

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. А.И. ГЕРЦЕНА

ВОЛХОВСКИЙ ФИЛИАЛ

Кафедра гуманитарного образования и педагогических технологий

СОЦИУМ. СОЗНАНИЕ. ЯЗЫК

Выпуск пятый

Волхов
2016

УДК 37
ББК 74
С69

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

Редакционная коллегия:

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

Социум. Сознание. Язык. Выпуск пятый. Санкт-Петербург: изд. ЛЕМА.
2016г. - 96 с.

ISBN 978-5-98709-968-1

Сборник включает в себя материалы одиннадцатого и двенадцатого заседаний междисциплинарного научно-теоретического семинара «СОЦИУМ. СОЗНАНИЕ. ЯЗЫК» на темы: «Педагогический процесс как предмет междисциплинарного исследования» и «Образование и экономика: проблемы конвергенции».

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

© Коллектив авторов, 2016

ISBN 978-5-98709-968-1

СОДЕРЖАНИЕ

I. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС КАК ПРЕДМЕТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

| | |
|---|----|
| Вступительное слово С.Г. Филипповой. | 4 |
| ДОКЛАДЫ | |
| Фомин А.П. Педагогический процесс как действительность образования. | 5 |
| Муртазаева М.М. Место педагогики в системе наук о человеке: современные аспекты. | 12 |
| Шереметьева О.В. Педагогическая действенность знаний как цель и результат педагогического образования. | 15 |
| Рогожников В.Н. (Москва) Экономические аспекты образования. | 19 |
| Пристенский В.Н. (Воронеж) Правовое воспитание личности (философско-аксиологический аспект). | 25 |
| ДИСКУССИЯ | |
| Пристенский В.Н. Проблема контекстуальности права (философский анализ). | 31 |
| Фомин А.П. Человек в плену права. | 35 |
| Ответы докладчиков на вопросы. | 37 |

II. ОБРАЗОВАНИЕ И ЭКОНОМИКА: ПРОБЛЕМЫ КОНВЕРГЕНЦИИ

| | |
|--|----|
| Вступительное слово С.Г. Филипповой | 43 |
| ДОКЛАДЫ | |
| Фомин А.П. Государственная образовательная политика и рыночная агрессия в образовании. | 44 |
| Рогожников В.Н. (Москва) Взаимодействие экономики и образования как фактор общественного здоровья. | 51 |
| Пристенский В.Н. (Воронеж) Правовое образование как предмет философского исследования. | 62 |
| Назаров А.Н. Массовое образование и экономика в эпоху становления русского капитализма (конец XIX – начало XX вв.): общность судеб. | 66 |
| Гапанович С.О. Глобализация и атропогенез в свете проблем информационной экологии. | 73 |
| ДИСКУССИЯ | |
| Болотина Ю.П. К вопросу об антропоцентризме. | 78 |
| Пристенский В.Н. Модусы правовой реальности (философский аспект). | 80 |
| Филиппова С.Г. О реализации предметных и субъектных ценностей в художественном тексте. | 85 |
| Ответы докладчиков на вопросы. | 87 |
| Сведения об авторах | 95 |

I. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС КАК ПРЕДМЕТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Материалы одиннадцатого заседания 25 марта 2015 г.

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО С.Г. ФИЛИППОВОЙ

Научно-теоретический семинар «Социум. Сознание. Язык» был организован совместными усилиями кафедр гуманитарных дисциплин и иностранных языков Волховского филиала РГПУ им. А.И. Герцена в 2010 г. Его работа планируется и реализуется в рамках основных научных направлений кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий. Целью работы семинара является формирование концепций актуальной гуманитарной проблематики.

Семинар является попыткой интеграции научных исследований специалистов из различных областей гуманитарного знания и сегодня успешно развивается. Напомню, что важнейшим результатом работы нашего семинара стала опубликованная в прошлом году коллективная монография «Социум. Сознание. Язык: междисциплинарный диалог» - итог нашей четырехлетней работы. В этом году семинар проводится в статусе Всероссийского, т.к. к нам подключились коллеги из Воронежа и Иркутска. Расширение географии участников семинара – очень важный показатель его развития, и, надеюсь, этот показатель будет повышаться.

Тема сегодняшнего, 11-ого, семинара – «Педагогический процесс как предмет междисциплинарного исследования» - объединяет всех нас тем, что все мы связаны с вузом, и, следовательно, с педагогикой. С начала текущего учебного года кафедра реформировалась и получила другое название – гуманитарного образования и педагогических технологий. В постоянно меняющихся условиях, связанных с разработками новых образовательных программ подготовки бакалавров, осознается необходимость разрабатывать новые междисциплинарные проекты, в частности, в области исследования педагогических технологий. Сегодняшний семинар – отправной момент для данной проблематики исследований. Более того, представляется целесообразным планировать в следующем году работу двух ежегодных семинаров – уже традиционного научно-теоретического семинара «Социум. Сознание. Язык» и научно-практического семинара (или конференции) по проблематике педагогических технологий, который носил бы прикладной характер. Надеюсь, что такое предложение найдет отклик как у преподавателей кафедры, так и у специалистов из других вузов.

Материалы семинара публикуются. В этом году мы включили в работу семинара заочную форму участия с возможностью публикации материалов. Обязательной составляющей нашего семинара сохраняются критические материалы и протоколы обсуждений. Содержание семинара не ограничивается заявленными темами выступлений и дискуссионными вопросами, любой

участник может выступить по заявленной проблеме без предварительной заявки, а также предложить для дискуссии свой вопрос.

ДОКЛАДЫ

Фомин А.П.

Педагогический процесс как действительность образования

Термин «действительность» в философии применяется для обозначения «объективной реальности как актуально наличного бытия, реализующего определенные исторические возможности; понятие действительности используется также для обозначения подлинного бытия, в отличие от видимости» [ФЭС,1983:141] как неподлинного бытия.

Действительностью, то есть подлинным бытием и объективной реальностью **образования является реальный педагогический процесс, осуществляемый ежедневно в непосредственном общении реального учителя с реальными же учениками на местах.** Именно это, то есть действительность образования, и является предметом педагогики как науки. Так, например, Слостенин В.А. с коллегами дают следующее определение: «Предмет педагогики - это образование как *реальный целостный педагогический процесс*, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях). Педагогика в этом случае представляет собой науку, изучающую сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни. На этой основе педагогика разрабатывает теорию и технологию его организации, формы и методы совершенствования деятельности педагога (педагогическая деятельность) и различных видов деятельности учащихся, а также стратегий и способов их взаимодействия» [Слостенин, Исаев, Мищенко, Шиянов: электронный ресурс].

Все остальное, что не относится к *реальному целостному педагогическому процессу*, не является действительностью, а является либо видимостью, то есть чем-то несущественным, не закономерным, случайным, либо отражением действительности в нашем сознании, то есть реальностью субъективной, конструируемой нашим сознанием. А к этому «остальному» мы отнесем, между прочим, например, регламентирующие образование документы, методики обучения и воспитания, теоретические статьи, в том числе и эту, частные педагогические идеи и теории (в том числе теории педагогического процесса), всевозможные планы, программы и отчеты и т.д. Важнейшей теоретической задачей педагогики как науки, стало быть, является не конструирование какого-то желаемого идеального педагогического процесса, чем педагогика традиционно занималась, а задача *адекватного описания, моделирования действительности образования, то есть реального педагогического процесса,*

включающего в себя конкретные условия и конкретных участников (педагога и ученика). А важнейшей методологической проблемой в связи с этой задачей становится проблема соответствия (или несоответствия) этого «остального» (субъективного) – действительности образования (объективному). А также проблема подмены в педагогике объективного – субъективным, действительности – кажимостью, сущности – явлением, подлинного – неподлинным, реального педагогического процесса и реального образования – идеальным, сконструированным нашим сознанием (то есть желаемым) процессом.

Есть веские основания предполагать, что важная причина содержательного (а не формального – в отчетах) неуспеха отечественных реформ в образовании кроется в не решении этой методологической проблемы, более того – в неспособности и нежелании эту проблему вообще видеть. Постмодернистская эпоха сыграла с реформаторами злую шутку: они искренне верят в то, что образование можно сконструировать, спроектировать, и реформу проводят по этим постмодернистским лекалам: идеологическая цель – умозрительный проект – экономический расчет проекта (экономика сегодня из науки превращается в калькуляционную услугу; см., например: [Рогожникова,2015]) – политическое проталкивание проекта – получение прибыли от проекта разработчиками и теми, кто его проталкивал.

Известно, что вопрос определения предмета сам по себе в педагогике долго был проблемой для самой педагогики, на основании чего многие вообще отказывали ей в статусе науки. Что это за наука-де, которая не может определиться со своим собственным предметом! Поэтому еще в фундаментальном четырехтомнике «Педагогической энциклопедии» 60-х годов педагогика названа «совокупностью теоретических и прикладных наук, изучающих воспитание, образование и обучение» [Вульфсон,1966:282], и эта тока зрения все еще бытует в качестве одного из подходов.

Но педагогику можно понять. Дело в том, что предмет ее шире самой педагогики. Правильно формулируя свой предмет, педагогика тем самым ставит себя в неудобное положение: она вынуждена с самого начала выходить за свои пределы. Это отразилось даже на учебных планах вузов, в которых появляются все новые и новые названия дисциплин: педагогическая психология, социальная педагогика, философия образования, введение в психологию с практикумом по саморазвитию, социальная педагогическая психология, психологические проблемы в педагогической деятельности и их разрешение.

К этой правильной формулировке предмета педагогика прошла длинный исторический путь. Но педагогическая теория рождается с того момента, как педагогика увидела свой предмет – педагогический процесс. А это произошло впервые в XVII веке в работах Я.А. Коменского. Он не только философски обосновал решающую роль педагогического процесса во всем образовании, но и систематизировал и разработал принципы и формы этого самого педагогического процесса, технологическим ядром которого стала классно-урочная система. До него не было не только рефлексии по этому поводу, но

фактически не было и самого педагогического процесса как такового, как единого явления.

Напомним, кстати, что сама классно-урочная система как первая педагогическая технология была изобретена и внедрена за сто лет до Коменского и уже работала как у протестантов, так и у католиков (у испанцев, французов, англичан). Но сделать ее ядром целостного педагогического процесса и сделать сам педагогический процесс в целом предметом теории удалось лишь славянину, чеху Коменскому. И здесь важна роль не только технологии (самой классно-урочной системы), но и ее философского обоснования, ядром которого стал принцип пансофии.

В дальнейшем педагогическая теория часто теряет свой предмет, то есть целостный педагогический процесс, увлекаясь частностями, как любая развивающаяся наука: появляются дошкольное образование, школоведение, профессиональное образование, общие и частные методики обучения и воспитания, обучение отделяется от воспитания и т.д. Само образование изучается с разных сторон: как социальный институт, история педагогики и образования, дидактика и др. Целостный педагогический процесс распадается в педагогической теории. В результате утери своего предмета теория, как известно, слишком абстрагируется и теряет связь с действительностью, превращаясь либо в схоластику, либо в эклектику. История педагогики дает нам немало примеров выхолащивания педагогической теории и превращения ее в схоластику и эклектику.

Эта опасность отрыва педагогической теории от практики лучшими педагогическими умами всегда отслеживалась. Собственно, имена педагогов, которые вошли в историю образования и педагогической мысли, это суть имена тех, кто как раз и концентрировал свое внимание на целостном педагогическом процессе, заставляя педагогику помнить о главном, не абстрагироваться от действительности, не превратиться в схоластику или эклектику. Вот некоторые из этих имен. И.Г. Песталоцци с его принципом «развивающего обучения». И.Ф. Герbart с его идеей воспитывающего обучения и обучающего воспитания педагогический процесс рассматривает с учетом современных ему достижений в области философии и психологии (ассоцианизм); его теория педагогического процесса послужила основой таких педагогических принципов, как принцип четырехчастного построения урока, принцип последовательности, принцип системности обучения. Все это работает и сегодня. Ф.А.В. Дистервег с его совсем не абстрактными принципами природосообразности, культуросообразности и самодеятельности. Единый педагогический процесс у него представлен такими идеями, как «воспитывающее обучение», учет индивидуальных психологических особенностей ученика и учителя, принцип наглядности в обучении и др. В нашем Отечестве это К.Д. Ушинский, подчеркивавший роль личности учителя и личностного общения учителя с учеником и необходимости прежде чем воспитывать и обучать – знать ученика. Незнание реального ученика как объекта педагогики Ушинский как раз и считал одним из грехов современного ему, пореформенного отечественного образования. Л.С. Выготский – автор культурно-исторической концепции

развития личности и конкретных технологий, таких, как зона актуального развития и зона ближайшего развития. А.Н. Леонтьев и целый ряд наших психологов и педагогов, создавших деятельностную теорию развития и деятельностную теорию личности.

Вопрос об отношениях педагогической практики и педагогической теории непростой, поскольку отношения эти, как и всегда отношения между бытием и сознанием, материей и мышлением, диалектические. Без диалектики вопрос этот решается неверно, формально: либо педагогическая практика реализует идеи педагогической теории (вариант: реализует лучшие идеи педагогической теории, тем самым проводя здоровую селекцию), либо, наоборот, педагогическая теория обобщает педагогическую практику (вариант – лучшие ее достижения). Первый же взгляд на школу и дошкольные образовательные учреждения говорит, что это не так: педагогическая практика как была разной, так и остается разной как по форме, так и по содержанию, и по качеству, а аспирантов, кандидатов и докторов педагогических наук в школах мы не видим – диссертации, как правило, пишутся о чем угодно, но не о действительном педагогическом процессе.

Есть основания утверждать, что сегодня настало время вновь напомнить педагогике о живой действительности образования – реальном педагогическом процессе. Это актуально сегодня потому, что вновь во многих педагогических исследованиях это ядро, эта сущность образования не только стихийно теряется, но и сознательно дезавуируется, игнорируется. А действительный педагогический процесс все больше замещается в нашем педагогическом сознании симулякром, то есть фикцией. Такому замещению чрезвычайно способствует, к примеру, оцифровка и сайтизация чуть ли не всей нашей деятельности, в результате чего существующим реально считается только то, что выставлено напоказ в сетях. Не выставлено – не существует. Если вас нет в сети – то вас нет вообще! Впрочем, процесс виртуализации педагогического сознания – это отдельная тема, затронутая нами еще в докторской диссертации [Фомин,2007].

Но вернемся к педагогике. Вопрос об отношениях педагогической практики и педагогической теории действительно непростой. Педагогическая практика, то есть ежедневная, не приукрашенная отчетами и сайтами, часто не зафиксированная в таблицах и графиках, не виртуальная, а действительная жизнь образования – это только эмпирия. Без теоретической интерпретации эмпирические наблюдения бессмысленны. Задача, следовательно, не в том, чтобы бесконечно измерять с помощью опросников и тестов живых детей и педагогов и представлять все это в таблицах и графиках в школьных отчетах. Этот эмпирический уровень научного исследования образования, которым, порой, увлекаются коллеги в школах, необходим, но недостаточен. Это – детский возраст любой науки, и этот возраст мы уже прошли.

Задача заключается в том, чтобы создать такой теоретический инструментальный анализа живого педагогического процесса, который бы позволил адекватно понять и объяснить этот процесс в его единстве и многообразии. Ведь процесс-то этот конкретен и неповторим в каждом

отдельном случае, отдельной школе и отдельном классе, и одновременно един в основных своих закономерностях.

Мы утверждаем, что создать такой аналитический инструментарий возможно только на основе ясного понимания тех методологических основ, на которых он строится. Иначе говоря, теоретик, создающий такой инструментарий, должен четко и ясно проговорить и обосновать методологическую базу, на которой он строит свою концепцию. В частности, иметь четкое понимание объекта и предмета педагогики. В противном случае концепция педагогического процесса получается либо эклектичная, либо схоластичная.

Примером такой методологической обоснованности и осознанности является, на наш взгляд, теория педагогического процесса В.Б. Ежеленко, представленная автором в его «Таблице методообразующих компонентов в структуре педагогического процесса» [Ежеленко, 2005:434-448].

Таблица лишь на первый взгляд пугает своей громоздкостью: в ней представлены 52 **компонента**, которые, по мысли автора, формируют педагогический метод. **Метод**, в концепции автора, – это практический путь достижения педагогической цели. Этот путь имеет общие закономерности и структуру, однако индивидуален и уникален для каждого педагога. В общем-то, как и сама жизнь. В теории педагогического метода В.Б. Ежеленко я нахожу диалектику субъекта и объекта, индивидуальности и уникальности с одной стороны и социально-культурных норм с другой.

Итак, метод – это не ключик, которым можно открыть заветную дверь личного профессионального успеха: вооружился эффективным методом преподавания – и дело в шляпе. Или заветную дверь качества образования в целом: внедрил в образование прогрессивный метод – и результативность и качество образования повысил. Метод – это *индивидуальный путь педагога к педагогической цели*. Что логично, исходя из этимологии самого слова.

Путь этот обусловлен, естественно, рядом предпосылок как объективного, так и субъективного характера. Эти предпосылки автор и называет компонентами педагогического процесса. Но далее, анализируя этот самый педагогический процесс, он сразу избегает формализма – не делит этот процесс на субъект и объект. Вообще при анализе педагогического процесса чаще всего именно эту ошибку и совершают: выделяют субъект, объект, материальный компонент, методический компонент, технический, духовный, и пошла писать губерния. Потом делят это все на более мелкие части и т.д. При этом сталкиваются сразу с проблемой субъекта и объекта и начинается схоластика по поводу субъект-объектных и субъект-субъектных отношений, что, в конце концов, закономерно приводит к полной потере и выхолащиванию самих понятий субъекта и объекта. И педагогический процесс приобретает уже такую аморфную форму, что предмет исследования вовсе теряется в интеллектуальном тумане безвозвратно.

Тут на помощь приходит что-нибудь наподобие прагматизма; вспоминают Дьюи и вслед за ним утверждают, что истинным субъектом является ребенок, дети сами должны учиться, потому, что есть у них природное влечение к

знаниям. А учить их надо тому, что *им* надо, что пригодится *им* в жизни. В терминах сегодняшней реформы – компетенциям. Чтобы лучше адаптировались к рынку. А значит, традиционная педагогика, в том числе отечественная с ее коллективизмом и ориентацией на всестороннее развитие личности – это-де вчерашний день, «тоталитаризм», педагогические вузы надо закрыть, оставить только педагогические училища, хорошо дающие методику. При этом прагматизм выдают за общемировую тренд в педагогике, что совершенно не соответствует действительности (см., например: [Фомин,2011]), а под индивидуализм подводят научную базу, объявляя его сущностным ядром «Запада» (см., например: [Пристенский,2015]).

Или другой вариант выхода из интеллектуального тумана утери предмета исследования. Начинают говорить о «духовном», о приоритете нравственного воспитания перед интеллектуальным обучением. При этом понятие «духовность» начинают почему-то трактовать только в одном его смысле – религиозном, забывая, что нравственным можно быть и без религии, то есть не из чувства страха перед божьим судом, а из чувства уважения к людям, а духовная деятельность – это и наука, и искусство, и философия. В этом случае педагогический процесс как предмет педагогики теряется вообще, поскольку религиозные переживания – это сфера интимная, эмоциональная и трудноуловимая. Педагогический процесс превращается в сплошное искусство, творчество педагога, который с помощью разных технологических ухищрений будет воздействовать на наши нравственные чувства.

Есть и третий выход из интеллектуального тумана утери предмета исследования – реального педагогического процесса – из поля зрения. Это увлечение креативом и индивидуальным творчеством. Тогда говорят, что каждый ребенок уникален и цель образования – раскрытие этой уникальности. Ребенка призывают к самореализации, понимая под этим словом почему-то не развитие творческих способностей и высших чувств (этических, эстетических и познавательных), а внешний успех и самопиар. Педагогический процесс и в этом случае распадается и теряет свою целостность и превращается в сплошной праздник тщеславия.

Вячеслав Борисович сумел избежать этого интеллектуального тумана и не отвернулся от истинного предмета педагогики – педагогического процесса. Вернемся к его схеме. Все 52 компонента включены в три основных блока.

Первый блок – «Обстоятельства и факторы формирования личности в педагогическом процессе». Личность в педагогическом процессе формируется под влиянием огромного количества факторов, и от их сочетания, собственно, и зависит уникальность жизни каждого класса на каждом уроке. Факторы классифицированы на группы по двум основным критериям – содержательному и формальному. По критерию содержательному выделяются субъект (учитель), его профессиональная деятельность, его общение, объект (ученик), его учебная деятельность, его общение. Логично. Эти шесть содержательных групп, в свою очередь, в разной степени представлены в семи формах: коммуникативной, речевой, форме поступков, графической, организационно-предметной, инструментальной, оценочной. В принципе, форм этих может быть и больше. В

результате мы получаем 42 характерных показателя конкретного педагогического процесса.

