так, в мифологии некоторых североамериканских индейцев лисица олицетворяла мудрого духа или бога-создателя. В восточной мифологии известны коварные лисы-оборотни (например, кицунэ в Японии), девятихвостые столетние лисицы-демоны, лисицы-соблазнительницы, высасывающие жизненные силы и т.д. Что касается того, почему лиса олицетворяет свободу, то, это скорее творческое решение автора. Можно предположить, что в Англии к лисам особое отношение, т.к. лисья охота – традиционное развлечение знати. Так, в сегодняшней Британии ведутся бурные споры за или против запрета на лисью охоту.

С.О. Гапанович: Почему люди мечтают о возвращении в природу?

Наверное, потому что человек никогда и не покидал ее, ведь он часть природы. Д. Гарнетт же в своем романе при описании того, какое счастье испытывает мужчина, проводя время в лесу в окружении лисьей семьи, отмечает, что его герой готов обменять всю свою предыдущую жизнь на теперешнее состояние, т.к. звери счастливее нас, у них нет глупых человеческих традиций и установок.

Вопросы С.М. Пашкову

А.П. Фомин: Насколько корректно называть художественное произведение моделью действительности? Есть ли критерии адекватности модели? И можно ли говорить о таких критериях вообще?

В моем выступлении речь шла не о художественном произведении, а художественном тексте. Это разные понятия. Художественный текст – это языковая данность, а художественное произведение – художественный текст плюс широкий социокультурный контекст бытования последнего. Под моделью понимается аналог познаваемого объекта. Следовательно, если художественный текст изображает действительность, которая познается, то сам текст выступает ее моделью. Критерии адекватности, или сходства модели и познаваемого объекта, можно связать с понятием текстуальности, под которой понимается совокупность признаков, позволяющих отличить текст от нетекста. Среди данных признаков важнейшими являются когезия и когерентность. Если они имеются, то художественный текст становится моделью познаваемой действительности. Естественно, что степень адекватности также прямо пропорциональна таланту автора. Мой ответ релевантен также и для художественного произведения.

С.Г. Филиппова: Значит ли это, что любой метод – это ценность в науке?

Нет. Наука – понятие историческое. Одни методы устаревают и «сдаются в архив», другие (общенаучные) не теряют своей гносеологической ценности. Кроме того, методы в одной дисциплинарной области могут не рассматриваться в качестве таковых в другой. Более того, в рамках одного научного направления может полностью отрицаться та или иная методология. Вспомним, например, те возражения, которые имели место быть при становлении лингвистики текста и эмотиологии. Хотя, если следовать позиции П. Фейерабенда, то любой метод может что-то прояснить. И поэтому вслед за ним можно сказать «Anything goes».

Вопросы Ю.П. Болотиной

С.М. Пашков: Не является ли comfortable life «зонтиком», подразумевающим все остальные ценности?

Значение слова “comfortable” включает такие семы, как 1) producing a relaxing feeling of physical comfort, 2) relaxed, 3) having enough money for a good standard of living [<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/comfortable>]. Следовательно, ценность “comfortable life”, или комфортная жизнь, следует понимать как спокойный образ жизни в достатке и в окружении удобных вещей. Очевидно, что комфортная жизнь не подразумевает включение таких ценностей, как свобода, равенство, справедливость, или духовных ценностей. Более того, даже семейные ценности и дружба не являются обязательной составляющей комфортной жизни.

Вопросы М. Уилсону

И.А. Ляшко: Помог ли данный метод прийти к какому-то результату – единому решению, коллективно выработанному двумя (или более) людьми, представляющими разные точки зрения?

Did the applied method help to achieve any result such as the common solution worked out by a group of two or more people who would represent opposite points of view?

The groups where I have held this discussion are more educational than action in nature, so they were discussing the issue for a specific monument context. In those cases, I listen for where a group finds some common ground and clarifies for themselves where the deepest differences exist. In the college student group, there was significant agreement that a Confederate Monument on a courthouse lawn should not remain because the public space should represent all persons who visit the courthouse, not just the group in power when the monument was placed. In these and future forums, the hope is that people who participate learning something about the perspective of others through conversation that is open, honest, and respectful. Unfortunately, because of social media and hyper-partisanship in national politics, conversations like this are the exception, rather than the norm.

Группы, в которых я проводил такую дискуссию, были направлены скорее на образование, а не на прямые действия, так что эти группы обсуждали проблему в контексте определенного памятника. В таких группах я слушаю и

отмечаю, где группа придет к какому-то согласию и выяснит для себя, где существуют глубокие различия. Значительная часть группы студентов колледжа согласилась с тем, что Памятник Конфедератам на газоне перед зданием суда не должен там находиться, поскольку публичная территория должна представлять личность каждого, кто приходит туда, а не только ту группу, которая была у власти, когда поставили памятник. Есть надежда, что люди, которые принимают участие в этих и будущих форумах, узнают что-то о взглядах других через открытое, честное и уважительное обсуждение. К сожалению, из-за социальных медиа и сверхпристрастности в национальной политике, такие обсуждения являются скорее исключением, чем нормой.

С.О. Гапанович: Как Вы думаете, почему в наше время тот социальный механизм, который изначально был призван обеспечивать взаимопонимание и мирное сосуществование разных групп людей (я имею в виду «толерантность») парадоксальным образом превратился в орудие агрессивной нетерпимости?

Why do you think the social mechanism which initially was called up to provide the mutual understanding and coexistence of different groups of people (I mean “tolerance”) nowadays has been in a paradoxical way turned into the instrument of aggressive intolerance?

I would be very interested in your response to the question, since I think you will have some important insights. In my experience in the United States, citizens are reacting to the global challenges related to the shift from an Industrial to Information Age. People experience the world changing, and that produces anxiety. If there were one common problem or actor to blame, people would come together, but we are divided on what is causing the anxiety. President Trump was successful in unifying people by giving voice to anxiety, so immigration became a central problem to blame on a changing world. Many people were able to rally around intolerance to explain the anxiety. And then we demonize the “other” to build intellectual and emotional walls to insulate ourselves from anxiety. Since we have no common “enemy” to pull us together, we search for what the “enemy” could be. We become more tolerant of others if we have a common enemy. Learning how to our lives in community with people who are different is much more difficult in times of peace than in times of strife.

In a deliberative forum, the first thing we do is name the problem we are discussing, but we do so in a way that is broad and inclusive and in the language that non-professionals use. Then we ask “how has this problem affected you personally?” Those personal stories help us understand the lives of real people, and they break down stereotypes we have of one another. Then we commit to talking through the pros and cons of various approaches to the issue, and, hopefully, everyone, not matter their main concern, can hear themselves in one of the approaches.

Меня очень заинтересовал вопрос, т.к. я думаю, что здесь затронуты некоторые важные проблемы. Как показывает мой опыт, в США граждане реагируют на глобальные вызовы, связанные с переходом от индустриальной эры к эре информационной. Люди ощущают то, как меняется мир, и это

вызывает у них беспокойство. Если бы можно было обвинить в этом какую-то одну общую проблему или какого-то деятеля, то люди бы пришли к согласию, но мы не сходимся во мнениях о том, что является причиной наших страхов. Президент Трамп преуспел в объединении людей, предоставив возможность озвучить то, что их беспокоит, и главная вина в изменениях в мире стала возлагаться на иммиграцию. Многих людей объединяет то, что свойственную им нетерпимость они объясняют своими страхами. А далее мы демонизируем «других», чтобы воздвигнуть интеллектуальные и эмоциональные стены, изолирующие нас от страхов. Т.к. у нас нет общего «врага», чтобы объединиться, мы ищем то, что бы могло стать этим «врагом». Мы становимся более терпимыми (толерантными) к другим, если у нас есть общий враг. Научиться жить в обществе с людьми, которые отличаются от нас, гораздо сложнее в мирные времена, чем во времена раздоров.

На совещательном форуме, первое, что мы делаем, это называем проблему, которую обсуждаем, но делаем мы это широко и инклюзивно и на языке, который используют непрофессионалы. Затем мы спрашиваем: «Как эта проблема повлияла на Вас лично?». Эти личные истории помогают нам понять жизни реальных людей, и они разрушают имеющиеся у нас стереотипы друг о друге. Затем мы переходим к обсуждению плюсов и минусов различных подходов к проблеме, и, надеюсь, каждый, вне зависимости от его приоритетов, может услышать себя в одном из этих подходов.

Вопросы М.М. Муртазаевой

А.П. Фомин: Школьники, о которых речь в Вашем докладе, это конкретные школьники из конкретной школы или это абстрактные школьники, которых в действительности не существует? Не теряется ли в таких педагогических исследованиях истинный объект педагогики – живой, конкретный ученик, ребенок, школьник?