Второй блок называется «Педагогические средства», которые классифицированы в четыре группы: процессуальные, конструктивные, привносимые и технические. Это компоненты 43-46. Сюда автор внес не только то, что мы традиционно называем средствами (43-классное оборудование, учебники, географические карты, иллюстрации и др.), но и опорные сигналы Шагалова, художественные детали Ильина и др. новшества учителей-новаторов (44), а также нечто вообще постороннее (45-посторонняя информация). Часто педагогическое средство становится методообразующим, но не всегда.

Третий блок называется «Процессуально-педагогические цели – производные методообразующие факторы и средства» (компоненты 47-52). И этот блок, пожалуй, самый интересный. Пытаясь раскрыть диалектику педагогического процесса, где субъект и объект находятся в диалектической связи в самом процессе, Ежеленко вводит понятие «процессуально-педагогической цели». Что это такое? Это промежуточная цель, которую педагог ставит себе на каком-то этапе урока с тем, чтобы по достижении этой цели превратить ее в педагогическое средство.

Конкретный пример из (47). Эрудиция учителя. Сначала учитель ставит цель – продемонстрировать свою эрудицию, вызвав положительную реакцию у учеников, и только добившись этой процессуально-педагогической цели, можно ее (то есть собственную эрудицию) использовать как средство. Но ведь можно своей эрудицией и задавить учеников или привести их в растерянность, или вызвать у них раздражение.

Эти факторы третьей группы производны от чего? От субъекта: его характеристик, деятельности и общения; от объекта: его характеристик, деятельности и общения.

Наконец, эти факторы, то есть процессуально-педагогические цели, потенциальны развитием не просто в педагогическое средство, а и в системообразующее средство, усиливая тем самым методообразующее педагогическое средство из второго блока.

Четвертый блок учитывает случайные, непредвиденные факторы, которые ведь тоже могут быть (яркое весеннее солнце за окном, залетевшая в форточку птица, истероидная личность в классе).

Идеальная (в правильном смысле, то есть не наилучшая и совершенная, а нематериальная, созданная нашим умом) модель педагогического процесса В.Б.Ежеленко позволяет работать не с видимостью образования или с его кажимостью, на создание которых часто тратится так много сил. Эта модель позволяет работать с *действительностью* образования, то есть с реальным педагогическим процессом. К сожалению, сегодня студентам часто приходится повторять: не судите о ветре по флюгеру, не создавайте и не исследуйте видимость. Занимайтесь **ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬЮ**, то есть реальным педагогическим процессом, в котором вы – условный субъект, а ребенок – условный объект, но, кроме вас и ребенка, есть еще общение, деятельность, множество форм и характеров, средства, конкретные (а не абстрактные, типа

«воспитывать гражданственность») процессуально-педагогическое цели, что в совокупности и есть МЕТОД, то есть путь каждого педагога к этой общей цели как своему результату.

Литература

1. Философский энциклопедический словарь. М.: «Советская энциклопедия», 1983.
2. Слостенин В., Исаев И., Мищенко А., Шиянов Е. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений // http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/index.php
3. Рогожникова В.Н. Этическая проблематика экономической науки как предмет философии экономики // Социум. Сознание. Язык. Выпуск четвертый. СПб.: ЛЕМА, 2015. С.99-106. <http://fortuna2005.ucoz.ru/publ/ssja/11>
4. Вульфсон Б.Л. Педагогика // Педагогическая энциклопедия. В 4-х томах. М.: «Советская энциклопедия», т.3, 1966.
5. Фомин А.П. Педагогическое сознание в условиях виртуализации социальной реальности: Монография. М.: АПК и ППРО, 2007.
6. Ежеленко В.Б. Новая педагогика массовой школы. СПб., 2005.
7. Фомин А.П. Прагматизм: чужое прошлое как наше будущее // Гуманитарные практики в современном социуме: модернизация и глобализация. Сборник научных трудов. СПб., 2011. С.327-336. http://fortuna2005.ucoz.ru/publ/nauchnye_trudy_sotrudnikov/trudy/va/2-1-0-54
8. Пристенский В.Н. Аксиология права как теория связи между ценностью личности и ценностью права // Социум. Сознание. Язык. Выпуск четвертый. СПб.: ЛЕМА, 2015. С.106-112. <http://fortuna2005.ucoz.ru/publ/ssja/11>

Муртазаева М.М.

Место педагогики в системе наук о человеке: современный аспект

Место педагогики в системе наук о человеке может быть выявлено в процессе рассмотрения ее связей с другими науками. В течение всего периода своего существования педагогика была тесно связана сначала с философией, позже с психологией. Эти науки и сегодня являются необходимым условием развития педагогической теории и практики. Развитие педагогики связано также с науками, изучающими человека в обществе, в системе его социальных связей и отношений: социологией, политологией, экономикой и другими. Процесс дифференциации в педагогической науке продолжается и сегодня. Так, о себе заявили такие ее отрасли, как сравнительная педагогика, социальная. В качестве самостоятельной дисциплины выступает философия образования.

Педагогика – одна из древнейших наук. Появилась она еще на самом раннем этапе возникновения человеческого общества, но практика воспитания в это время определяется как передача жизненного опыта человека от старшего

поколения к младшему. По мере развития роста человека как личности процесс и цели воспитания усложняются.

Первые педагогические знания существовали и передавались из поколения в поколения устно. Это была народная педагогика, представленная сказками, пословицами и поговорками, нашедшая отражение в традициях и обычаях.

Официальный свой статус «самостоятельная наука об обучении, воспитании и образовании человека» педагогика получает в 17 веке. Связано это событие с именем Яна Амоса Коменского и его трактатом «Великая дидактика», где мыслитель одним из первых стал доказывать наличие универсальных законов и закономерностей развития человека от рождения до конца жизни.

Как и любая другая наука, педагогика имеет свой предмет, методы исследования, категории и общественную значимость. Предмет педагогики включает в себя педагогическую систему: цели, содержание, формы и методы, - а также педагогическую деятельность: учебно-воспитательную и научно-исследовательскую. Педагогика имеет основные категории: обучение, образование, воспитание - и свою методологическую основу. Методологическую основу современных воспитательных систем представляет идея гуманизации как новая идеология воспитания, построенная на личностно-ориентированном и творческом подходах.

Первый подход признает личность активным субъектом воспитательного процесса, а второй предполагает опору на естественный процесс саморазвития творческих способностей и создания для этого соответствующих условий. Индивидуальность личности является системообразующим свойством гуманизации. Основным фактором развития личности является деятельность. Таким образом, реализация личностно-ориентированного и творческого подходов должна быть тесно с ней связана. Данный постулат получил подтверждение в теории Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и других их последователей: «процессы обучения и воспитания развивают человека лишь тогда, когда они облекаются в деятельностные формы и, обладая соответствующим содержанием, в определенных возрастах способствуют формированию того или иного типа деятельности [Давыдов,1986:130] ».

Деятельностный подход, существовавший и прежде в несколько другой форме выражения, актуализируется сейчас и акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Деятельностный подход в обучении строится на следующих принципах (Чему учить?):

- предметом усвоения являются ОБЩИЕ способы действия – способы решения класса задач. С них начинается освоение учебного предмета;
- обучение на уроке должно быть выстроено как учебная деятельность, начинающаяся с предметно-практического действия;
- работа школьников строится как поиск и проба средств решения задачи.

Деятельностный подход на уроке осуществляется через (Как учить?):

- моделирование и анализ жизненных ситуаций;

- использование активных и интерактивных методик;
- владение приемами исследовательской деятельности;
- вовлечение учащихся в игровую, оценочно-дискуссионную, рефлексивную деятельность, обеспечение и свободный поиск эффективного, отвечающего индивидуальности ребенка, подхода к решению задачи.

При использовании такого подхода к обучению учащиеся (Ради чего учить?):

- осваивают работу с источниками информации, с современными средствами коммуникации;
- учатся критически осмысливать информацию, поступающую из разных источников, формулировать на этой основе собственные заключения и оценочные суждения;
- учатся решать познавательные и практические задачи, отражающие типичные ситуации.

Таким образом, деятельностный подход обучения смещает акценты в образовании на индивидуальную активную деятельность, моделирует процессы общения, познания и творчества, характерные для научного сообщества.

Другим немаловажным аспектом современного образования является проблема развития у учащихся познавательных способностей. В теории деятельностного подхода говорится о том, что усвоение содержания обучения и развитие ученика происходят не путем передачи ему какой-то информации, а в процессе его собственной мотивированной деятельности [Выготский, 1996: 5-17], [Гальперин, 1959: 441-469]. Это подтверждается и В.А. Сухомлинским: «Все наши замыслы, поиски и построения превращаются в прах, в безжизненную мумию, если нет детского желания учиться» [Сухомлинский, 1959: 133]. Отсюда можно сделать вывод, что необходимым условием развития личности является его высокая познавательная активность, только такая деятельность развивает способности, вызывает интерес.

Анализируя современную гуманистическую концепцию воспитания и подходы, на которые она опирается, можно отметить, что практически все они выделяют важную роль воспитания как неотъемлемую и составляющую часть всего образовательного процесса, в них воспитание человека и гражданина, по сути, являются основной целью.

В современных условиях педагогику как науку и практику обучения и воспитания человека на всех возрастных этапах его личностного и профессионального развития, так как современная система образования и воспитания касается практически всех людей, и педагогика включает в себя все звенья – от дошкольного учреждения до высшей школы. И так как объектом обучения и воспитания является человек, а педагогика является наукой о человеке, она занимает главенствующее место в системах человекознания и гуманитарных наук.

Литература

1. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Психологическая наука и образование, 1996. № 4.

2. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. М.: АПН РСФСР, 1959.

3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. - М.: Педагогика, 1986.

4. Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989.

5. Сухомлинский В.А. Воспитание коммунистического отношения к труду. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959.

Шереметьева О.В.

Педагогическая действенность знаний как цель и результат педагогического образования

Педагогическое образование предполагает подготовку специалиста, владеющего способами организации педагогического процесса. Педагогический процесс характеризуется следующими утверждениями: а) этот процесс всегда является образовательным процессом; б) он реализуется от исходного состояния ребенка как объекта воспитания, обучения, в его профессионально организованном развитии, до идеальных представлений о личности, о совершенном человеке, о воспитанном ребенке и их воплощения в реальность; в) он предполагает целенаправленное включение развивающегося человека в ту или иную деятельность специально подготовленными людьми, педагогами, учителями, воспитателями [Ежеленко, 2005].

Организация педагогического процесса требует наличия у педагогов *профессионально действенных знаний*, обладающих следующими качествами:

- целостность, т.е. видение содержательных связей между различными понятиями;

- предметность, т.е. осознание возможностей интерпретации различных объектов и способов действий на различных материальных моделях, с одной стороны, и возможность рассматривать материальные объекты с позиций различных научных областей;

- методическая гибкость, т.е. осознание возможностей использования различных знаний в процессе организации обучения младших школьников в различных ситуациях и на различных уровнях деятельности (в зависимости от исходного состояния ребенка организуется целенаправленное включение в деятельность).

Условием формирования у будущих учителей профессионально действенных знаний является направленность обучения на *достижение понимания учебной информации* [Шереметьева, 2012].

Понимание есть результат познавательного взаимодействия системы знаний и поступающей информации, которая соотносится с системой понятий, представлений, опытом, оценивается ее значимость для субъекта.

Понимание – придание объекту смысла через отражение отношений, связей этого объекта с тем, что уже есть в сознании человека. Это выстраивание целостного видения объекта, которое включает в себя содержательные, логические, эмоциональные компоненты. Понимание объекта не ограничивается установлением отношений между понятиями (объективный смысл), оно предполагает интерпретацию объектов на основе опыта (субъективный смысл) [Подходова, Шереметьева, 2006].

Направленность процесса обучения различным учебным дисциплинам на достижение понимания поступающей информации означает, с одной стороны, установление содержательных связей внутри изучаемых предметных областей, с другой – выявление, учет и расширение субъектного опыта обучаемых, т.е. увязывание новых, понимаемых сведений со сложной системой знаний и представлений человека – с чувственно данным, с усвоенным путем принятия, с личным опытом, усвоенными теоретическими знаниями и т.д., а также осмысление познаваемых объектов, т.е. представление знаний и представлений о них в сознании человека в различной субъективной форме.

Лишь в этом случае из имеющихся элементов знаний, представлений, установок, ощущений может быть собрано функционирующее целое.

Это целое в психолингвистике называют семантическим полем, подразумеваемая под этим совокупность слов, объединяемых смысловыми связями на основе единого общего понятия или сходства признаков их лексических значений. Применительно к какой-либо системе предметных знаний под семантическим полем будем понимать совокупность соответствующих понятий, объединенных общим родовым понятием или отношением, раскрывающим связи между понятиями, или способом получения объектов, характеризующихся этим понятием и т.д.

Сама процедура получения такого целого представляет наибольший интерес с точки зрения организации обучения. Эта процедура наиболее полно отражена в определении, сформулированном А.А. Брудным: «Понимание есть последовательное изменение структуры воссоздаваемой в сознании ситуации и перемещение мысленного центра ситуации от одного ее элемента к другому. При этом значимость связей между элементами ситуации меняется. Главнейшее звено процесса понимания заключается не только и не столько в установлении связей, сколько главным образом в определении значимости их» [Брудный, 1998: 138]. Характеризуя последовательность продвижения к этому функционирующему целому, А.А. Брудный выделяет три уровня понимания:

- монтаж семантического поля познаваемых объектов;
- перецентровка семантического поля;
- построение целого или трансформированный концепт.

Монтаж можно рассматривать как конструирование семантического поля путем перемещения от одних элементов знаний к другим преимущественно на основе одного выделенного отношения (например, отношения следования во времени при рассмотрении последовательности событий, отношения включения при рассмотрении объемов понятий, причинно-следственных

отношений и др.). При монтаже существенное значение имеют внешние факторы, т.к. способ конструирования системы понятий определяется логикой построения осваиваемой темы, учебного предмета, курса и т.д. При проведении монтажа некоторые содержательные связи между элементами знаний могут остаться невыявленными. Образно говоря, перемещаясь по цепочке от одного звена к другому, мы не всегда имеем возможность увидеть связи между не соседними звеньями.

Перецентровка семантического поля предполагает выделение в смонтированной системе знаний некоторого элемента – мысленного центра – и перемещение от этого центра к другим элементам, а также перемещение самих мысленных центров, сопровождающееся установлением значимости связей. Перецентровка позволяет устанавливать новые связи между элементами знаний, упорядочивать эти знания, выстраивая их в систему, повышая их действенность, т.е. создавая условия для применения в различных ситуациях, в том числе отличных от учебных.

Результатом выполнения монтажа и перецентровки может являться создание функционирующего целого, т.е. создание концепта или его трансформация. «Трансформированный концепт» близок по значению к «понятию» – он является итогом или ступенью познания мира, но он более мобилен и изменчив. В отличие от понятий, которые содержат лишь логические компоненты (свойства объектов, существенные для понятия), в концепт могут наряду с необходимыми включаться и не необходимые, случайные с точки зрения понятия свойства, а иногда и ошибочные представления об этих свойствах, связанные с особенностями осмысления значений познающим субъектом. Трансформированный концепт наряду с существенными для понятия свойствами содержит и несущественные, которые осознаются субъектом как несущественные. Видение этих несущественных свойств и не необходимых связей в ряде случаев служит определяющим условием для понимания информации, для нахождения способа решения задачи, способа объяснения своих действий другому человеку, в том числе ребенку. Важной задачей обучения является организация деятельности, приводящая к созданию такого трансформированного концепта, адекватно отражающего свойства понятия и обеспечивающего «свободу находить новые смыслы», являющуюся свидетельством понимания [Шереметьева, 2007].

В практике подготовки будущих учителей начальных классов целесообразно использовать методические приемы, направленные на формирование целостных, педагогически действенных знаний:

1. Представление связей между понятиями в виде граф-схемы.
2. Представление связей между понятиями в виде карт понятий, отражающих виды связей между понятиями.
3. Составление связных рассказов, содержащих определенный перечень понятий.
4. «Перевод» с научного (предметного) языка на житейский и наоборот (задания вида: Как ответить на вопрос ребенка о том, что такое квадрат числа, закон двойного отрицания и т.д.).

5. Установление соответствий между картами понятий и последовательностью изучения учебных предметов в школе.

В качестве примера последнего из указанных приемов можно привести выполнение студентами задания, связанного с установлением последовательности изучения вопросов, отраженных на схеме (рис. 1), в начальном курсе математики при формировании у младших школьников представлений о натуральных числах.

Схема 1.

Карта понятий «Натуральные числа»



Литература

1. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. – М.: Лабирнт, 1998.
2. Ежеленко В.Б. Новая педагогика массовой школы. Теоретическая педагогика: теория и методика педагогического процесса: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений: 2-е изд., перераб. и доп. – СПб, Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.)
3. Подходова Н.С., Шереметьева О.В. Логико-психологический подход к формированию математических понятий в школе // Вестник Поморского университета. – 2006, №1. – С. 117 – 125.
4. Шереметьева О.В. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие понимание геометрической информации будущими учителями начальных классов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. № 9 (50): Общественные и гуманитарные науки: Научный журнал. – СПб, 2007. – С. 247 – 251.
5. Шереметьева О.В. Понимание в познавательном процессе // Социум. Сознание. Язык: междисциплинарный диалог: монография / Под ред. А.П. Фомина. – СПб, изд. ЛЕМА, 2014. – С. 173 – 148.

Экономические аспекты образования

Проблема образования – школьного, специального, высшего – является сегодня актуальной и в научно-образовательной среде, и в среде профессиональных экономистов. Интерес преподавателей и научных сотрудников понять легко, поскольку они напрямую участвуют в образовательном процессе. Интерес экономистов, может быть, не столь очевиден и нуждается в пояснении. Однако и участники педагогического процесса, и экономисты – теоретики и реформаторы – сходятся там, где образование меняется под влиянием времени и законов.

Те, кто трудится в образовании, заинтересованы в реформах; экономисты также заинтересованы в реформах, поскольку образование — важный ресурс общества. Но сегодня образовательные реформы (как и реформы в других сферах социальной жизни) носят ярко выраженный экономический характер и нередко приводят не к самым лучшим результатам. Под экономическим характером образовательных реформ мы подразумеваем их ориентацию на рынок, что выражается в соответствующей терминологии (услуга, эффективность, рейтинг и проч.), а также в стремлении трактовать образовательный процесс как оказание услуг и получение прибыли.

Возникает вопрос: соответствует ли современный экономический (рыночный) подход к образованию сущности последнего?

Прежде чем попытаться содержательно ответить на данный вопрос, необходимо определить основные понятия статьи. Так, образование — а) «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней» [Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2015).8]; б) «процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества» [Бим-Бад, Петровский: электронный ресурс].

Экономика — наука о поведении человека, делающего выбор в условиях ограниченных ресурсов с целью достижения оптимального результата. Данное определение выработано в рамках неоклассической экономической теории – современного экономического мейнстрима – и основано на идеологии неолиберализма.

Взаимосвязь экономики и образования многоаспектна. В настоящей работе невозможно рассмотреть все стороны этой взаимосвязи, поэтому мы остановимся на трех экономических аспектах образования:

- а) экономика образования;
- б) теория человеческого капитала;
- в) экономика знаний.

- два последних аспекта являются частью первого, но будут рассматриваться отдельно из-за их важности.

Экономика образования

Расцвет экономики образования как составной части экономики социальной сферы пришелся на середину 20 века. Отдельные аспекты образования интересовали экономистов на Западе, начиная с 18 века (А. Пигу, К. Маркс и др.), в России — с 1920-х, в связи с индустриализацией общества (И.И. Янжул, А.И. Чупров, С.Г. Струмилин). На Западе в 1950-е интерес экономистов к проблемам образования был связан с переходом к инновационному и информационному обществу, когда была осознана ведущая роль образования в интенсификации экономического роста отдельных стран.

Образование — это сложная система, «крупная межотраслевая сфера деятельности, где создается важнейший элемент национального богатства, фонд образования» [Бим-Бад, Петровский: электронный ресурс]. Характерными чертами образовательного процесса являются его долговременность, участие большого количества людей, оборот огромных средств [Амирбеков: электронный ресурс].

В данном контексте возникает важная проблема: кто и как формирует цели, для достижения которых человек (группа людей, фирма, государство) обращается к образовательным услугам? С. Гох отмечал, что мейнстрим отождествляет экономику с рынком, а рынок — с лежащим в его основании предположением о человеческой природе [Gough, 2009: 217]. Рынок есть процесс координации индивидуальных действий и планов. Но только ли индивидуальных? А как же социальные цели? Неоклассическая экономика основывается на принципе методологического индивидуализма, согласно которому любые действия можно объяснить только через поведение индивида. Все экономические агенты — от реальных индивидов до семей, фирм, транснациональных корпораций и государств — понимаются как своеобразные атомарные единицы, совокупность которых есть общество. Такое понимание социального нивелирует своеобразие общества, несводимость последнего к качествам и свойствам его структурных элементов. Если подняться над интересами индивидов, можно обнаружить, что образование есть не услуга, а социальное благо или гражданское право. Собственно, от такого понимания образования выигрывают и индивиды.

Если же мы останемся на позиции рыночного понимания образовательного процесса, то столкнемся с новыми проблемами. Во-первых, рынок предполагает конкуренцию. Образовательные учреждения официально являются некоммерческими, но неоклассика распространяет понятие экономической рациональности, заложенное в определении предмета экономики, на все социальные процессы и действия. Конкуренция — универсальный социальный механизм. Вторая проблема — это проблема эффективности, которая, кстати, перестала волновать Запад в 1980-х. В научной и бизнес-литературе принято разделять эффективность на внешнюю — это вклад продукции образовательных учреждений в национальный доход страны — и внутреннюю — уровень отдачи деятельности организации внутри самой организации. Интересно, что методики

определения внутренней эффективности были заимствованы из «экономической оценки систем вооружений и планирования военных операций» [Марцинкевич: электронный ресурс].

Эти проблемы напрямую связаны с теорией человеческого капитала как одной из базовых теорий экономической неоклассики.

Теория человеческого капитала

Авторами данной теории, сформировавшейся в 1950-1960-е гг., являются американские экономисты Т. Шульц и Г. Беккер. Теория возникла и развивалась в рамках экономической неоклассики, в частности — экономического империализма. Основой данной теории является мысль об оптимизирующем поведении индивида. При этом человек, люди (особенно их время) понимаются как важнейший ресурс общества.

Человеческий капитал можно определить как «запас знаний, навыков и способностей, которые есть у каждого человека и которые могут использоваться им как в производственных, так и в потребительских целях» [Капелюшников, 2012; Макаров: электронный ресурс]. Человеческий капитал формируется благодаря средствам, отвлеченным от текущего потребления ради получения большего дохода в будущем. Образование — один из видов человеческих инвестиций. Так, родители и абитуриенты принимают решение о поступлении в вуз рационально, выбирая из альтернативных издержек и исходя из предполагаемой экономической выгоды. Эффективность человеческого капитала реализуется как в рыночном, так и во вне рыночных секторах. Выгода от него также может быть выражена в денежной или в не денежной форме.

Интересно, что человеческий капитал нельзя купить или продать, его можно только «арендовать». Однако в России нередко работодатели не признают такую «аренду», настаивая, что все свое время работник должен посвящать выполнению своих обязанностей. Это проявляется как в практике ненормированного рабочего дня, так и, что важно, в использовании современных технических возможностей (компьютер, доступ в Интернет) для размывания границ рабочего времени. Работа из дома, с одной стороны, — это плюс, но, с другой стороны, это и утрата специфического домашнего пространства отдыха, общения с семьей и друзьями, целительного одиночества. Как следствие — депрессии, хроническая усталость и другие проявления стресса. Реклама, встраиваясь в этот мир круглосуточной работы, предлагает препараты для снятия стресса, которые воздействуют на симптомы, а не на причину, лишь ненадолго оттягивая нервный срыв или увольнение.

У человеческого капитала есть сходства с капиталом физическим: он также является «благом длительного использования, но с ограниченным сроком службы; как и любой другой исчерпаемый ресурс, он требует расходов по «ремонту» и содержанию; он может морально устаревать /раньше/ физического износа» [Капелюшников, 2012; Марцинкевич: электронный ресурс]. При этом рентабельность человеческого капитала в среднем выше, чем капитала физического. Это значит, что расчет на рациональность родителей и абитуриентов по большей части верен.

Есть интересное предположение, что роль способностей и социального происхождения в получении высокого заработка преувеличена. На наш взгляд, размер заработка зависит от множества условий, среди которых, действительно, способности далеко не всегда занимают первое место – особенно в тех странах, где места в организации распределяются согласно родственным или другим связям. Что касается социального происхождения – если в обществе отсутствуют разнообразные социальные лифты, то происхождение вырывает; то же самое – если лифты официально есть, но они плохо действуют или не действуют вообще. С другой стороны, само по себе происхождение не является гарантией высоких заработков, особенно в неустойчивой социально-экономической среде.

Итак, человек является источником экономического роста как непосредственно того предприятия, на котором он работает, так и, шире, экономики своей страны. Но при этом фирма будет скорее тратить на образование своих сотрудников тогда, когда продуктом такого образования будет специалист, нужный именно этой фирме. Такой человек является специфическим ресурсом фирмы. Общим ресурсом он может стать, если благодаря фирме получит образование, которое может пригодиться ему и в других фирмах.

Но, может быть, образование вообще бесполезно? Так считают сторонники теории филтра, согласно которой образование – всего лишь филтр, отделяющий более способных от менее способных. То есть, по сути, образование есть своеобразная «сигнальная система», и траты общества на нее несоразмерны эффекту этой системы. Так, в некоторых фирмах диплому не придают значения, полагая, что необходимые качества сотрудники смогут продемонстрировать в процессе работы. В этом случае нет смысла нанимать более образованных специалистов, потому что о конкретных навыках возможного сотрудника диплом ничего не говорит.

Так или иначе, многие фирмы относятся к человеческому капиталу как к тому, что можно и нужно использовать на износ. Человек становится предприятием, чьи эмоции, физические силы, способности востребованы фирмой как ресурс, который можно выгодно использовать. Если меняется руководство, часто меняют всю команду, и в этом случае нередко для работников создаются невыносимые условия труда для того, чтобы они уволились сами, без компенсации.

Все эти проблемы актуальны именно для экономики знаний, которую сегодня провозглашают экономическим строем будущего.

Экономика знаний

Термин появился в 1962г., автором его является Ф. Махлуп. В новой экономической системе знания это - основа информационного и инновационного общества. Ведущим фактором развития экономики знаний является человеческий капитал, а сами знания рассматриваются как информация или данные. Знания также являются товаром и фактором производства. Логично, что экономика знаний тесно связана с понятием экономического роста. Между прочим, это понятие, как и сама концепция экономического роста, сегодня активно дискутируется.

В экономике знаний эффективность имеет большое значение и четко выраженную практическую направленность. Здесь важна идея о том, что нужный продукт – это тот, который кем-то куплен. Цена, по которой продукт куплен, является истинной оценкой его полезности. Акт купли-продажи принципиален» [Макаров: электронный ресурс].

Структурными составляющими экономики знания являются:

- человеческий капитал;
- государственные институты;
- фундаментальная наука;
- высокие технологии и их реализация;
- бизнес, связанный с наукой и технологиями;
- гражданское общество;
- экономическая свобода;
- демократия;
- информационное общество.

В экономике знания отношения в системе образования теряют свою специфику: знания – это товар; вуз (преподаватель, студент) – предприятие и продавец; абитуриент – покупатель (предприятие) [Горц: электронный ресурс]. Кроме того, в экономике знаний востребованы прежде всего знания, легко применимые на практике, связанные с новыми технологиями и проч. Большинство грантов и других видов НИР связано именно с такими знаниями. Системные, гуманитарные, философские знания теряют свою актуальность, т. к. не имеют непосредственной практической отдачи.

В России проблема реализации экономики знаний связана также с кризисом большинства структурных составляющих такой экономики – от государственных институтов (поддержка малого бизнеса, контакты с предприятиями и вузами для профориентации выпускников, социальная политика и т. д.), состояния образования и науки (дефицит кадров, закон о тендерах, показатели эффективности труда научных и педагогических работников, самокупаемость вузов и проч.) до отсутствия полноценной экономической свободы и гражданского общества.

Заключение

В итоге мы сталкиваемся с фундаментальными вопросами, от ответа на которые зависит будущее нашего (российского) образования. Эти вопросы таковы:

- является ли образование специфическим рынком или социальном (частным) благом/гражданским правом?

- можно ли сводить образование к знаниям, понимаемым как товар?

- где предел экономическим аналогиям в социальной сфере?

На наш взгляд, таким пределом является сам человек, чья сущность ускользает от экономики благодаря использованию «экономизированного» языка для описания человека. Однако сегодня человек тоже находится в кризисе. Это уже проблема скорее философская, проблема новых контуров антропологической концепции. С другой стороны, только философия не может ответить на вопрос о

природе и сущности человека, она должна это делать в связке с другими науками. Безусловно, определенные свойства нашей природы подпадают под «экономическую мерку» - например, человеческий эгоизм. Это свойство успешно эксплуатирует неоклассическая экономика, создавшая модель «экономического человека». Но, может быть, сегодня господствует, как полагал В. Зомбарт [Зомбарт, 2005], реальный тип «экономического человека»?

Опасность проникновения экономики в другие социальные науки (опасность экономического империализма) – это риск и для самой экономики: последняя, «подчиняя» себе не экономическую сферу, выходит за собственные границы, становится идеологией, смешивается с политикой.

Важно понимать, что экономические аспекты образования тесно связаны с философскими, социальными, политическими его аспектами. В центре образования находится человек-личность, а не человек-индивид (экономический агент). Следовательно, любые экономические теории образования должны учитывать специфику образовательной сферы и участников образовательной деятельности.

Литература

1. Амирбеков Ф. Некоторые экономические аспекты образования // <http://www.trend.az/business/economy/2211111.html>
2. Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование // Российская педагогическая энциклопедия. URL: <http://www.otrok.ru/teach/enc/txt/15/page4.html>
3. Горц А. Знание, стоимость, капитал. К критике экономики знаний // <http://aitrus.info/node/643>
4. Зомбарт В. Буржуа: К истории духовного развития современного экономического человека // Зомбарт В. Собр. соч. в 3 т. Т.1. СПб.: Владимир Даль, 2005.
5. Капелюшников Р.И. Сколько стоит человеческий капитал в России?: препринт WP3/2012/06. Серия WP3. Проблемы рынка труда. – М.: ИД ВШЭ, 2012.
6. Макаров В.Л. Экономика знаний: уроки для России // Вестник РАН. Т.73. №5. 2003. URL: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/JOURNAL/VRAN/SESSION/VRAN5.HTM>
7. Марцинкевич В.М. Экономика образования // Российская педагогическая энциклопедия. URL: <http://www.otrok.ru/teach/enc/txt/30/page10.html>
8. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2015).
9. Gough S. Philosophy of Education and Economics: A Case for Closer Engagement // Journal of Philosophy of Education. Vol.43, No.2, 2009. Pp. 269-283.

Пристенский В.Н. (Воронеж)

*Правовое воспитание личности
(философско-аксиологический аспект)*

Для современной науки очевидно, что неотъемлемой стороной педагогического процесса является воспитание [см., например: Фомин, 2015]. В настоящее время одним из главных аспектов воспитания, одним из важнейших направлений воспитательного процесса становится, на наш взгляд, правовое воспитание. Этот вид педагогической деятельности способствует правовому формированию личности (осознанию ею своих прав и свобод, стремлению соблюдать правовые нормы, умению ориентироваться в правовых вопросах), что делает его актуальным в свете задач по формированию в современной России эффективно действующих структур правового государства.

В последнее время теория правового воспитания активно развивается отечественным правоведением. Однако, несмотря на обширную литературу по указанной проблематике, всё ещё имеются неполно и недостаточно раскрытые аспекты данной проблемы. Ведь эта литература носит в основном юридический характер. В работах же ученых-юристов, прежде всего, поднимаются вопросы выработки наиболее эффективных практических механизмов, форм и средств правовоспитательной деятельности [см., например: Общая теория права, 1993: 484-494; Теория государства и права, 2001: 346-348], нежели поиска глубинных основ правового воспитания, той мировоззренческой, теоретической базы, на которой вообще, в принципе, возможно правовое воспитание. Эти основы можно раскрыть в контексте философского осмысления правового воспитания, осмысления того, что влияет на его характер и содержание. На наш взгляд, характер и содержание правового воспитания в значительной мере зависят от отношения к личности и праву, оценки их роли в обществе и государстве. Данными вопросами занимается аксиология права (как неотъемлемая часть философии права), которая, в этом плане, выступает в качестве важного фактора правового воспитания граждан и, прежде всего, подрастающего поколения.

Её предметная область и основная тематика – проблемы понимания и трактовки права как ценности и соответствующие ценностные суждения (и оценки) о правовом значении фактически данного закона и государства.

Аксиология права, таким образом, предполагает различение и соотношение права и закона, и как таковая она возможна и имеет смысл лишь на основе и в рамках либерального правопонимания.

Рассмотрим аксиологический аспект легистско-позитивистского (императивистского) и либерального типов правопонимания, согласно которым право понимается соответственно как принуждение и как свобода. В их основе лежат два принципиально различных типа ценностной ориентации сознания, два принципиально различных подхода к личности. 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 различие между так называемыми «Западом» и «Востоком». Оно состоит в базисной ценностной ориентации принципов социального устройства 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 социокультурных 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].

В XVI–XIX веках персоноцентризм в ходе так называемых буржуазных революций занял ключевые позиции в крупнейших странах Западной Европы и Северной Америки. Произошла переориентация ценностных принципов социального устройства. 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 личности: конституционный строй, парламентская система, институт прав человека и др. Все это означало победу либерального типа правопонимания: он воплотился в сущностных характеристиках социальной системы. 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 философско-аксиологическую концепцию, которая обеспечивала мировоззренческое обоснование идеи естественной, неотчуждаемой свободы человека, ее как бы аксиоматическую соотнесенность с идеей права и в последующем была развернута последователями в теорию правового государства. Именно эта теория и воплотилась в государственной практике стран Запада.

В контексте описанной выше общей модели представляется, что Россия, например, 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 («государстоцентристский») подход к праву и легистско-позитивистский (императивистский) тип правопонимания. Фундаментальные изменения, произошедшие в указанный период в Западной Европе и Северной Америке, не затронули Россию ни в XIX, ни в течение большей части XX века. Только в последнее время, в ходе реформ, в результате принятия в 1993 году конституции, закрепившей естественные неотчуждаемые права и свободы человека, по крайней мере,

провозглашена ценностная переориентация принципов социального устройства на индивида. Да и то процесс этот идет противоречиво. Российское государство изначально сложилось как система с жесткой ориентацией на приоритет социального целого перед индивидом как частью этого целого, подчинённой ему безоговорочно [Ключевский, 1989: 225-391] и не обладающей автономией и изначальной свободой. Соответственно, и право не считалось само по себе непреложной ценностью и приобрело социальную значимость лишь как закон, устанавливаемый государством для контроля над подданными. Эта ценностная ориентация и была теоретически закреплена в русской философии права. Ряд ее главных направлений отражает общую (характерную не только для России, но и для Востока и даже для некоторых лиц на Западе) тенденцию теоретического отрицания ценности права (теоретический правовой нигилизм). Поэтому вполне уместно рассмотреть аксиологический аспект легистско-позитивистского (императивистского) правопонимания именно на примере правотворчества русских философов.

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 антропологическую 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 самостоятельной 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: 160, 211]. Такой подход, ценностно ориентированный не на индивида, а на тотальность, на определение индивида только в аспекте тотальности, можно обозначить как тоталистский, или тотализм. Тотализм для славянофилов является своего рода ценностной установкой, на основе которой формируется их концепция личности и, соответственно, правопонимание. Согласно этой концепции, личность не обладает свободой изначально, от рождения, 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, 1861: 291, 292]. Такая личность, по Канту, гетерономна – может действовать, строить свою жизнь только на основе чужого предписания, установки, исходящей от внешнего объекта [Кант, 1965а: 440; Кант, 1965б: 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: 52]. 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, 1861: 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, 1861: 39-58]. При этом конструкт «Россия» выступает как главный член оппозиции. Россия объявляется страной – хранительницей тотальных (цельных), неправовых начал общественной жизни 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», т.е. 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, самодостаточную, 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; Кистяковский, 1990а; Кистяковский, 1990б; Новгородцев, 1991; Соловьев, 1990а; Соловьев, 1990б; Соловьев, 1989; Чичерин, 1889]. 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 выводило 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 социально-философской традиции исключительно как систему принудительно-репрессивных законов. Такой подход к личности и «проложил дорогу» установлению в нашей стране тоталитаризма с его практикой отрицания прав. 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 нашем сегодняшнем движении к праву и правовой культуре.

Таким образом, легистско-позитивистский (императивистский) тип правопонимания (в его «восточной», «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 личность и право в философско-аксиологическом аспекте, мы убедились, что аксиология права высвечивает различные позиции в их оценке, принадлежащие либо легистско-позитивистскому (императивистскому), либо либеральному правопониманию. Мы также убедились, что только последнее признает ценность права. А это, в свою очередь, убеждает и в том, что только на основе либерального правопонимания может быть эффективным правовое воспитание как старшего, так и в первую очередь, подрастающего поколения. Подросток как формирующаяся 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 ценность. Это оградит его от правонарушений, от любых форм правового нигилизма и будет тем самым способствовать профилактике асоциальных явлений в подростковой и молодежной среде, формированию законопослушного гражданина, воспитанию активной «правоориентированной» личности.

Литература

1. Аксаков К.С. Краткий исторический очерк Земских соборов // Аксаков К.С. Полн. собр. соч. М.: Б.и., 1861. 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., 1861. 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. М.: Мысль, 1965. Т.4. Ч.1. С. 59-106.
6. Кант И. Основы метафизики нравственности // Кант И. Соч.: В 6 т. М.: Мысль, 1965. Т.4. Ч.1. С. 219-310.
7. (а) Кистяковский Б.А. Государство и личность // Власть и право: Из истории русской правовой мысли. Л.: Лениздат, 1990. С.145-171.

8. (б) Кистяковский Б.А. Государство правовое и социалистическое // *Вопр. философии*. 1990, № 6. С. 141-159.
9. Ключевский В.О. История сословий в России // Ключевский В.О. Соч.: В 9 т. М.: Мысль, 1989. Т.6.
10. Новгородцев П.И. Об общественном идеале. М.: Пресса, 1991.
11. Оболонский А. Почему Россия не стала «Западом?» // *Дружба народов*. 1992, № 10. С. 71-86.
12. Общая теория права: Курс лекций / Под общей ред. проф. В.К. Бабаева. Нижний Новгород: Нижегородская ВШ МВД Российской Федерации, 1993.
13. (а) Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия // Соч.: В 2 т. М.: Мысль, 1990. Т.1. С. 47-580.
14. (б) Соловьев В.С. Определение права в его связи с нравственностью // *Власть и право: Из истории русской правовой мысли*. Л.: Лениздат, 1990. С. 100-114.
15. Соловьев В.С. Чтения о богочеловечестве // Соч.: В 2 т. М.: Правда, 1989. Т.2. С. 5-170.
16. Теория государства и права: Учебник для вузов / Под ред. Проф. В.М. Корельского и проф. В.Д. Перевалова. М.: Издательство НОРМА (Издательская группа НОРМА – ИНФРА · М), 2001.
17. Фомин А.П. Педагогические мысли философа. Очерки философии образования: Монография. СПб.: ЛЕМА, 2015.
18. Хомяков А.С. Несколько слов православного христианина о западных вероисповеданиях: По поводу брошюры г. Лоранси // *Полн. собр. соч.* 5-е изд. М.: Б.и., 1907. Т.2. С. 27-89.
19. Хомяков А.С. По поводу Гумбольдта // Хомяков А.С. О старом и новом: Ст. и очерки. М.: Современник, 1988. С. 196-221.
20. Чичерин Б.Н. Собственность и государство. Ч.2. М.: Б.и., 1883.

ДИСКУССИЯ

Пристенский В.Н. (Воронеж). Проблема контекстуальности права (философский анализ).