О школьниках РФ.

С.Г. Филиппова: Могут ли формируемые ценностные ориентации в процессе обучения родному и иностранному языку вступить в противоречие?

На индивидуальном уровне могут возникнуть противоречия. Однако мы имеем в виду базовые ценности. Фактура разная, смысл один. Задача учителя – строить обучение на основе диалога культур, что позволит изменить отношение к иноязычной стране и к ее языковым и культурным явлениям.

Ю.П. Болотина: Ценности какой культуры должны превалировать в ходе обучения иностранному языку?

Каждое общество имеет национально-своеобразную культуру. Эта культура получает отражение в языке. Следовательно, овладение языком означает, с одной стороны, овладение культурными ценностями, которые накопило данное общество. Освоение культуры изучаемого языка происходит в рамках реализации одной из приоритетной цели иноязычного образования – социокультурной (приобщение к культуре, традициям и реалиям страны изучаемого языка). Для наибольшей эффективности обучение предполагается строить на сравнении 2-х культур: культуры страны изучаемого языка и родной

АВТОРЫ

Баранов Владимир Евгеньевич, д. филос. н., профессор (Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Петра Великого)

Болотина Юлия Петровна, к. филол. н., доцент кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий ВФ РГПУ им.А.И.Герцена

Гапанович Станислав Олегович, м.н.с. Института эволюционной физиологии и биохимии им. И.М. Сеченова РАН, аспирант ИФЧ РГПУ им А.И. Герцена

Казаручик Галина Николаевна, к. пед. н., зав. кафедрой специальных педагогических дисциплин Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина (Брест, Республика Беларусь)

Дешеулина Лариса Николаевна, к. филол. н., доцент кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий ВФ РГПУ им. А.И. Герцена

Костарева Наталья Леонидовна, к. филол. н., доцент кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий ВФ РГПУ им. АИ. Герцена

Лезгина Марина Львовна, д. филос. н., Почетный профессор РГПУ им.А.И. Герцена, профессор кафедры философии Института философии человека РГПУ им.А.И.Герцена

Ляшко Илья Анатольевич, зам. директора, преп. Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна

Муртазаева Марита Максудовна, к. пед. н., доцент кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий ВФ РГПУ им.А.И.Герцена.

Назаров Артем Николаевич, к. ист. н., доцент кафедры экономического образования ВФ РГПУ им.А.И.Герцена.

Пашков Сергей Михайлович, к. филол. н., доцент кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий ВФ РГПУ им.А.И. Герцена.

Пристенский Владимир Николаевич, к. филос. н., доцент (Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации)

Рогожникова Варвара Николаевна, к. филос. наук, научный сотрудник кафедры философии и методологии экономики МГУ им. М.В. Ломоносова.

Смолина Ольга Владимировна, к. филол. н., доцент кафедры иностранных языков Государственного университета морского и речного флота им. адм. С.О. Макарова (С-Пб)

Спиваков Сергей Борисович, к. геолого-минерал. н., ст. науч. сотрудник.

Тараканова Елена Николаевна, к. культурологии, преподаватель Волховского алюминиевого колледжа и ВФ РГПУ им. А.И. Герцена

Филиппова Светлана Геннадьевна, к. филол. н., зав. кафедрой гуманитарного образования и педагогических технологий ВФ РГПУ им.А.И.Герцена.

Фомин Андрей Петрович, д. филос. н., профессор кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий ВФ РГПУ им.А.И.Герцена.

Эльдарова Наталья Магомедовна, к. пед. н., старший научный сотрудник сектора русского языка и литературы Дагестанского научно-исследовательского института педагогики им. А. А. Тахо-Годи (Махачкала)

Wilson Mark. Ph.D., Director, Caroline Marshall Draughton Center for the Arts & Humanities, College of Liberal Arts, Auburn University, Alabama USA.

Plotczyk Magdalena, Ph.d, Professor of WSH, Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu, Poland.

Wojdygowski Zdzisław Ph.d, Doctor, lecturer Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu, Poland

Подписано в печать 26.11.2019г. Формат 60x84/8
Ус.печ.л. 27,75. Печать офсетная. Бумага офсетная.
Отпечатано в типографии ООО «Турусел».
197376, Санкт-Петербург, ул. Профессора Попова д.38.
toroussel@gmail.com
Зак. №14394 от 26.11.2019г. Тир. 300 экз.