В сборнике материалов первого и третьего заседаний научно-теоретического семинара «Социум. Сознание. Язык» помещен интересный доклад Андрея Петровича Фомина, посвященный анализу проблемы контекстуальности в науке, религии и искусстве [Фомин, 2011]. Сразу оговоримся: указанный доклад является для нас не столько объектом для критики (поскольку мы согласны с большинством его основных положений), сколько отправной точкой для дальнейших размышлений о проблеме контекстуальности. Попробуем, говоря словами докладчика, расширить горизонт рассмотрения данной проблемы [Фомин, 2011: 69] и высветить еще один ее аспект – правовой. При этом мы не претендуем на всесторонний анализ проблемы контекстуальности права, на то, чтобы указать все возможные пути

ее решения. Напротив, в своем небольшом сообщении мы хотим скорее не «закрыть», а «открыть», или, точнее, «приоткрыть» данную проблему – обозначить ее самые общие контуры, заявить о ней.

Проблема контекстуальности права связана, на наш взгляд, с проблемой правопонимания, с различием тех контекстов, в рамках которых происходит поиск наиболее адекватного (наиболее аутентичного, «подлинного» и «правильного») определения права.

Такой поиск сталкивается с серьезными трудностями. Понятие права – одно из самых «открытых» и «незавершённых» понятий современного гуманитарного знания, поскольку всеобщего определения права не выработано. В философской и юридической литературе выдвинуты сотни, а может быть, и тысячи дефиниций права, и среди них нет ни одной общепризнанной, разделяемой всеми. То или иное определение права зависит от типа правопонимания, который содержится в различных правовых школах, теориях, направлениях, возникает в контексте различных подходов к праву. Поэтому правопонимание – без преувеличения центральный вопрос правоведения. От того, как понимается право, каково его общее понятие и определение, в конечном счете, зависит решение всех других проблем и вопросов, входящих в предмет философии и теории права. В данной ситуации познание, поиск наиболее адекватного определения права выступает как первостепенная задача правовой мысли, которая может быть решена лишь в ходе сравнения различных гносеологических контекстов (различных подходов к праву и типов его понимания), то есть в ходе анализа проблемы правопонимания. Вот почему проблема понимания и вытекающая из нее проблема контекстуальности очень важна для философии и теории права, для правоведения в целом.

Основная особенность понимания состоит в том, что оно активно, т.е. не тождественно непосредственному отражению. Человеческому «я» свойственно привносить в рационально-логические модели исследуемых предметов свои собственные, сугубо индивидуальные штрихи и акценты. В результате на предмет познания накладывается печать не только интеллекта, но и эмоций, интуиции, социального опыта, всей личности субъекта, стремящегося к пониманию.

Понимание любого фрагмента сущего и должного всегда имеет личностно-экзистенциальный характер, поскольку понять – значит установить связь между чужим и своим, включить то, что являлось до определенного момента внешним, в систему своих личностных смыслов, ценностных координат и собственного экзистенциального опыта. Понимание – это процесс смыслообразования, когда объективные смыслы, содержащиеся в предмете, соединяются с субъективными смыслами, являющимися личным достоянием индивидуального сознания, и образуется нечто третье, проливающее дополнительный свет на суть вещей. В этом плане, понять нечто – это значит подчинить смыслы, уже содержащиеся в объекте, смысловым первопринципам своей концепции, точке зрения.

В контексте вышеизложенного правопонимание – это не только обладание знаниями о праве в виде той информации, что имеется в данный момент в распоряжении правоведения и может быть усвоена субъектом. Попад в

индивидуальное сознание, информация о праве приобретает субъективно-личностную окрашенность, снабжается специфическими смысловыми акцентами. Так возникает предпосылочная интеллектуальная ситуация, обуславливающая процесс понимания права, в результате которого и «выдаётся» ответ на вопрос «что такое право?».

После этого образуется новая интеллектуальная ситуация, вызванная различием таких ответов. Проблема правопонимания как раз и связана с анализом различных ответов на указанный вопрос, а также того, как формируются эти ответы, почему в каждом конкретном случае право понимается именно так, а не иначе, иными словами – какова мыслительная «технология» процесса правового смыслообразования.

Различные ответы на вопрос «что такое право?» указывают на различные способы формирования идеи права, или, по-другому говоря, на различные гносеологические контексты права (различные подходы к праву и типы его понимания).

Здесь важен момент соотношения понятий «подход к праву» и «тип правопонимания». Он определяется самой логикой понимания. Беспредпосылочного понимания не существует. До того как взяться за решение задачи понимания какого-либо объекта, субъект так или иначе имеет некоторое представление о том, что следует понять. Субъект уже настроен на определенную «волну», безотчетно ожидает от воспринимаемого объекта того, что соответствует его представлениям о смысле объекта. Поэтому всегда существует некоторое предпонимание. Это первичное понимание, предшествующее дальнейшему углублению в смысл объекта. Как только в объекте начинает проясняться какой-то смысл, истолкователь делает предварительный набросок смысла всего объекта. Вместе с тем первичное прояснение смысла становится возможным благодаря тому, что истолкователь с самого начала ожидает найти определенный смысл в объекте. Содержание первичного понимания определяется в своих самых фундаментальных чертах традицией гуманитарной культуры, к которой принадлежит субъект.

Исходя из этого, то или иное первичное понимание права (его предпонимание), ту «волну», на которую настроен субъект в отношении права, тот аспект (угол зрения), в рамках которого он изначально воспринимает право еще до того, как начнет его толковать, и можно обозначить, на наш взгляд, как подход к праву, как его контекст. В его рамках и вырабатывается окончательный, углубленный смысл права – тип правопонимания.

Исходя из вышеизложенного, вряд ли можно полностью согласиться с мыслью автора доклада о том, что в науке контекст всегда объективен [Фомин, 2011: 69]. Это утверждение, очевидно, справедливое по отношению к естествознанию, вряд ли применимо по отношению к знанию социально-гуманитарному, по крайней мере, ко всем составляющим его наукам. В некоторых из них контекст нередко зависит от субъекта (наблюдателя, исследователя), его позиции относительно наблюдаемого (изучаемого) объекта. Так, например, в правовой науке наличие различных, порой прямо противоположных определений права (каждое из которых претендует на статус

научного) определяется наличием, по меньшей мере, двух различных, противоположных контекстов, в рамках которых они выработаны. Тот или иной из этих контекстов задается «субъектом понимания», вырастает из его позиции по отношению к «объекту понимания» – праву.

Первый из них можно назвать антропологическим, антропоцентристским, или «индивидуальным». Согласно данному контексту (подходу), право понимается в аспекте человека (с позиции индивида) как экспликация (развертывание) личного (индивидуального) начала, внутренне присущих ему нормативно-ценностных принципов, главным из которых является принцип свободы. 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 жизнедеятельности – это и есть возникновение права. Таким образом, здесь свобода как бы аксиоматически соотносится с правом, а право понимается как свобода. Поэтому такой контекст и выработанный в его рамках тип правопонимания можно также назвать либеральным, или, в терминологии В.С. Нерсисянца, либертарным [Нерсисянц: 1997: 32-35].

Второй можно определить как этатистский («государствоцентристский»), или «сверхиндивидуальный». Согласно данному контексту (подходу), право понимается исключительно в аспекте государства (с позиции сверхиндивидуального, или, точнее, «сверхиндивидуального» начала). Государство первично по отношению к праву, логически и онтологически предшествует ему, а право производно от государства. В такой системе координат индивиду отказано в обладании естественной, изначальной свободой. Он поставлен в подчиненное положение по отношению к государству и должен априори повиноваться любой, исходящей от государства принудительной норме. Совокупность подобных норм и именуется правом. Таким образом, здесь право (опять же, как бы аксиоматически) понимается как принуждение (об этих подходах см.: [Пристенский, 2008]).

Вернемся к докладу А.П. Фомина и укажем ту его мысль по поводу проблемы контекстуальности, которая для наших («правовых») размышлений по данной теме носит вполне эвристический характер: «В современной науке выявление контекста – это вопрос соотнесения анализируемого текста с более обширным гносеологическим полем, каковым являются теории, концепции, доктрины, гипотезы, парадигмы и т.д. А сама проблема контекста трансформируется в проблему истины и знания» [Фомин, 2011: с. 68].

Применяя и развивая эту мысль по отношению к праву, можно сделать следующий вывод: в современной философии права и правовой науке в целом анализ различных определений права выступает как процедура выявления тех контекстов, в которых они были сформированы. Поиск же наиболее адекватного определения права – это вопрос выявления (или создания) такого контекста, только в котором оно и станет возможным. Пытаясь выявить эти контексты и придти к истинному знанию о праве, проблема правопонимания выходит на другой, более высокий уровень обобщения и фактически трансформируется в проблему контекстуальности права.

Литература

1. Нерсисянц В.С. Философия права: Учебник для вузов. – М, 1997.
2. Фомин А.П. Проблема контекстуальности в науке, религии и искусстве // Социум. Сознание. Язык: Материалы первого и третьего заседаний научно-теоретического семинара. – Волхов: Волховский филиал РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – С. 59-63.
3. Пристенский В.Н. Правовое государство как философско-антропологическая проблема // Философия права: Научно-теоретический журнал. – 2008. – № 5 (30). – С. 16-20.

Фомин А.П. Человек в плену права.

На первый взгляд вопрос о субъекте истории мало или совсем не связан с педагогикой в силу слишком большой своей общности. Однако это не так. Если образование есть процесс духовного производства и воспроизводства общества, то педагогика как интеллектуально-научное обеспечение этого процесса не может не быть связана с мировоззренческими проблемами. А проблема субъекта истории – мировоззренческая.

Владимир Николаевич Пристенский в своей статье «Правовые аспекты межкультурной коммуникации (социально-философский и философско-антропологический ракурсы)» [Пристенский, 2015] поднимает, на наш взгляд, важную проблему общения и взаимопонимания условного «Запада» и условного «не-Запада». А в контексте сегодняшней ситуации – Западной Европы и России. Он доказывает, что в основе непонимания этих двух цивилизаций лежит принципиально разный тип личности, ментальности, в частности, разный тип правового сознания как структуры личности, что очень важно. И с этим суждением трудно не согласиться – действительно, мы разные, и мы это понимаем, общаясь. Это факт.

В чем эта разница? Автор видит ее в том, что западный менталитет в большей степени склонен к правовому сознанию, чем не-западный. «В основе незападных цивилизаций», - пишет В.Н. Пристенский, - «лежит гетерономный... тип личности (как проявление ментальности восточного типа), который сам себя не рассматривает как изначально свободное, автономное существо и поэтому не становится субстанцией и детерминацией права» [Пристенский, 2015: 134]. А потому «незападные же народы в ходе своего развития не пришли (на своей собственной, внутренней основе) к правовым формам организации социальной жизни» [Там же].

Чем он объясняет этот исторический факт разницы менталитетов? Не в пресловутых же генах, в самом деле, причина этой разницы. Автор справедливо объясняет это историей; детерминантой такой разной личности, разного менталитета является разная история Запада и России. Не пришли восточные цивилизации к правовому пониманию социальной реальности на уровне менталитета потому, что у них иная история, историческая судьба,

включающая в себя много чего: и географическое положение, и соседей, и события, и социально-историческую наследственность, и духовную сферу т.д. и т.п. Автор делает глубокий анализ западной философской традиции, связывая ее с современностью.

Но вот дальнейшие рассуждения автора вызывают вопросы. Прежде всего, не согласимся с автором в том, что «актуальное» правосознание всегда связано с независимой и автономной личностью. Ну, хотя бы потому, что такой личности нет в природе. Автономная личность – это выдумка Гоббса и Локка, так же как и Гражданское общество как совокупность автономных личностей. Это просто по определению ясно: личность как социальная характеристика индивидуального сознания формируется только в обществе, в социуме; следовательно, общество формирует личность, а не наоборот. Каково общество – такова и личность, а не наоборот. И тогда вся либеральная концепция рушится, поскольку видна подмена: вместо «личность» надо поставить «индивид». Речь в либеральной концепции, стало быть, идет о независимом индивиде, который не понимает, что он зависим, детерминирован, который все социальные связи в себе (то есть в собственной личности) порвал. Что же это за индивид такой? Это – абстракция, не существующая нигде абстракция. И на этой абстракции построена целая концепция, которая выдает себя за научную теорию государства и которую определенные политические круги кладут в основу политики. То есть – чистой воды идеология. Следует добавить, что и «рациональный человек» М.Вебера – это такая же абстракция, что Вебер, видимо, сам понимал, не претендуя на объективизм в социологии.

Но эта либеральная концепция личности и социума лишь отчасти является исторической продуктом Западной цивилизации, а в большей мере – результат родившейся в эпоху буржуазных революций новой идеологии Западноевропейского Просвещения в лице Гоббса, Локка, Монтескье и Канта. Даже Руссо не вполне укладывается в эту (индивидуалистическую) традицию как представитель коллективистской трактовки демократии и общественного договора и права. То, что либеральная теория права, государства, демократии и политики не является научно обоснованной, доказывать сегодня не надо.

В рамках этой либеральной, индивидуалистической концепции человека государство – это аппарат управленцев и только. А гражданское общество – это сфера частных, негосударственных интересов. И это (государство и гражданское общество) – вечные оппоненты, а то и враги. Левиафан жив! Призванные друг другу не доверять и следить друг за другом, эти два вечных врага-оппонента могут контролировать друг друга только жесткими, ограничительными нормами права. Ведь мораль – слишком ненадежная форма контроля. Мораль говорит нам: нельзя, но если очень хочется, то можно. А муки стыда и совести – это как-то эфемерно, непонятно. Это для буржуазного менталитета некая архаика, прошлое традиционного общества.

Известно, что в Европе была и другая тенденция, близкая к Российскому менталитету, неиндивидуалистическая, которая вполне уживалась с индивидуалистической и существовала в Западноевропейской философии

наряду с индивидуализмом даже и до XIX века: Гердер, Вико, Гегель и др. Автор, на наш взгляд, напрасно останавливается в анализ права на Канте.

И прошлое, и настоящее, причем и Западной Европы и России, показывает нам, что право не заменяет, а только дополняет мораль, неправовые регуляторы. Что если правом заменять мораль и вместо морального сознания внедрять правовое, то выхолащивается сама культура. Пример с журналом Charlie Hebdo достаточно красноречив.

Считая Запад носителем «актуального» права, а Россию – носителем «потенциального», наш оппонент расценивает далее западную традицию правосознания как информационное послание всему миру, европейским призывом следовать за собой, к свету свободы, равенства, братства. Этот призыв, считает автор, не всеми был услышан. Он не был услышан цивилизациями с «восточным менталитетом», поскольку вследствие когнитивного «шума» восточные люди искажают посланную им информацию: «право как оригинал-объект западного отправителя информации неадекватно переводится в мысли ее незападного получателя» [Пристенский, 2015: 135]. То есть западный человек понимает восточного в трактовке права, а восточный западного не понимает. Но, позвольте. Как это не понимает восточный западного? Ведь все наши славянофилы, которые западное право так и не приняли, отлично его знали и понимали! Об этом свидетельствуют многочисленные труды Киреевского, Хомякова, Самарина и др. (см., например: [Кожурин, 2008]). Да и «консерваторы» наши хорошо знали западное право, хоть и защищали самодержавие (см., например: [Лебедев, 2004]). Вопрос же знания и понимания западными исследователями нашей традиции для меня лично открытый. Сомнительно, чтобы наших консерваторов и славянофилов так внимательно и беспристрастно изучали на западе, как они изучали Запад.

Литература

1. Пристенский В.Н. Правовые аспекты межкультурной коммуникации (социально-философский и философско-антропологический ракурсы) // Социум. Сознание. Язык. Выпуск четвертый. СПб.: ЛЕМА, 2015. С.132-139.
2. Кожурин А.Я. Философско-антропологические основания русской традиции просвещения. СПб.: изд-во СПбГУЭФ, 2008.
3. Лебедев С.В. Охранители истинно русских начал. Идеалы, идеи и политика русских консерваторов второй половины XIX века. СПб.: НЕСТОР, 2004.

Ответы докладчиков на вопросы

Вопросы к М.М. Муртазаевой

А.П. Фомин: Возможна ли педагогика Амонашвили без Амонашвили? Или это индивидуальная педагогика?

Ответ: Идеи гуманной педагогики рассматривались последователями Амонашвили, но то, что было сделано им самим, на наш взгляд, невозможно повторить. Поэтому, скорее всего, это индивидуальная педагогика Амонашвили.

Студент: Во время доклада неоднократно звучало «очеловечивание жизни», «очеловечивание окружающей среды ребенка». Объясните, пожалуйста, что подразумевает этот принцип и как он реализуется в педагогике.

Ответ: Здесь имеется в виду терпение в процессе становления ребенка, уважение к его личности, а взгляд на окружающий мир рассматривается с точки зрения его значимости для жизни человека.

Студент: Отражается ли как-то свод правил в современных требованиях к учителю?

Ответ: Концепция свода правил Амонашвили сводится к гуманистическому стилю взаимоотношений учителя и воспитанника. В основе этого стиля лежит любовь. Вчера, сегодня и завтра – он должен выступать как показатель профессионального мастерства учителя.

С.Г. Филиппова: Не идут ли такие подходы в ущерб знаниям?

Ответ: На наш взгляд, воспитание должно идти впереди получения знаний.

В.Н. Рогожникова: Поддерживает ли балльно-рейтинговая система в современном высшем образовании гуманистическое понимание образования, как это понимал Сухомлинский?

Ответ: В.А.Сухомлинский говорил по этому поводу, что для него тот, кого он учит, прежде всего, живой человек, а потом ученик, а оценка, которую он ставит, - не измеритель его знаний, а отношение учителя к нему как человеку.

В.Н. Рогожникова: С какими проблемами сталкиваются сегодня гуманистические тенденции в развитии современного образования?

Ответ: Хотя основой стратегии современного образования является гуманистическая концепция, как уже отмечалось выше, и она подразумевает безоговорочное признание человека как высшей ценности, однако в нашей стране на нее сегодня накладываются особенности, связанные с кризисной социально-экономической ситуацией, происходящими социальными и

культурными изменениями, одним словом, происходит отказ от прежних ценностей и духовности. Эти проблемы необходимо преодолевать!

В.Н. Рогожников: Применяются ли сегодня (в какой форме? где?) теории Амонашвили и Сухомлинского?

Ответ: Совершенно очевидно, что современные педагогические концепции нашли преемственную опору на то положительное, что дали нам в своих теориях Амонашвили и Сухомлинский. Так, например, проблемы нравственного воспитания приобретают сегодня особую актуальность. Одними из важнейших в учениях Ш.А. Амонашвили и В.А.Сухомлинского выступают термины свобода, свободный выбор, уважение к ребенку, а современная личностно-ориентированная направленность в образовании, на наш взгляд, соответствует им.

А.П. Фомин: Что можно назвать продуктом образования?

Ответ: Образовательный продукт - это усвоенное содержание, и, совершенно очевидно, всякое содержание должно планироваться, организовываться и контролироваться.

Вопросы к В.Н. Рогожниковой

С.Г. Филиппова: Как Вы относитесь к эффективности как критерию оценки образовательного учреждения?

Ответ: Это, по меньшей мере, спорный критерий, поскольку само понятие эффективности многозначно – всегда необходимо уточнять контекст, в котором мы говорим об эффективности. Если нужно количественно представлять деятельность вуза или школы, может быть, это не так и плохо, но тогда нужно тщательно определить смысл понятия «эффективность в образовании», критерии и показатели этой эффективности, способы ее измерения и проч. У нас пока выработка критериев эффективности в образовании идет со скрипом, под давлением чиновников, в том числе и внутри образовательных организаций. Поэтому к эффективности отношусь критически.

О.В. Шереметьева: Если образование – это рынок образовательных услуг, то кто является получателем прибыли?

Ответ: По идее – университет, школа, поскольку именно они предоставляют образовательные услуги.

А.П. Фомин: Соотнесите термины «экономика знаний» с терминами «действительность» и «видимость».

Ответ: Провокационный вопрос в некотором смысле. Для меня видимостью является серьезная разработка философско-методологических оснований экономики знаний. Эти основания (теория человеческого капитала,

например) представляют большой интерес сегодня с точки зрения выведения экономической науки и деятельности на, так сказать, сознательный уровень, подразумевающий не только критическое отношение к экономике знаний, но и разработку ее альтернатив. Что происходит в действительности – непродуманные теории применяются на практике, на них строятся реформы в образовании и науке. Итог обычно печальный.

А.П. Фомин: Что такое «внутренняя эффективность» образования?

Ответ: Это эффективность внутри образовательной организации, то есть, очевидно, отдача деятельности университета или школы внутри самих этих организаций.

А.П. Фомин: Что, на Ваш взгляд, является продуктом образования?

Ответ: Слово «продукт» здесь не очень применимо, потому что хочется сказать – личность. Но личность не может быть продуктом. И она не возникает только как результат образования (если понимать последнее в узком смысле слова). Нам сегодня говорят, что продуктом образования являются определенные компетенции – знания, умения, владения. Но в таком подходе не хватает целостного взгляда на образовательный процесс, на мой взгляд.

Вопросы к А.П. Фомину

В.Н. Рогожникова: Равноценны ли различные сферы коллективного разума: наука, религия, философия и т.п. – в деле определения подлинности чего-либо? Ведь эти сферы различны. То есть, не дает ли какая-либо сфера приоритетные критерии оценки подлинности (например, философия больше, чем наука; наука больше, чем религия, или наоборот)?

Ответ: Поскольку подлинность – это синоним объективности, приоритет в определении подлинности, несомненно, принадлежит науке, как естественной, так и гуманитарной. Проверка на научность – самая надежная проверка, несмотря на то, что сама наука может заблуждаться, и это известно самой науке. На то в науке существует методология. А это уже – философия, еще один критерий подлинности. Наконец, в отдельные исторические моменты в разных культурах возникали такие условия, при которых подлинность бытия определялась более эффективно не наукой, а религией или даже искусством.

В.Н.Рогожникова: Является ли педагогический процесс подлинным независимо от своего содержания? Ведь его содержание может быть различным в разных социально-исторических условиях.

Ответ: Подлинность педагогического процесса не связана с его содержанием. Подлинность педагогического процесса связана с нашими представлениями о нем, с субъективной реальностью, отражающей педагогический процесс. Его содержание здесь совсем ни при чем.

Я. Бракнис, Д. Чащина: Можно ли осуществлять педагогический процесс без классно-урочной системы в наше время?

Ответ: А почему нет? Индивидуальное обучение никто не отменял. Более того, за индивидуальным обучением – будущее! Но только – будущее, не настоящее, поскольку это дорогое удовольствие.

М.М. Муртазаева: Ваше личное отношение к современным трансляциям в системе образования? Сегодня многие специалисты открыто заявляют о возвращении к традиционным формам. Возможен ли переход от видимого количества в действительное качество?

Ответ: Если под современными трансляциями в образовании понимается сегодняшняя реформа, то я согласен с теми моими коллегами, которые оценивают ее в целом, в лучшем случае, как бизнес-проект, направленный на извлечение прибыли узким кругом лиц из образования, единственной сферы, которую государство еще не вернуло себе. А в худшем случае – как идеологическую и культурную диверсию, ставящую образование в условия такого риска, при котором непредвиденные последствия выйдут далеко за пределы образования. Что же касается перехода количества в качество, то мы его уже наблюдаем: количество одуроченных и запуганных реформой учителей и родителей уже перешло в качество и образования, и семейного воспитания. Жду с нетерпением возврата к «традиционным формам», которые не есть прошлое образования, а есть его, образования, золотой фонд.

С.Г. Филиппова: Включает ли понятие педагогического процесса взаимодействие между родителями и детьми? Такое взаимодействие тоже подходит под определение педагогического процесса?

Ответ: На семинаре я ответил «Да». Однако ответ мой вызвал у меня позже сомнения. А подходит ли? Как это соотносится с локализацией педагогического процесса в образовательных учреждениях, что отражено в определении Сластенина и коллег? Думаю, ответ будет такой. Не всякое взаимодействие родителей и детей можно назвать педагогическим процессом, а только то, при котором родителем сознательно ставится цель обучения или (и) воспитания. Но ясно, что такая цель родителями ставится далеко не всегда, более того, она и не должна ставиться всегда. Иначе бедные дети: и в школе воспитывают, да еще и дома воспитывают!

А.Г. Стратонников: Вы сказали «подлинное – то, что закономерно, неподлинное – случайно». Но что есть закономерное? То, что соответствует каким-то законам, или то, что неизбежно приходит? Но законы могут быть сформулированы лишь на основе анализа осмысленной реальности.

Ответ: Ну, приписывать мне лично это суждение было бы неверно. Я процитировал философскую энциклопедию. Так что уважаемый оппонент в данном случае относится со своими вопросами к философии в целом. Как отвечает философия на его вопросы? Закономерное есть то, что происходит

в соответствии с законами, причем не с «какими-то», а с объективными законами природы и общества. Если что-то приходит неизбежно, то оно приходит в соответствии с объективными законами природы и общества. Или оппонент думает, что что-то неизбежно приходит вопреки объективным законам природы и общества? Тогда в чем же кроются истоки, причина неизбежности? В судьбе? В божьем промысле? И последнее. То, что мы формулируем «на основе анализа осмысленной реальности» не есть сами объективные законы природы и общества, это лишь отражение этих законов в нашем сознании, наше знание об этих законах. Оппонент в данном случае путает объективную реальность с субъективной, законы с нашим знанием о них. Для него закон – это что-то сформулированное человеком. Например, закон всемирного тяготения, первый закон Ньютона, закон Бойля-Мариотта, закон сохранения энергии и т.д. Как в школьном учебнике физики. В любой науке много таких формулировок законов, однако это не сами объективные законы природы, а лишь их формулировка, наше знание об этих законах, отражение объективных законов в нашем сознании. И когда философ говорит, что «подлинное – это закономерное», то он имеет в виду соответствие не «каким-то» формулам и формулировкам учебника или даже науки в целом, а соответствие объективным законам самой природы и общества.

ОБРАЗОВАНИЕ И ЭКОНОМИКА: ПРОБЛЕМЫ КОНВЕРГЕНЦИИ

Материалы двенадцатого заседания. 28 октября 2015 г.

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО С.Г. ФИЛИППОВОЙ

Междисциплинарный научно-теоретический семинар «Социум. Сознание. Язык» был организован в марте 2010 г. и с тех пор стабильно и успешно работал с периодичностью два раза в год. Сегодня мы открываем шестой «сезон» заседаний нашего семинара, и обращаю ваше внимание на то, что по решению кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий семинар с 2016 г. станет ежегодным и будет проводиться в октябре. Причиной такого изменения послужило решение кафедры выделить мартовское заседание в отдельный семинар и посвятить его актуальным вопросам педагогики.

В центре внимания семинара «Социум. Сознание. Язык» - актуальная гуманитарная проблематика, разрабатываемая и обсуждаемая с позиций различных областей знания. Стремление к взаимопониманию друг друга, выход за рамки узко дисциплинарных концепций, поиск способов научного исследования с учетом полипарадигмальности, толерантности и плюрализма – те условия, которые необходимы для осуществления «междисциплинарного диалога».

Междисциплинарный принцип в научных исследованиях сегодня диктуется необходимостью естественного развития научной мысли - тенденцией более широкого и глубокого охвата сущности предмета исследования. Наряду с устоявшимся термином «междисциплинарность» сегодня используется понятие «трансдисциплинарность», означающее подход к организации научного знания, основанный на взаимодействии многих дисциплин при решении комплексных проблем природы и общества.

Принцип междисциплинарности (трансдисциплинарности) сегодня неизбежен и актуален, в частности, в образовании. Так, всем известный компетентностный подход к организации образовательного процесса призван, в первую очередь, определить межпредметные связи и, как следствие, метапредметные результаты образования.

Междисциплинарные исследования представляют оптимальной формой существования и развития небольшого регионального вуза, каким является Волховский филиал РГПУ им. А.И. Герцена, по причине многопрофильности как его кафедр, так и преподавателей такого вуза.

«Социум. Сознание. Язык: междисциплинарный диалог» - так назвали постоянные участники семинара свою коллективную монографию, изданную в прошлом, 2014 году, которая стала итогом четырехлетней работы семинара и была представлена на ежегодной выставке научных достижений РГПУ им. А.И. Герцена. Кроме монографии, по материалам семинара издано 4 сборника

научных статей. Все публикации входят в систему РИНЦ, что способствует их тиражированию.

Хотелось бы поблагодарить всех участников сегодняшнего заседания, всех постоянных участников семинара, особенно тех, кто приезжает из других городов, в частности, В.Н. Рогожникову, научного сотрудника кафедры философии и методологии экономики МГУ им. М.В. Ломоносова, и В.Н. Пристенского, доцента кафедры социально-гуманитарных дисциплин Воронежского института МВД Российской Федерации. Выражу благодарность своим коллегам – преподавателям кафедры - за участие в работе семинара и помощь в подготовке публикаций и особую благодарность постоянному руководителю этого научного проекта, его создателю и вдохновителю, главному редактору сборника, профессору кафедры А.П. Фомину

Тема сегодняшнего, 12-ого, семинара – «Образование и экономика: проблемы конвергенции» - актуальна в связи с бурным реформированием отечественного образования, разработкой стандартов нового поколения, коммерциализацией образования, внедрением постоянного мониторинга и критериев эффективности деятельности учебных заведений, что приводит к изменениям условий развития и самого существования школы на всех ее уровнях.

ДОКЛАДЫ

Фомин А.П.

Государственная образовательная политика и рыночная агрессия в отечественном образовании

Термин «конвергенция» в названии сегодняшнего семинара требует пояснения. Под конвергенцией образования и экономики понимается не только их *взаимодействие, взаимовлияние, взаимообуславливание, но и схождение, совмещение, взаимопроникновение.*

Необходимой предпосылкой социального здоровья общества является системный баланс различных сфер духовной деятельности человека и социальных институтов. Их взаимосвязь никто не оспаривает, напротив, она изучается. Проблема в другом: не нарушается ли этот системный баланс сегодня агрессивной экспансией экономики в образование?

Широко распространенное сегодня понятие **риска** определяется как ***необходимость выбора в условиях неопределенности в ситуации непредсказуемости возможных результатов.*** Говоря в терминах социальной и педагогической рискологии, **существуют ли в современных условиях конвергенции образования и экономики риски для самих образования и экономики?** И поскольку мы с вами представляем на этом семинаре все же образование, то нас будет интересовать влияние конвергенции именно на образование.

Для начала ответим на вопрос: является ли тесная связь образования и экономики беспрецедентной в отечественной истории? Нет, не является. В СССР школьное *общее политехническое* образование было тесно связано с экономикой, а структура системы образования соответствовала экономическим потребностям страны. И это была государственная политика.

Очевидно, что экономика выигрывала от такой тесной связи. Судя по тому, что к концу советского периода ЮНЕСКО оценивает наше образование 3-м рейтингом, образование также выигрывало. Прежде всего потому, что главной политической задачей была индустриализация, и локомотивом экономики было производство товаров группы «А», а позже - ВПК и наукоемкие производства. Под эти потребности создавалась и советская политехническая трудовая школа и ее единый учебный план, отражающий все основные направления науки и достижения культуры.

Можно ли считать это тесное взаимодействие конвергенцией? Думается, нет. Экономические категории оставались в экономике и не переносились на образование (как сегодня «образовательные услуги», «конкурентоспособность»), а образовательные категории не переносились на экономику (как сегодня «экономика знаний»). Налицо был как раз тот самый системный баланс между образованием и экономикой. Командно-административная плановая экономика и единая трудовая политехническая советская школа соответствовали друг другу.

В 90-е идеология рынка полностью завладела отечественными экономическими и политическими умами. В реальности все было, конечно, не так; рынка не было, экономика была олигархической. Но абстракция «свободного рынка» завораживала. Игнорировалась даже сама история и опыт Запада, которые показали, что рынок на Западе после эпохи первоначального накопления капитала развивается в конечном итоге не к все большей свободе, а к все большей несвободе, то есть становится вполне регулируемым. Окончательно регулируемым он становится после великой депрессии и новой политики Рузвельта и вступлением, чуть позже, Запада в эпоху кейнсианства. Только планирование это осуществлялось не единственно правильной партией в рамках командно-административной системы, а тоньше и профессиональнее крупным капиталом и ТНК. Политическая элита в этой схеме была и остается лишь исполнителем этих планов. Позже это регулирование стало осуществляться в рамках парадигмы «социального государства», на смену которой после ликвидации СССР пришла неolibеральная парадигма, в рамках которой все идеи рынка, демократии и свободы были вообще порушены.

А что же отечественное образование в 90-е годы? В силу своего природного здорового консерватизма образование в те годы отставало от политической конъюнктуры и экономики. Государство, отдав все средства производства в частные руки, из образования уходить не хотело, чем образование спасло. Все девяностые мы были свидетелями, а кое-кто и участниками бурных дискуссий о путях отечественного образования. Но во всех дискуссиях само государство декларировало себя в качестве главного заказчика образования.

Об этом свидетельствует Закон об образовании 1992 года, носящий абсолютно политический характер. Никакой связи образования с экономикой в 90-е не было и не могло быть, разумеется. В силу катастрофического разрушения последней. Но образование выжило, благодаря государству и старому советскому учительству, этому школьному пролетариату. Вечная ему память, ибо уже уничтожен как класс. Такое положение не могло не сказаться на образовании, и та же ЮНЕСКО в 2001 году отводит нашему образованию уже не 3-е, а 19-е место.

После провальных в экономическом отношении 90-х, с началом нового тысячелетия экономика страны стала понемногу оживать. Очнувшись от рыночного дурмана, наше государство постепенно возвращается в экономику в качестве крупнейшего экономического игрока. Сегодняшняя отечественная экономика – это уже не олигархия, но и, по-прежнему, не рынок, а олигополия. При олигополии экономикой в ручном режиме управляет несколько монополистов, в числе которых государство как крупнейший игрок на этом не свободном рынке.

Как же изменилась государственная образовательная политика в условиях олигополии? Она опять отстает! Но уже не во спасение образования, а во вред ему. В образовании в 10-е годы происходило то, что происходило в экономике в 90-е. Во-первых, в 10-е годы везде декларируется связь образования с экономикой. Однако – с какой экономикой? С рыночной! Это при отсутствии рынка в условиях олигополии! А во-вторых, в образование и, как следствие, в саму педагогику (!) внедряются рыночные термины и принципы. Подчеркнем – не просто экономические, что само по себе, может быть и неплохо, а именно рыночные. То есть не термины производства, а термины обмена и потребления. Чем плох, например, термин «духовное производство»? Нет, пишут о духовном потреблении и обмене. Результатом является внедрение в саму педагогику принципов педоцентризма и прагматизма, которые являются такими же вирусами в педагогике, как в экономике рыночная идеология.

И. В. Аржанова в статье «Конкурентоспособность отечественного высшего образования как приоритет его развития» пишет о высшем образовании и оценке его конкурентоспособности: «Та сущность, которой было отдано предпочтение потребителя, и является конкурентоспособной» [Аржанова, 2012: 50]. И это, по ее мнению, должно быть приоритетом. Вместе с тем, она же пишет, что «рассматривать российскую систему образования в качестве ценного ресурса дальнейшего развития» и даже «рычагом социально-экономического развития страны» позволяет нам «память былых достижений, подкрепленная поистине значимыми традициями» [Аржанова, 2012: 49]. Былых достижений каких? Советских, конечно, когда мы и не думали о конкурентоспособности образования как о его способности удовлетворять потребности потребителей.

И.Э. Кондакова [Кондакова, 2010] проанализировала все государственные документы, касающиеся образования. Она приходит к выводу, что во всех этих документах почти полностью отсутствует понятие «образовательная политика», поскольку «на данный момент отсутствует единая методологическая рамка

рассмотрения образовательной политики». То есть ее, образовательной политики, у государства нет. Но ведь это – ситуация 90-х в экономике, когда государство, повторяя, как мантру, «рынок, рынок» ушло и из экономики, и из политики.

Возьмем для примера программную статью тогда еще зам. министра *И.И. Калины* «Образование как благо для человека и общества» [Калина, 2010]. Ведь в этой статье зам. министра обосновывает мысль, что образовательной политики у государства российского не только нет, но и **быть не должно!** Что это нынче не современно и устарело – какая-то там образовательная политика. Не верите? Вот что он пишет: «Четкое фиксирование, будь то результатом воспитания, образования, будь то результатом становления личности, *свойственно традиционной парадигме образования*, в рамках которой процесс обучения, представляя собой легко просматриваемый, контролируемый порядок, имеет четко заявленные стадии или этапы» [Калина, 2010: 91]. Устарело четкое понимание педагогического процесса, и понимать его не надо. Читаем далее: «В настоящее время, когда речь идет о формировании знаний, умений, компетенций и компетентностей школьника, будущего учителя, речь идет *не о придании знаниям, умениям законченности, что свойственно традиционной парадигме образования*, но о **формировании как оформлении достигнутого** в определенный период обучения, воспитания школьников, студентов уровня личностного развития, уровня знаний, умений, опыта деятельности и системы норм отношений к миру, к людям и к самому себе» [Калина, 2010: 91]. Я писал в своей докторской, что министерство занимается формой и совсем не думает о содержании. Теперь в устах министра прозвучало, что это так и надо, что «оформить» личные достижения гораздо важнее, чем освоить систему «законченных» знаний. Почему зам. министра знания кажутся «законченными» - поди разберись. Видимо, он путает знания с догмами. Ну, вероятно, его знания именно таковы. Дальше – больше: «Образование впервые рассматривается не как **абстрактный процесс**, а как **услуга, адресованная конкретному потребителю**. От того, насколько качественной будет эта услуга, зависит судьба страны в целом и отдельных учебных заведений в частности» [Калина, 2010: 91]. Ну, во-первых, не впервые. США шли этим путем, то есть путем прагматизма, начиная с Дьюи. Чем закончилось – мы знаем (См., например: [Фомин, 2011]). А во-вторых, почему советское образование, будучи «абстрактным процессом», оказалось одним из лучших, совершенно не понятно. Видимо, потому, что было ориентировано на такие «абстракции», которые ближе всего к конкретному, в то время как «конкретный потребитель», о котором говорит зам. министра, есть как раз пустая абстракция. О рыночно-потребительской агрессии в образовании свидетельствуют и следующие слова: «Образование как услуга ориентирует человека в его жизнедеятельности **не на натуральные блага, которые важны и необходимы**, но на безусловные блага, связанные с его **душевым комфортом**: признание, уважение, доброе имя, счастье, удовольствие, успех в жизни и т. д.» [Калина, 2010: 91]. Честно говоря, принято считать, что образование «по гамбургскому счету» – это трудный путь познания мира, профессии и себя! А это, оказывается, по словам зам. министра,

душевный комфорт! Экстаз всеобщего слияния в педагогическом процессе. Ну и, наконец, финал: *«В современных условиях, когда стал возможен переход от социально-утилитаристского образования к гуманистически ориентированному образованию, на первый план выходит формирование у учащихся образа культурного человека, образа изменяющегося мира, образа мыслей, действий, образа гражданина своей страны, толерантно относящегося к субъектам иной культуры. Это дает учащемуся возможность осознавать личностное «Я» в изменяющемся мире, свою уникальность, непохожесть, неповторимость, идентифицировать себя как субъекта конкретного этноса с гражданским обществом, совершать сознательный выбор тех целей жизнедеятельности, которые соответствуют не только собственным желаниям, интересам и намерениям, но и намерениям людей, среди которых он живет»* [Калина, 2010: 93]. Попробуем представить себе такой образовательный процесс. Мы какими-то чудесными педагогическими технологиями сформировали у ученика «образ культурного человека». Наверное, мы это делаем, рассказывая ученику о культурных людях прошлого, показывая ему картинки, портреты. А он, что важно, внимательно слушает. Допустим, в какой-то части его «я» этот образ все же помещается. В другой части его «я» помещаются поочередно: «образ меняющегося мира» (это вообще мне не понятно), «образ мыслей», «образ действий», «образ гражданина своей страны». Может быть, они помещаются в одной части его «я», не знаю. А затем он, ученик, будучи просто семи пядей во лбу, «идентифицирует себя» и «совершает сознательный выбор целей жизнедеятельности», соотнося их с целями других людей. Автор далее поясняет свои слова, но его пояснение только еще более высвечивает его непродуктивную позицию: ««Образ культурного человека» — это слишком широкое, но вполне определенное понятие, которое выработала наука [Какая наука?]. Благодаря широте содержания понятия «образ культурного человека», границы культуры как опыта деятельности, существующие в настоящее время, раздвигаются. Развитие человека, которое происходит в процессе его образования, не может быть предопределено, не может быть очерчено никакими границами» [Калина, 2010: 94]. Вот вам и окончательное «обоснование» ненужности образовательной политики.

Как отсутствие государственной образовательной политики в 10-е годы отразилось на образовании, видно из мониторинга образования той же ЮНЕСКО: эта международная организация дает такую динамику нашему образованию: 3-е место в конце советского периода, 19-е место в 2001 году, 35-е место в 2012 году (в 2013 – 36-е). Вряд ли мы совершили скачок за последние два года. Даже если мы подвергнем критике систему подсчета рейтинга, все равно диагноз от этого не изменится, несмотря на впечатляющие победы школьников и студентов на международных олимпиадах: *качество нашего образования в целом катастрофически снижается*. Понижение уровня ЕГЭ по ведущим предметам; катастрофическая нехватка рабочих после уничтожения ПТУ; мониторинг вузов, по результатам которого вузы закрываются и сливаются – это лишь малая часть симптомов.

Ситуация в образовании не улучшается не потому, что экономика внедрилась в образование и разрушает его, а потому, что, во-первых, никакой связи образования с экономикой у нас нет, она только декларируется. А во-вторых, даже на уровне деклараций заявляется связь не столько с экономикой в целом, сколько с рынком как ее частью. Внедрение рыночных терминов в образование можно расценить как культурную диверсию, направленную на разрушение образования как такового. Подготовлена эта культурная диверсия была предыдущим этапом повального увлечения рыночной идеологией. И отечественное образование, будучи подчинено рыночным идеологам, не уловило нового исторического вызова.

Я для себя никак не мог понять, почему слово «услуга» мне не нравится. Ну не нравится и все! Не потому же, что оно родственно слову «слуга». Ведь не отторгаю же я словосочетание «слуга Отечества», например, или «ваш покорный слуга». И вот в статье «О содержании понятий качество и услуга» [Кисин, Фомин, 2014], читаю, что качество – это *объективная* оценка предмета, а услуга оценивается *субъективно*. Притом, в этой оценке участвует уже не только клиент, но и исполнитель услуги. Грубо говоря, если клиент и исполнитель *довольны процессом* оказания услуги, то все в порядке. Образовательная услуга, таким образом, это не качественное и современное образование, а *состояние удовольствия от самого образовательного процесса* как объекта, ученика, так и субъекта, то есть преподавателя. Педагогический процесс выглядит как этакий взаимный экстаз учителя и ученика. Видимо, предполагается, что чем больше удовольствие, тем выше плата. Преподавателю, таким образом, не надо мучиться: что бы еще полезного дать студенту, как бы еще лучше перекомпоновать лекцию, что еще нового появилось в его области знаний. Достаточно того, что студент доволен. Вспоминается известный персонаж из «Республики ШКИД», с которым на уроке ученики пели песни. Все были довольны – услуга оказана.

Ну и, как положено, в рынке преимущество тут имеют крупные игроки, крупные вузы, имеющие достаточный стартовый капитал в виде не только материальных ценностей, но и методологической и методической базы, кадрового и административного ресурса, да и политического ресурса. Мы с вами выживаем благодаря такой крыше, и слава богу, что выживаем. Но ведь вопрос не о нас с вами, а об образовании в целом. В целом же происходит «рыночная» зачистка. В экономическом плане все более ужесточается (если не сказать уничтожается) экономическими мерами: и государственное образование (оптимизация, подушевое финансирование школ, неэффективные вузы и филиалы), и не сформировавшееся еще корпоративное, частное. Воспитание и обучение объявляются «образовательной услугой»; заказчиком образования объявляется мифическое «гражданское общество», «человек»; цели образования размыты и не определены и обозначаются как «удовлетворение потребностей заказчика». При этом никто этих потребностей у заказчика не спрашивает, они декларируются даже без научной предварительной обработки, исходя из идеологических установок рыночного фундаментализма. Так было, например, с ЕГЭ.

Ну, и, наконец, современность, которая не очень радует. Сегодня государство возвращается в образование, но как-то нехотя, скромно. Это и мониторинг эффективности, и контроль качества, и образовательные стандарты, и финансирование федеральных вузов (ибо без них вообще нет вузовской фундаментальной науки).

В Законе об образовании, вступившем в силу с началом 2013 года, представлен новый тренд, совсем не рыночный, не либеральный, а социоцентристский, социетарный, государственный. Воспитание, сказано в Законе, – *«специально организуемая в системе образования деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества, государства»* [Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, ст.2]. В той же статье образование обозначено как *«общественно значимое благо»*, а не индивидуальное благо, что правильно. Однако цели образования в Законе по-прежнему не определены.

Нам представляется, что тактической целью может стать как раз восстановление взаимосвязи производства и образования, поскольку перед страной сегодня стоит задача реиндустриализации и избавления от ресурсной зависимости. Это – восстановление разрушенной системы среднего специального образования и ПТУ. А поскольку сегодня локомотивом экономики является наукоемкое производство, то есть как раз то, что, собственно, и является «экономикой знаний» (вопреки утверждению, что «экономика знаний» - это рынок знаний)), стратегическая цель образования – восстановление связи образования с таким наукоемким производством. Производством – но не рынком! Конечно, с этим сегодня может справиться только государство, имеющее четкую образовательную политику.

Литература

1. Аржанова И.В. Конкурентоспособность отечественного высшего образования как приоритет его развития // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. №151. СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. С. 48-58.

2. Кондакова И.Э. Образовательная политика: содержание понятия // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. №128. СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. С.116-124.

3. Калина И.И. Образование как благо для человека и общества // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Научный журнал. №136. СПб., 2010. С.87-97.

4. 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. <http://fortuna2005.ucoz.ru/publ/#>

5. Кисин В.А., Фомин А.А. О содержании понятий «качество» и «услуга» // Менеджмент XXI века: управление экономикой знаний. Сборник науч. статей. СПб., 2014. С.37-40.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЭКОНОМИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ОБЩЕСТВЕННОГО ЗДОРОВЬЯ

Работа подготовлена при финансовой поддержке РГНФ. Проект №15-02-00640.

Общественное здоровье сегодня – предмет дискуссий как на Западе, так и в России. Дискуссионны и определения основных понятий в этой области (например, здоровье, образ жизни, поведение), и теоретико-методологические границы того, что мы понимаем под общественным здоровьем, и методы измерения показателей общественного здоровья, и политические меры по достижению оптимального состояния общественного здоровья.

Проблематичность эта неслучайна, ее причина – сложность той реальности, которая описывается понятием «общество» во всем многообразии философских, экономических, социальных, политических и других коннотаций.

В данной работе рассматривается определенный срез проблем, касающихся темы общественного здоровья, а именно, взаимоотношения экономики и образования как фактор общественного здоровья.

Прежде чем перейти к содержательной части статьи, необходимо сделать ряд замечаний относительно используемого в работе понятийного аппарата. **Понятие здоровья** мы определяем так же, как ВОЗ – «состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [Устав ВОЗ: принципы: электронный ресурс]. Определение проблематичное, поскольку такая категория, как «благополучие», близка по смыслу понятию счастье и является скорее философской, чем медицинской, социальной или экономической. Но у данной категории – что, собственно, и делает ее многомерной – есть различные аспекты, привлекающие и медицину, и социологию, и экономику, и политику.

ВОЗовское определение здоровья делает последнее, во-первых, ценностью, а во-вторых, идеалом. Абсолютна ли ценность здоровья в том смысле, что здоровье ценно в любом обществе, в любой ситуации, для любого человека? Возможно ли достижение такого идеала, по сути, - физического бессмертия, психической гармонии (счастья), социального изобилия? Человечество лелеет этот идеал издавна, но сегодня мы как никогда понимаем его неоднозначность, сомнительность всего абсолютного, что, тем не менее, продолжает притягивать нас. Эти философские по сути вопросы не являются предметом рассмотрения в данной статье, но без их обозначения дальнейшие рассуждения представляются неосновательными.

Общественное здоровье мы определяем в согласии с автором «Экологии человека» как «здоровье населения, характеризующее жизнеспособность всего общества как социального организма и его возможности непрерывного гармоничного роста и социально-экономического развития» [Прохоров, 2005]. С точки зрения медицинской науки, собственно здоровье понимается здесь как итог взаимодействия трех факторов: биологического воспроизводства

населения, продолжительности жизни, способности населения к труду [см. Вялков, Гундаров, Полесский, 2006]. Однако такая узкоспециальная точка зрения на здоровье не может быть воспринята экономикой, которая, будучи социальной наукой, должна анализировать также и другие аспекты здоровья. Сегодня эта необходимость все больше осознается экономистами – как теоретиками, так и практиками.

Комплексное понимание здоровья реализуется в изучении **социально-экономических факторов общественного здоровья**, признанных сегодня определяющими в отношении общественного здоровья как системы. К социально-экономическим факторам общественного здоровья относятся образ жизни, образование, условия быта и труда, политика государства, доступность медицинских услуг и др. Среди этих факторов образование занимает особое место, поскольку оказывает влияние на все другие факторы и аспекты общественного здоровья. С другой стороны, образование и само подвержено влиянию государственной социально-экономической политики, экономической ситуации в стране, господствующей идеологии, демографических процессов, состояния окружающей социальной и природной среды.

1. **Понятие образования** определяется Законом об образовании в Российской Федерации №273-ФЗ (в редакции 21.07.2014г.) как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства» [Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: ст. 2]. Это определение образования пришло в неизменном виде из Закона от 2013г.; интересно, что тот же Закон от 10.07.1992г. не содержал определения понятия «образования» вообще. В «Стратегии 2020», разработанной в 2011г., образование косвенно связывается с предоставлением «социальных и государственных услуг» [Прохоров, 2005: 6] – коннотация, от которой на сегодняшний день государство отходит. Тем не менее, и официальные документы это доказывают, проблема образования сохраняет свою актуальность и остроту.

В современной России данная проблема приняла форму дискуссий о государственной политике в области образования и науки. Другой стороной взаимодействия экономики и образования как факторов общественного здоровья выступает проблема экономического образования в современном мире и, в частности, в России.

Образование как предмет социально-экономической политики

Закон об образовании в Российской Федерации – как принятый в 1992г., так и последующие его версии 2013г. и 2014г. – определяет образование, в том числе, как предмет государственной политики. К сожалению, ни одна из версий данного закона не дает определения государственной политики. «Стратегия 2020» также никак не определяет упоминаемую в документе социальную политику, отмечая лишь, что она должна использовать

дифференцированные меры и конкурентные подходы [Прохоров, 2005: 7], а также что профессиональные сообщества – в том числе ученые и учителя – должны «принимать активное участие в выработке и оценке политики» [Прохоров, 2005: 6].

Мы понимаем государственную политику в области образования как основанную на определенных ценностях систему законодательных актов и основанных на них реформ, направленных на реализацию основных принципов государственной образовательной политики. Еще одно определение данного термина мы нашли в «Модельном законе об образовании», принятом в 1999г. государствами – членами СНГ: «направляющая и регулирующая деятельность государства в области образования, осуществляемая им с целью эффективного использования возможностей образования для достижения вполне определенных стратегических целей и разрешения задач общегосударственного или глобального значения» [Модельный закон об образовании: электронный ресурс]. В данном определении образование понимается как средство для реализации не связанных напрямую с образованием целей государства; на наш взгляд, это определение акцентирует идеологический аспект образования.

Примером реализации мер государственной политики в области образования и науки является переход на эффективный контракт в высших учебных заведениях. Эта мера направлена, в частности, на выполнение Указа Президента РФ от 07.05.2012г. №597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» и имеет своей целью «поэтапное совершенствование системы оплаты труда работников бюджетного сектора экономики». Данная цель предполагает введение прямой зависимости повышения оплаты труда от достижения ученым «конкретных показателей качества и количества оказываемых услуг». Интересно, что первым этапом перехода на эффективный контракт является «проверка и аудит работы научных сотрудников и организаций, и этим занимается одна из крупнейших в мире консалтингово-аудиторских компаний – PricewaterhouseCoopers (PwC)» [Лугуева, 2014: 138]. На сайте компании заявлено, что ее основная деятельность – аудит и консалтинг в области бизнес-процессов. Таким образом, уже на первом этапе реализации реформы применяются сугубо экономические средства и эффективность научных сотрудников измеряется не самим научным сообществом, а экономистами-аудиторами. Понимают ли они специфику научной и образовательной деятельности? Чтобы разобраться в этом, следует обратиться к методологическим основам современной социально-экономической политики.

Безусловно, как предмет государственной политики, образование и наука являются сферой не только социальной, но и экономической жизни общества. Во-первых, они представляют собой мощный производительный ресурс; во-вторых, это существенная статья расходов. Единство этих аспектов образования и науки демонстрирует нам теория человеческого капитала.

Данная теория возникла и была развита в 1960-х – 1970-х представителями чикагской школы экономической теории Т. Шульцем и Г. Беккером. Как

отмечают авторы монографии «Общественное здоровье как важнейшая составляющая человеческого капитала», человеческий капитал – это «имеющийся у людей “запас” здоровья, знаний, навыков и умений» [Общественное здоровье..., 2005: 4]. Но данное определение фиксирует только одну сторону понятия человеческого капитала, ничего не говоря о том, для чего нужен этот «запас». Эта вторая сторона человеческого капитала – сугубо экономическая, и ее можно определить как «оценку воплощенной в индивидууме потенциальной способности приносить доход» [Фридмен, 1994]. Важен не просто запас знаний, навыков и умений, но применимость этого запаса в экономике отдельного индивида, фирмы или страны. Причем человеческий капитал, конечно, должен работать на рост этих «экономик», на повышение их эффективности. Последняя определяется как баланс издержек и выгод, дающий не просто равновесие, но приращение продукта – например, зарплата медицинских работников или преподавателей, развитие науки.

Картина получается вполне разумная, но есть некоторые проблемы, заключенные как в теории человеческого капитала, так и, шире, в экономическом подходе к образованию и науке – подходе, который в настоящее время лидирует в российской социально-экономической политике.

Экономический подход к анализу человеческого поведения сформировался на теоретико-методологических установках неоклассической экономической теории и достаточно ясно и емко представлен в работе Г. Беккера «Экономический анализ и человеческое поведение» (1987). Каковы основные черты данного подхода?

Во-первых, это **ряд методологических предпосылок неоклассики**, описывающих современную модель экономического человека (модель REMM – Rational, Evaluating, Maximizing Man – рациональный, оценивающий, максимизирующий человек): максимизация функции полезности, неизменность предпочтений в отношении «основополагающих объектов выбора» [Беккер: электронный ресурс], взаимосогласованное поведение на равновесном рынке, рациональность индивида (экономическая рациональность).

Во-вторых, это явно не сформулированные, но выводимые из вышеперечисленных предпосылок такие **черты экономического подхода** к анализу человеческого поведения, как: а) равнозначность целей осуществляемого выбора; б) абстрагирование в процессе анализа поведения от образования, достатка и социального происхождения индивида; в) претензия на универсальность экономического подхода (экономический империализм).

Здоровье, как отмечает сам Г. Беккер [Беккер: электронный ресурс], относится к основополагающим объектам выбора. Но если мы понимаем выбор с точки зрения экономической рациональности, оказывается, что:

- здоровье не является наиболее оптимальной целью человеческого поведения, это одна из других возможных целей;
- ценность объекта определяется исходя из расчета выгод и издержек.

Следовательно, не может идти речи о неизменности предпочтений в отношении основополагающих объектов выбора – возможно, в ситуации выбора между здоровьем и сиюминутным удовольствием или привычкой

конкуренция альтернатив просто будет сильнее. При этом выбор определяется индивидуальным расчетом прибыли и издержек, а не ориентацией на общественные цели. Собственно, экономический подход не предполагает, что индивид подвержен влиянию социального окружения.

Таким образом, экономический подход Г. Беккера является позитивным в том смысле, что экономиста интересует не должная, а реальная действительность. Данному подходу, на наш взгляд, свойственны следующие ограничения:

- равноценность целей (экономическая рациональность);
- невнимание к таким факторам поведения, как институциональная среда, привычки и т.п.;
- методологический индивидуализм (общественное благосостояние достигается случайно).

Исходя из вышесказанного мы видим, что подход Г. Беккера не применим для экономической и социальной политики, оперирующей категориями общественного здоровья. Социально-экономическая политика предполагает некие общественные ориентиры, но в рамках экономического подхода расчет не может строиться на предпочтении индивидом определенных целей, например, здорового поведения. С точки зрения экономического подхода у нас есть только косвенные инструменты для влияния на поведение индивида со стороны общества: образованию, достатку и социальному происхождению не придается значения как возможным факторам, определяющим наше поведение. Таким образом, экономический подход применим только в чистой науке, занимающейся позитивным познанием экономической (и не только) действительности с помощью абстрактных моделей. Для такого подхода не имеет значения, идет ли речь об экономическом, социально-ролевом или демографическом поведении индивида – в модели эти аспекты действительности сливаются в единое поле индивидуальных действий, характеризующихся рациональным расчетом и максимизацией.

Беккер утверждает свой подход именно для анализа человеческого поведения, но в его рассуждениях просматривается сходство с мыслью другого известного экономиста, чьи идеи входят в пространство мейнстрима. Этот экономист – Милтон Фридман, в своей статье описавший методологию позитивной экономической науки как инструмент, позволяющий делать предсказания, точность которых и определяет состоятельность экономической науки [Фридман, 1994]. На наш взгляд, в данной ситуации имеет место разрыв между теорией и практикой экономической науки. Отсюда – вопрос о том, могут ли существующие методологические установки мейнстрима быть полезны как в познании реальной действительности, так и в формировании рекомендаций в области социально-экономической политики. Может ли теория, сформулированная на предпосылках, которые не учитывают специфики социально-экономических факторов поведения индивида, послужить основой для формирования адекватной политики в области здравоохранения или образования? В какой точке работы экономиста у последнего появляется

знание, необходимое для создания конкретной программы или реформы – причем знание комплексное, соответствующее сложной, многоаспектной действительности? Может ли требуемое знание быть получено в рамках экономического образования?

Экономическое образование

Дискуссии о том, каким дисциплинам следует уделять больше места в процессе образования будущего экономиста – теоретика или практика – сегодня достаточно актуальны. Однако, по нашему мнению, в таких дискуссиях упускается проблема, фундаментальная по отношению к будущему экономической науки и экономического образования. Данная проблема заключается в определении природы и содержания экономического знания – системы выраженных в понятийно-концептуальной форме взаимосвязанных представлений об экономической действительности и экономической науке. Этот вопрос особенно актуален в свете популярности терминов «экономика знаний» и «общество знаний»; предполагается, что сегодня бэконовское утверждение «знание – сила» может быть переосмыслено в свете новых характеристик общества и науки. Если Ф. Бэкон имел в виду практическую значимость знания, способного преобразовать природу и заставить ее служить нуждам человека, то современную трактовку этого высказывания можно понимать так: знания являются основным фактором экономического роста. Общество знаний представляет собой, следовательно, такой тип общества, в развитии которого знания играют решающую роль. Экономика знаний может быть определена как тип экономической организации общества, основанный на использовании знаний в качестве основного фактора экономического роста.

Знания в этом контексте рассматриваются как своего рода уникальный товар, которым обладает человек или сообщество, и который может способствовать росту производства. Знания, таким образом, входят в человеческий капитал, наряду со здоровьем и способностями человека. Уникальность данного товара обычно связывается с тем, что знания, с одной стороны, принадлежат индивиду, а с другой стороны, являются общественным достоянием [Макаров, 2003].

Не углубляясь в концепцию экономики знаний, отметим лишь, что она вполне вписывается в рассмотренный нами выше экономический подход к анализу действительности. Товарное определение знания задает лишь формальную специфику последнего, ничего не говоря о содержании, которым должны обладать знания в современную эпоху. Но эту проблему можно решить, если попытаться понять, какие знания считаются наиболее производительными, а значит, эффективными.

Так, на экономическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова в рамках направления «Экономика» с 2013 года действует экспериментальная программа «Группа повышенной академической нагрузки». «Цель программы — создание дополнительных возможностей интенсивного и глубокого изучения экономики для наиболее подготовленных студентов» [Группа Повышенной

Академической нагрузки: электронный ресурс]. В группу набираются студенты, давшие наиболее высокие результаты тестов по экономике и математике. Образовательная стратегия ПАН группы выстраивается, согласно официальным сведениям, из предположения о том, что студенты данной группы уже обладают хорошим знанием базовых экономических дисциплин и поэтому могут с 1 курса изучать экономику и математику на более продвинутом уровне.

Академическая программа группы в 1, 3 и 5 семестрах включает в себя следующее: 3 математических дисциплины (математический анализ, линейную алгебру, теорию вероятностей), 2 экономико-математических дисциплины (эконометрику и экономическую информатику), 10 экономических дисциплин (макро- и микроэкономика, экономическая история, история экономических учений, демография, экономика труда, статистика, экономика общественного сектора, бухгалтерский учет и анализ, международная экономика), поведенческую экономику (ее можно отнести к междисциплинарным теориям), теорию индивидуальных и коллективных решений, иностранный язык. Дисциплины, предлагающие к изучению методологические проблемы, сводятся к двум – методологии экономико-математических доказательств и количественным методам.

Обращает на себя внимание отсутствие в обязательной программе таких предметов, как психология, социология, философия, история. В группе действует reading seminar, на котором студенты обсуждают научные статьи, написанные на английском языке. О тематике этих статей, к сожалению, никаких сведений получить не удалось. Прием в группу новых студентов осуществляется по нескольким критериям: во-первых, высокая общая успеваемость; во-вторых, высокие результаты по математическим дисциплинам; в-третьих, успешная сдача курса по методологии экономико-математических доказательств. Причиной особого внимания к математическим знаниям студентов один из кураторов группы ПАН, Ф. Картаев, назвал сопоставимость баллов, наличие единого формата проверочных работ и объективность оценки [Филипп Картаев: электронный ресурс]. Безусловно, проверить и оценить математические знания гораздо проще, чем знания по истории или философии, однако в такой стратегии прослеживается стремление свести экономическую науку к тому, что в ней поддается формализации и математизации, а такой подход к экономике, на наш взгляд, не позволяет раскрыть все богатство экономики как социальной науки. Таким образом, влияние эксперимента с ПАН-группой на качество образования и совершенствование человеческого капитала студентов-экономистов представляется, по меньшей мере, неоднозначным.

Анализ дисциплин, преподаваемых на 1-4 курсах экономических факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова, Высшей школы экономики, СПбГУ, London School of Economics, показывает, что структура экономического знания нуждается в пересмотре, и проблема заключается не только в математизации экономического знания.

| Тип дисциплин / вуз | ЭФ МГУ* | ГУ ВШЭ | СПбГУ** | LSE*** |
|--------------------------|----------------|----------------|------------------|------------------|
| Математические | 3 1-2 курсы | 7 1-4 курсы | 3 1-2 курсы | 2 1 и 3 курсы |
| Экономико-математические | 8 1-4 курсы | 3 3-4 курсы | 4 1 и 3 курсы | 7 1-3 курсы |
| Экономические | 28 | 18 | 22 | 27 |
| Не экономические | 7 | 5 | 7 | 1 |
| Междисциплинарные курсы | 6 1-4 курс | 6 2-4 курсы | 2 3 курс | 3 3 курс |
| Всего читаемых дисциплин | 52 | 39 | 38 | 40 |

*Данные взяты из расписания группы повышенной академической нагрузки.

**В СПбГУ специализация начинается с 3 курса, поэтому для анализа типов дисциплин на 3 и 4 курсах автором была выбрана группа «Экономика, политика, право».

***Следует учитывать, что на 3 курсе LSE обучение состоит из дисциплин, которые студенты выбирают сами, поэтому итоговая дисциплинарная структура курса может существенно различаться у разных студентов.

На основе проанализированной информации можно сделать следующие выводы:

1. Доля математических дисциплин на 1 курсе, когда традиционно читаются вводные для будущей специальности дисциплины и складывается представление о выбранной специальности, составляет примерно 1/3 от общего количества преподаваемых дисциплин. К 4 курсу сугубо математические дисциплины по большей части интегрируются в область экономических дисциплин, которые в той или иной степени подразумевают владение математикой. Но интересно, что неэкономических дисциплин не становится больше. Частично недостаток общенаучной подготовки компенсируется курсами по выбору, нередко включающими междисциплинарные курсы (поведенческая, экспериментальная, когнитивная экономика).

2. Неясен критерий выбора неэкономических дисциплин: не всегда очевидно их необходимая взаимосвязь с экономической наукой. Среди неэкономических дисциплин преподаются, такие как: иностранный язык, физкультура, логика, гражданское право, психология, философия, современные информационные технологии, риторика, академическое письмо на иностранном языке, история, конфликтология, разработка WEB-сайтов, безопасность жизнедеятельности.

3. К положительным моментам в отношении междисциплинарных курсов можно отнести практику межфакультетских курсов (МФК) с 1 по 4 курсы включительно. Совершенно понятно наличие курсов, сочетающих проблематику экономики и права, но исчерпывающими такие курсы назвать нельзя. Примеры междисциплинарных курсов: Базовый инструментальный

воспроизводимых научных исследований; Общественный выбор; Методика преподавания экономики; Интересы личности, общества и государства в динамике преодоления рисков и угроз безопасности; Социэкономика; Экономический анализ социальных проблем; Новостная грамотность: новость как объект манипуляции.

4. Положительные моменты – МФК на экономическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова или объемное предложение по выбираемым курсам в London School of Economics – также имеют по крайней мере тот существенный недостаток, что данные курсы носят узконаправленный характер и формируются случайно, в соответствии с интересами лекторов, а не в связи с объективной потребностью факультетов.

5. Наиболее производительными (эффективными) на данный момент являются собственно экономические дисциплины – экономическая теория, экономика различных отраслей, экономико-математическое моделирование и решение задач.

В целом хотелось бы видеть: а) больше курсов по проблемам, общим для экономики и других социальных и гуманитарных наук; б) более продуманное распределение нагрузки на 1 курсе; в) наличие междисциплинарных курсов, направленных на понимание специфики социальной реальности и ее динамики, особенностей социально-экономической политики в разных странах (в аспекте как теории, так и истории), философских и методологических основ социально-экономической политики и т.п.

Учет этих замечаний мог бы способствовать формированию системного представления об эффективности собственно экономических знаний.

Одним из важнейших показателей востребованности знаний в современной России также является возможность получить грант в рамках той или иной области знаний. **На данный момент можно говорить о следующих типах грантов и стипендий для экономистов:**

- гранты на проведение экспертной оценки какой-либо конкретной проблемы в бизнесе или экономической политике;
- гранты на проведение исследований в области различных источников энергии;
- гранты на разработку и использование информационных технологий и систем;
- гранты на проведение конференций и издание трудов;
- гранты на междисциплинарные и международные проекты преимущественно на стыке экономики и естественных наук;
- стипендии на обучение и проведение исследований в зарубежных вузах и научных центрах.

Наиболее популярными областями исследований, выполняемых экономистами, являются: экономика экологических проблем, экономика ресурсного обеспечения, экономика бизнес-процессов, экспертная деятельность, экономика и технологии.

Такое положение дел демонстрирует преимущественно позитивистский (и позитивный) подход к пониманию экономического знания и экономической науки. Очевидна невостребованность теоретико-методологических исследований в области экономики, а также междисциплинарных проектов в области сотрудничества экономики и других социальных и гуманитарных дисциплин. Это затрудняет рост эффективности деятельности ученых, занятых разработкой философско-методологических оснований экономической науки, что в конечном счете, приводит к снижению качества проводимых образовательных реформ, поскольку реформаторы (экономисты и чиновники) часто не видят общей картины реформируемой области и взаимосвязей этой области с другими сферами жизни общества, затрудняются предсказывать последствия реформ, давать четкое и полное обоснование реформам, отдавать отчет в используемых методах реформирования образования и т.д.

Заключение

Общественное здоровье наиболее полно описывается в рамках системы его социально-экономических факторов, среди которых существенное значение имеют образование и социально-экономическая политика. Взаимосвязь этих двух факторов проявляется, с одной стороны, в сфере экономической политики в области образования, а с другой – в проблеме экономического образования.

Несомненно, что образование экономиста закладывает основы его социально-экономического мышления. В современной России экономическое образование ориентировано на позитивный анализ экономической действительности, математическое моделирование различных аспектов этой действительности, использование преимущественно количественных методов экономического анализа. К недостаткам экономического образования следует отнести также отсутствие продуманных и действительно необходимых экономисту-ученому и экономисту-реформатору междисциплинарных курсов. Как следствие, экономист транслирует полученные в процессе обучения установки экономического мышления на методологию и содержание реформ в области образования.

В настоящее время российская образовательная политика основывается на так называемом экономическом подходе, в основе которого лежат теоретико-методологические установки неоклассической экономической теории, в частности, основные предпосылки неоклассической модели экономического человека (REMM): экономическая рациональность, методологический индивидуализм, максимизация полезности. Следствием опоры на данные предпосылки выступает высокий уровень абстрактности экономической науки; акцент на равноценности целей, преследуемых экономическими агентами; чрезмерная математизация экономического знания; недостаточная методологическая, философская и междисциплинарная грамотность экономистов.

Таким образом, одностороннее и плохо структурированное представление о сущности экономического знания и экономической науки сказывается как на

формировании вызывающих серьезные замечания образовательных программ по направлению «экономика», так и на разработке, обосновании и проведении реформ в области образования. Примером такого рода реформ можно назвать введение эффективного контракта в вузах и рейтинга эффективности сотрудников.

Как следствие, три основных содержательных компонента общественного здоровья (социально-экономическое развитие, непрерывный гармоничный рост и жизнеспособность всего общества) в настоящий момент находятся в критическом состоянии. Преодоление этого кризиса мы связываем, прежде всего, с воспитанием и образованием профессионалов, сочетающих экономические, неэкономические и междисциплинарные знания. Реализация данной цели требует реформирования экономического образования, а эта задача, в свою очередь, связана с переосмыслением сущности и структуры экономического знания.

Литература

1. Беккер Г. Экономический анализ и человеческое поведение. URL: http://gallery.economicus.ru/cgi-bin/frame_rightn.pl?type=in&links=./in/becker/works/becker_w1.txt&img=works.jpg&name=becker
2. Вялков А.И., Гундаров И.А., Полесский В.А. Методология оценки общественного здоровья: определение, показатели, индикаторы, мониторинг // Проблемы управления здравоохранением. 2006. №1.
3. Группа Повышенной Академической нагрузки. О группе. URL: <http://www.econ.msu.ru/students/bachelor/gpan/about/>
4. Лугуева Д.Г. Эффективный контракт как средство повышения качества образования // Вестник Алтайской академии экономики и права. №6(38). 2014. с.136-139.
5. Макаров В.Л. Экономика знаний: уроки для России // Вестник РАН. 2003. Т.73. №5.
6. Модельный закон об образовании. Принят на тринадцатом пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств – участников СНГ (постановление №13-8 от 03.04.1999). URL: <http://pedagog-mo.ru/ru/home/normativno-pravovaya-baza/mezhdunarodnoe-pravo/dokumenty-sng/item/43-modelnyj-zakon-ob-obrazovanii>
7. Общественное здоровье как важнейшая составляющая человеческого капитала. Монография. Под ред. Я.А. Лещенко. – Иркутск: Репроцентр А1, 2005.
8. Прохоров Б.Б. Экология человека. Понятийно-терминологический словарь. Ростов-на-Дону: 2005.
9. Стратегия-2020: Новая модель роста – новая социальная политика. URL: <http://im.kommersant.ru/content/pics/doc/doc1753934.pdf>
10. Указ Президента Российской Федерации 07.05.2012г. №597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики». URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/35261>

11. Устав Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ): принципы. URL: <http://www.who.int/about/mission/ru/>
12. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2015).
13. Филипп Картаев об итогах первого семестра в группе ПАН. URL: http://www.econ.msu.ru/students/bachelor/gpan/News.20140210183311_2836/
14. Фридмен М. Методология позитивной экономической науки // THESIS. 1994. Вып.4. С. 20-52.
15. Экономический словарь. 2010. URL: <http://dic.academic.ru/>

Пристенский В.Н. (Воронеж)

Правовое образование как предмет философского исследования

Феномен образования в последнее время все чаще вызывает интерес у философов и становится предметом интересных философских исследований [см. например: Фомин, 2015]. Эти исследования посвящены анализу сущности образования, осмыслению его парадигмальных основ, детерминант и основных направлений [Фомин, 2015: 4, 51-88]. К числу таких направлений принадлежит правовое образование. Сейчас оно воспринимается многими как одно из самых перспективных и востребованных образовательных направлений, как важный фактор становления правовой культуры общества [Зубова, 2009], то есть, фактически, как своеобразная социальная технология. Подобные общественные настроения и связанные с ними социальные ожидания позволяют рассматривать правовое образование не только как «частный случай» образования, но и как своего рода индикатор современных проблем человека и общества, который наряду с «образованием вообще» требует своего философского осмысления и должен быть включен в предмет философского исследования.

В этом плане правовое образование можно осмыслить в предметном поле социально-философской антропологии – учения об обществе в его взаимосвязи с человеком [Барулин, 1994; Барулин, 2002; Барулин, 2007]. Социально-философская антропология пытается аккумулировать в себе социальное (социально-философское) знание о человеке, обнаружить «присутствие» человека во всех социальных сферах и видах деятельности, выявить антропологический смысл социальных феноменов.

В данном философском аспекте антропологический смысл правового образования, его нацеленность на человека как социального актора (социального деятеля) обнаруживает себя в контексте проблемы правового реформирования российского общества. В конце прошлого века Россия провозгласила курс на создание правового государства, объявила о начале

правовой реформы. Однако правовая реформа в России явно даёт сбой [Шереги, 2002].

Это свидетельствует о том, что она была провозглашена без должного интереса к глубинным, антропологическим основаниям права, без понимания того, что следует опираться на антропологический подход к праву, различающий право и закон. Согласно данному подходу право понимается в аспекте человека как реализация изначально присущей ему свободы. 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.

В рамках антропологического 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 (то есть, требованиями права) [Червернин, 1993].

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 этатистского («государствотристского») подхода к праву. В его русле право понимается исключительно в аспекте государства.

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, даже если он нарушает изначально свободу индивида. Право не имеет своей собственной, самостоятельной сущности, его сущность трактуется в терминах

государственности — как «воля государства, возведенная в закон». Такое государство отрицает механизмы саморазвития и саморегуляции гражданского общества, вырабатывающие нормы права. Оно не является правовым, а лишь имитирует правовой порядок, поскольку 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 [Четвернин, 1993: 13-16].

Этатистский 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 [см., например: Большая юридическая энциклопедия, 2007; Новейший философский словарь, 1998; Глазырин, Гревцов, Зенков и др., 2001; Черданцев, 2001]. А это значит, что правоведение фактически подменяется законоведением [Трусов, 1994: 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.

Отождествляя право и закон, законоведение сводит право к законодательству и, в сущности, «подчиняет» его государственной воле, её произволу. При таком подходе теряет всякий смысл сама постановка вопроса о формировании правового государства, становятся несбыточными идеи правления права, его верховенства в общественной и государственной жизни.

Таким образом, чтобы успешно провести правовую реформу, необходимо законоведение сменить на правоведение, этатистский подход к праву — на антропологический как на официальном уровне, так и в сфере общественного сознания. А для этого надо осуществить «антропологизацию» правоведения как научной и учебной дисциплины, совершить серьёзные 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 «антропологическое» 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 парадигма правовой реформы, как путь к признанию человека высшей ценностью и гуманизации социума.

Антропологический смысл, гуманистическая направленность и высокая социальная значимость правового образования актуализируют его как предмет философского исследования, включают этот важнейший компонент становления правовой культуры в контекст современных философских размышлений о проблемах человека, права и общества.

Литература

1. Барулин В. С. Социально-философская антропология: Общ. начала социал.-филос. антропологии. М.: Онега, 1994.
2. Барулин В. С. Основы социально-философской антропологии. М.: Академкнига, 2002.
3. Барулин В. С. Социально-философская антропология. Человек и общественный мир: учебное пособие для студентов ВУЗов, обучающихся по направлению ВПО № 030100 (Философия). М.: Альма матер: Академический проект, 2007.
4. Большая юридическая энциклопедия. М.: Изд-во ЭКСМО, 2007.
5. Зубова Я.В. Правовое образование как фактор становления новой правовой культуры России // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2009, № 2. С. 85-89.
6. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. Минск: Изд-во В.М. Скакун, 1998.
7. 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.
8. Трусов А.И. Правоведение или законоведение? // Трусов А.И. Методологические проблемы правоведения / Под ред. М.Н. Марченко. М.: Изд-во МГУ, 1994. С. 58-86.
9. Фомин А.П. Педагогические мысли философа. Очерки философии образования: Монография. СПб.: ЛЕМА, 2015.
10. Черданцев А.Ф. Теория государства и права: Учебник для вузов. М.: Юрайт-М, 2001.
11. Четвернин В.А. Демократическое конституционное государство: введение в теорию. М.: Институт государства и права РАН, 1993.
12. Шереги Ф.Э. Социология права: Прикладные исследования. СПб.: Алетей, 2002.

Назаров А. Н.

Массовое образование и экономика в эпоху становления русского капитализма (конец XIX – начало XX вв.): общность судеб

Перед Россией стоят сегодня непростые задачи: продолжающийся кризис в экономике с одной стороны и успехи во внешней политике с другой актуализировали в обществе дискуссии о смене экономической модели [Фаляхов: электронный ресурс]. Не утихают также и споры о состоянии отечественного образования и путях его дальнейшего реформирования.

Связь здесь очевидна. Образование играет в современном обществе ключевую роль, является мощнейшим фактором социального развития. Посредством образования происходит процесс передачи знаний, традиций, ценностей и идеалов от одного поколения к другому. Кроме того, система образования обеспечивает подготовку необходимых для функционирования экономики квалифицированных кадров, то есть напрямую соотносится с экономической сферой общества. Сегодня, в частности, говорят о так называемой «экономике знаний», то есть, экономике, «в которой знания играют решающую роль, а производство знаний является источником роста» [Макаров: электронный ресурс].

Следовательно, именно образование может и должно стать одним из важнейших ресурсов экономического и социального развития страны.

К сожалению, как мы уже сказали, Россия в настоящее время испытывает определённые экономические трудности, в первую очередь, по мнению экспертов, связанные с экономической моделью, ориентированной на сырьевой экспорт, и довольно слабым развитием сектора высокотехнологичного производства. Здесь Россия по многим показателям продолжает отставать от ведущих стран мира [Позиция России...: электронный ресурс].

Такое положение зависит от целого ряда факторов. И как раз одним из существенных называют уровень современного отечественного образования. О том, что российское образование «не удовлетворяет потребностей общества и экономики», многократно заявляли как представители научного сообщества [Волков: электронный ресурс], так и представители чиновничьей элиты страны [Иванов: электронный ресурс]. Например, действующий губернатор Красноярского края В.А. Толоконский в интервью заявил, что «российское образование имеет устойчивые традиции... Однако технологический прогресс, безусловно, требует изменения и обновления системы образования. Когда в стране меняются базовые общественные отношения, должны формироваться новые задачи во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в образовании как системообразующей сфере» [Решетникова: электронный ресурс].

Таким образом, экономическое отставание России сегодня напрямую связывается с проблемами в сфере образования. В данном контексте нас интересуют причины этих проблем, многие из которых имеют исторические корни.

Идея инновационной, основанной на знаниях экономики впервые стала реализовываться в странах капиталистического мира, так как именно там производитель в условиях свободной конкуренции вынужден привлекать новые ресурсы для обеспечения своего лидерства. Таким ресурсом стал человек, обладающий современными знаниями и способный на основе этих знаний что-либо изобретать и предлагать. Реализовать эти идеи в иных социально-экономических условиях пока не удалось. Исключение может составить, наверное, Китай. Однако и он в своё время сделал определённые шаги в сторону экономической либерализации.

Россия, как считает петербургский историк Л.Я. Лурье, предпринимает уже третью попытку строительства капитализма [Лурье, 2011: 9]. (К слову сказать, второй попыткой он называет НЭП). Наша страна достаточно поздно подключилась к этому процессу. Он начался чуть больше 20 лет назад, в то время как ведущие страны уже достигли на этом пути определённых успехов. Строительство русского капитализма началось практически с чистого листа. У него нет традиций. Идеи свободной конкуренции пока продолжают оставаться чуждыми значительной части нашего общества. В нём сильны патерналистские настроения, правовой нигилизм. Наблюдаются, говоря словами К. Маркса, «пережитки» предыдущего экономического уклада, основанного на административно-командных и мобилизационных принципах. И система образования, сформировавшаяся именно в этот период, несёт в себе едва ли не в большей мере традиции и дух предыдущей системы.

Однако и первая попытка капиталистического строительства, предпринятая более 100 лет назад, в конце XIX в., осуществлялась также не в лучших условиях. Страна достаточно поздно, позже крупнейших западноевропейских стран и США, включилась в процесс модернизации. В середине XIX в. Россия – это крепостная, по сути дела, полуфеодальная аграрная держава со слабо развитой промышленностью. В стране была незначительная, по сравнению с западными странами, сеть железных дорог – артерий экономики.

Политическая система России представляла собой абсолютную монархию, где вся полнота власти была сосредоточена в руках императора. И даже революция 1905-1907 гг., результатами которой стали издание Высочайшего манифеста 17 октября, в котором провозглашались основные гражданские свободы, и учреждение первого русского парламента – Государственной Думы – мало что изменили в этой практике. В стране господствовала сословная система, в которой политическая и экономическая власть принадлежала дворянам, обладающим рядом привилегий по отношению к другим сословиям.

Численность сельского населения многократно превосходила численность городского: свыше 80% жителей страны были крестьянами. И такое соотношение, в принципе, мы наблюдаем и в начале XX в. Крестьяне даже после обретения личной свободы в 1861 г. продолжали оставаться представителями традиционного средневекового мира со своим особым мировоззрением. Только теперь они были прикреплены к общине, для свободного же передвижения по стране им необходимо было выписывать специальный паспорт. Для крестьян сохранялись телесные наказания. Кроме

того, крестьяне неожиданно для себя превратились в должников государства. За их освобождение государство заплатило помещикам деньги. Теперь эти деньги необходимо было возвращать. Суммы для средней крестьянской семьи были немалые. Выплатить сразу не получалось, и долги стали расти, представляя серьёзную нагрузку для крестьянского бюджета.

Весьма любопытным социальным институтом была сельская община. Эта средневековая организация для европейского государства конца XIX – начала XX вв. выглядела явным анахронизмом. Тем не менее в России она не только не умерла, а, наоборот, возмущая одних и восхищая других, процветала. Несмотря на то, что многие экономисты и общественные деятели предвещали ей гибель, она просуществовала практически до революции 1917 г., благополучно пережив столыпинскую аграрную реформу. Являясь очагом средневековой демократии, община наделяла крестьян специфическим коллективистским менталитетом. Член общины всегда мог рассчитывать на помощь своих земляков. Крестьяне-общинники сообща владели землёй, поэтому частнособственнические настроения не приветствовались. В крестьянской среде сохранялось патриархальное отношение к верховной власти: императора искренне считали помазанником Божиим, отцом и заступником.

Следует отметить, что большая часть населения России в конце XIX – начале XX вв. была безграмотной [Рашин, 1956: 284]. Особенно отсутствие грамотности наблюдалось у сельского населения. Говоря о слабом уровне грамотности или полном её отсутствии, мы имеем в виду не только то, что люди не умели читать и писать, но и то, что среди этих людей были широко распространены разного рода предрассудки, суеверия, предубеждения. В среде же русского крестьянства это было более чем достаточно.

Церковь, в первую очередь, Российская православная церковь, играла в стране заметную роль. Православие было господствующей религией. Переход из православия в другие конфессии был запрещён. Церковь сохраняла своё влияние в различных сферах жизни общества, в том числе и в системе образования.

Таким образом, в России во второй половине XIX – начале XX вв. продолжали сохраняться пережитки, связанные с феодальным социально-экономическим укладом. Всё это мало способствовало переходу страны к современной капиталистической экономической модели.

Период конца XIX – начала XX вв., тем не менее, всё же стал временем становления и развития капитализма в России. Реформы, проведённые в стране в 1860-е гг., в том числе и освобождение крестьян, стали мощным импульсом модернизации. Строятся железные дороги, увеличивается число заводов и фабрик, в экономику активно привлекаются иностранные инвестиции в машиностроительную, химическую и горно-рудную промышленность. В последнее десятилетие XIX в., а также накануне Первой мировой войны отмечался промышленный рост. Появляются мощные индустриальные центры. В 1897 г. было введено золотое обеспечение рубля, и рубль стал

конвертируемой валютой. Развивается банковский сектор. Россия становится частью мирового экономического пространства.

Сельское хозяйство также значительно капитализируется. В первую очередь, это касается крупных помещичьих хозяйств. Россия становится виднейшим экспортёром зерна на мировой рынок. В 1906 г. правительство П.А. Столыпина запускает аграрную реформу, направленную на создание в селе слоя крепких земельных собственников. Крестьянам было разрешено выходить из общины и оформлять в собственность участок земли (в виде хутора или отруба). Реформа предусматривала и содействие властей в переезде крестьян на свободные земли Сибири и Казахстана.

Помимо экономических перемен в России конца XIX – начала XX вв. отмечаются и социальные. Постепенно разрушается сословная система. Движение крестьян в города на открывающиеся фабрики и заводы приводит к формированию российского рабочего класса, обладающего новыми социально-психологическими характеристиками. Происходит так же формирование и усиление русской буржуазии, включившей в свой состав представителей дворянства, купечества, крестьянства, мещан.

Таким образом, Россия всё же не осталась в стороне от современных для того времени социально-экономических процессов, и капиталистическая модель, тем не менее, всё активнее пробивала дорогу в русской действительности.

Модернизация и промышленная революция, стремительно меняющая экономический, социальный и политические ландшафты не могли не затронуть сферу образования. В ведущих мировых державах, охваченных этими же процессами, в середине XIX в. начинает формироваться система массового образования.

Школьное образование, в первую очередь, начальное, в Европе и Северной Америке было и раньше. Особенно его развитию способствовали идеи Просвещения. Однако рост числа школ тогда шёл медленно. В основном, контроль над народными школами принадлежал церкви. Кроме того, средства для их поддержки выделялись крайне скупо как со стороны государства, так и со стороны самой церкви. В средних учебных заведениях образование носило схоластический характер. Со второй же половины XIX в. отношение в западноевропейских странах и США к образованию меняется.

В первую очередь, в этих странах стала создаваться национальная система массового образования. Государство стало противодействовать церкви в контроле над образовательными учреждениями. Принимаются законы об обязательном начальном образовании. Расширяется содержание образования. В частности, в учебные планы средних учебных заведений, помимо классического, гуманитарного образования, вносятся предметы так называемого «реального цикла»: физика, математика, география и т.д. Увеличивается число учебных заведений.

Вообще, именно в эту эпоху наглядно была продемонстрирована взаимосвязь экономического развития и развития системы массового образования. Ярким примером этому предстаёт положение дел в Германии. Там

после австро-прусской войны 1866 г., успешно выигранной Пруссией, некий профессор географии Оскар Пешель заявил: «...Народное образование играет решающую роль в войне... когда пруссаки победили австрийцев, то это была победа прусского учителя над австрийским школьным учителем» [Энциклопедический словарь...: электронный ресурс]. Подтверждением данному тезису явилась практика организации учебного дела и блестящие экономические достижения.

В Германии на протяжении всего XIX в. расширяется сеть народных школ. Как пишет российский исследователь проблем образования В.М. Меньшиков, «для развития народной школы Германии характерны высокие темпы увеличения числа обучающихся. Так, например, в 1816 г. в Пруссии народную школу посещало 60% детей, в 1846 – 82%, в 1864 – 93%. К концу XIX в. в Германии практически не было неграмотных» [Меньшиков: электронный ресурс]. Была проведена реформа и средней школы – гимназии, в основу которой было «положено единство классической культуры и современных наук». Это привело к тому, что «вплоть до начала XX в. содержание классической гимназии не претерпело серьезных изменений. Она давала обширные и глубокие, может быть, лучшие в Европе знания» [Там же]. Развивается также и реальное образование, а высшее образование стало одним из лучших в мире.

Одновременно с этим мы видим успехи немецкой промышленности. Из аграрной полуфеодальной, раздробленной страны ещё в первой половине XIX в. к концу столетия Германия превращается в одну из наиболее промышленно развитых стран мира. А система массового образования успешно поставляла кадры для немецкой экономики.

В России же пореформенный период ознаменовался борьбой консервативных, либеральных и революционно-социалистических тенденций, что повлияло на развитие системы образования. «Великие реформы» способствовали её демократизации. Возрастает количество начальных учебных заведений, что способствует, пусть и незначительному, но всё же увеличению уровня грамотности в стране [Россия 1913 год: электронный ресурс]. Открылись новые университеты. Однако контрреформы 1880-1890-х гг. приостанавливают развитие массового образования. В школах усиливается роль церкви.

В начале XX в. состояние дел в сфере образования несколько улучшается. Особенно заметно это становится после революции 1905-1907 гг. Увеличивается число учебных заведений всех уровней и количество учащихся в них. В 1908 г. был принят закон, согласно которому в течение 10 лет в стране должно быть введено бесплатное всеобщее начальное обучение. Встала необходимость увеличения финансирования народного образования.

Русский дореволюционный учёный П.Г. Мижнев, характеризуя типы образовательных учебных заведений в России, писал, что «учебные заведения России представляют собой в высшей степени сложную систему, которую весьма трудно привести в какой-нибудь один планомерный порядок... Всего удобнее распределить существующие в России учебные заведения на

следующие категории: 1) так называемые общеобразовательные учебные заведения, 2) медицинские, 3) юридические, 4)технические, 5) педагогические, 6) сельскохозяйственные и лесные, 7) коммерческие, 8) военные, 9) морские, 10) духовные, межевые и топографические, 12) для изучения восточных языков, 13) художественные, музыкальные и для изучения драматического искусства и 14) женские» [Мижуев, 1991: 391]. В числе общеобразовательных учебных заведений П.Г. Мижуев называет высшие (университеты, всего 9); средние (классические гимназии и реальные училища) – открыты для представителей всех сословий. «Система низших общеобразовательных учебных заведений, – пишет П.Г. Мижуев, – представляет большой хаос, разобраться в котором удаётся с большим трудом даже людям, специально изучающим дело народного образования» [Мижуев, 1991: 392]. Разные заведения принадлежали разным ведомствам с разными программами и сроками обучения.

К крайне необходимым для промышленного развития страны техническим учебным заведениям П.Г. Мижуев причисляет технологические институты (высшие заведения), технические училища (низшие и средние). П.Г. Мижуев подчёркивает, что высших, средних и низших технических учебных заведений в стране не хватало [Мижуев, 1991: 394].

Таким образом, образовательная система в России в конце XIX – начале XX вв. развивалась и, в принципе, постепенно начинала обеспечивать находящуюся на подъёме экономику страны.

Тем не менее и система образования, как и экономика, столкнулись с достаточно серьезными проблемами. Главным образом, эти проблемы заключались в том, что власть, политическая элита государства не была готова к изменению социально-экономической модели развития страны, той модели, которой следовали ведущие мировые державы – основные экономические и геополитические конкуренты Российской империи.

Борьба власти с революционным движением в 80-90-е гг. XIX в. сильно сказалась на развитии системы массового образования. Во-первых, доступ талантливой молодёжи в гимназии и университеты был сильно ограничен, в итоге страна недополучила ценные трудовые кадры. Напротив, эти не лишённые амбиций люди, не удовлетворив потребности в самореализации, составили впоследствии костяк нового революционного движения. Во-вторых, сильное влияние церкви на учебные заведения, в первую очередь, на низшие и средние, заметно снижало эффективность образовательного процесса. Своей задачей церковные деятели видели, главным образом, воспитание традиционных христианских ценностей. Причём число церковных школ, относящихся к сфере начальных учебных заведений, где, главным образом, упор делался на изучении таких предметов, как закон Божий, в конце XIX в. заметно выросло [Преображенский, 1900: 8].

Число учащихся в разных учебных заведениях в начале XX в. увеличилось. Однако пропорции на разных образовательных ступенях были неравными. По данным статистики, к 1914 г. «в целом по России из 8902621 учащихся в начальных и низших школах обучалось около 82% всех учащихся, в средних общеобразовательных и специальных учебных заведениях – около 6%, в

специальных средних и низших школах – 3,2%, в различных частных, национально-религиозных и т.п. учебных заведениях – около 7%, в высших учебных заведениях – 0,8%, остальные, около 1% не распределены по категориям заведений» [Россия 1913 год: электронный ресурс]. Кроме того, правительство достаточно поздно по сравнению с другими странами подошло к идее введения всеобщего бесплатного начального образования.

О проблемах отечественного образования на рубеже XIX–XX вв. писал и великий русский учёный Д.И. Менделеев: «Уже одно то, что стачки и забастовки последнего времени повели свое начало во многих местностях России именно от высших и средних учебных заведений, говорит для меня совершенно ясно, что образование в России за последние годы сильно упало, что доказывается ещё лучше тем малым научным содержанием, которое находится в литературных, технических и всяких иных прогрессивных произведениях последнего времени» [Менделеев, 2008: 64]. Таким образом, великий химик связывал слабость, неэффективность системы образования с общественными потрясениями своего времени.

Действия власти, в принципе, были направлены на сохранение старых порядков. Это проявлялось как в практике, например, стремлением сохранить крестьянскую общину и основы сословного строя, так и в теории. В частности, среди ведущих экономистов было немало число сторонников самобытного пути развития России. Например, В.П. Воронцов доказывал, что капитализм неприемлем для нашей страны [Туган-Барановский, 1991: 853]. Будущее он видел за традиционным общинным хозяйством, а, следовательно, в таких условиях, развитие системы современного массового образования не имело смысла.

Образование в новую индустриальную эпоху, как и социально-экономическая и политическая жизнь в целом, нуждались в некоторой демократизации, в повышении роли личности и личной инициативы. Однако правящей элите даже малейшие уступки в этом направлении были чужды. Например, обер-прокурор Синода К.П. Победоносцев по этому поводу говорил, что «одно из самых лживых политических начал есть начало народовластия... Отсюда истекает теория парламентаризма, которая до сих пор вводит в заблуждение массу так называемой интеллигенции — и проникла, к несчастью, в русские безумные головы. Она продолжает еще держаться в умах с упорством узкого фанатизма, хотя ложь ее с каждым днем изобличается все явственнее перед целым миром» [Победоносцев, 1993: 31].

Итак, первая попытка построения русского капитализма, несмотря на достаточно внушительные успехи в его развитии, окончилась неудачей. Причин этому, в общем-то, множество. Однако одной из причин всё же видятся те проблемы в массовом образовании, которые существовали в России. Правящая элита, видя угрозу традиционному сложившемуся в стране социально-политическому порядку, не стремилась развивать систему образования. Государственная поддержка даже начального образования была недостаточной. Система начальных школ была крайне запутанна, единых образовательных стандартов в ней не было. Велика была также роль церкви в начальных

учебных заведениях. Более того, императорская Россия так и не успела осуществить переход к бесплатному всеобщему начальному обучению. Кроме этого, долгое время доступ талантливых людей к качественному современному образованию был ограничен. Всё это снижало и возможности социально-экономического развития страны.

Результаты были плачевны. Неграмотные и малограмотные люди, а их было большинство, не могли адекватно ориентироваться в современном меняющемся мире. Русский капитализм, как и русская империя, исчезли после Первой мировой войны, когда массы получивших оружие, но не получивших образование людей не понимали, за что они воюют, зато прекрасно слушали политических агитаторов. Армия, состоящая, в большинстве своём из полуграмотных крестьян, стала могильщиком государства.

Литература

1. Волков Е.А., Кузьминов Я.И., Реморенко И.М. Российское образование – 2020: Модель образования для инновационной экономики. Материал для обсуждения [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskoe-obrazovanie-2020-model-obrazovaniya-dlya-innovatsionnoy-ekonomiki-material-dlya-obsuzhdeniya>

2. Лурье Л. Я. Питерщики. Русский капитализм. Первая попытка. СПб.: БХВ-Петербург, 2011.

3. Макаров В.Л. Экономика знаний: уроки для России [Электронный ресурс]. URL: http://www.labrate.ru/articles/makarov_knowledge-economy-2003.htm

4. Менделеев Д.И. Познание России. Заветные мысли. М.: Эксмо, 2008.

5. Меньшиков В.М. Развитие образования в Германии конца XVIII-XX вв. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/41986.php>

6. Мижув П. Просвещение // Россия: энциклопедический словарь. Л.: Лениздат, 1991.

7. Победоносцев К.П. Великая ложь нашего времени. М.: Русская книга, 1993.

8. Позиция России на рынках высокотехнологической продукции [Электронный ресурс]. URL: <http://www.protown.ru/information/hide/4451.html>

9. Преображенский И.В. Духовенство и народное образование. СПб., 1900.

10. Рашин А.Г. Население России за 100 лет (1811-1913 гг.). Статистические очерки. М., 1956.

11. Решетникова Н. Толоконский: «Образование должно отвечать потребностям экономики» // Российская газета [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/18/reg-sibfo/tolokonskii.html>

12. Россия 1913 год. Статистико-документальный справочник [Электронный ресурс]. URL: <http://istmat.info/node/238>

13. С. Иванов: «Качество российского образования не отвечает потребностям экономики» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eurekanet.ru/ewww/promo/6477.html>

14. Туган-Барановский М. Экономическая наука // Россия: энциклопедический словарь. Л.: Лениздат, 1991.

15. Фаляхов Р. «Элиты должны напрячься, чтобы страна выжила». «Экономическое чудо» в России возможно, считает советник президента Сергей Глазьев // Газета.Ru [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gazeta.ru/business/2015/08/31/7732703.shtml>

16. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bibliotekar.ru/encSlov/15/250.htm>

Гапанович С.О. (С-Петербург)

Глобализация и антропогенез в свете проблем информационной экологии

Появление современных средств массовой коммуникации и безудержное развитие IT-технологий в условиях глобализации привело к не вполне ожидаемым последствиям, одним из которых, причем одним из самых знаменательных, стало появление новой дисциплины – информационной экологии. В связи с этим уже давно ставший привычным термин «экологический кризис» приобретает, увы, новое измерение. Стремительная по меркам истории (не говоря уже о биологической эволюции) урбанизация человеческого общества повлекла серьезнейшие изменения жизненного уклада и всей культуры, отдаленные последствия чего представляются достаточно спорными и даже рискованными. Информационный обмен присущ не только человеческому обществу, в более широком смысле он является неотъемлемой частью любой экосистемы, но, разумеется, для человека обмен информацией имеет совершенно особенное значение. В связи с этим такие мощные средства информационного воздействия, как IT-технологии, реклама и т.д., грозят превратиться из способов достижения каких-то сиюминутных целей чуть ли не в факторы антропогенеза.

Постоянная погруженность современного человека в искусственно формируемую информационную среду, очевидно, уже имеет весьма тревожные последствия, а более отдаленные перспективы вызывают еще большую тревогу. Резкое увеличение интенсивности информационных потоков, транслируемых с помощью все большего количества технических средств, окружающих нас постоянно, отнюдь не привело ни к повышению уровня общей образованности (особенно это заметно на примере молодого поколения), ни к улучшению здоровья, особенно в плане его нервно-психических аспектов. Согласно статистике ситуация безрадостная. С медицинской точки зрения, каналы восприятия и усвоения информации человеком непрерывно перегружены, что является важнейшей предпосылкой формирования так называемого «информационного невроза», о чем еще в прошлом веке предупреждал в своих работах М.М. Хананашвили [Хананашвили, 1978]. Большие объемы информации, ставшая привычной нехватка времени на оценку ситуации и выбор правильного решения, достаточно серьезная ответственность за конечные последствия этого выбора – все, что необходимо для формирования

невротического состояния стало обычным для обитателя современного мегаполиса. А уж детское сознание, формирующееся в условиях хронического невроза, тем более вряд ли может стать здоровым.

Трудно переоценить вклад, вносимый телевидением сразу по многим десяткам телеканалов в общее ухудшение ситуации: только сам факт демонстрации фильмов, постоянно прерываемых рекламными вставками, способствует появлению целого ряда нарушений психологического развития, особенно у детей. Ребенок, привыкая к подобному рода «просмотру», не может сформировать привычку следить за последовательным развитием сюжета, не в состоянии удерживать внимание на одной теме хотя бы в течение полутора часов. По всей видимости, таким образом нарушаются и права авторов фильма (режиссера, рассчитывавшего на создание определенного впечатления у зрителя, художника, выстраивавшего последовательность видеоряда и т.п.). Подобная манера демонстрации телепередач оправдана только в том случае, если общая задача – отучить зрителя думать, размышлять над увиденным.

Наибольший ущерб подобная практика наносит именно детям. Окружающее нас всех информационное пространство со все возрастающей мощностью оказывает сильнейшее обучающее воздействие в первую очередь на формирующееся детское сознание. До определенного возраста детское сознание некритично усваивает из окружающей жизни все, что угодно. Детский мозг в первые годы жизни ребенка проводит колоссальную работу, анализируя всю информацию, поступающую из окружающего мира [Чуковский, 1968] – например, ребенок выучивает язык, на котором говорят его родители, независимо от сложности этого языка (и при этом не прибегая к помощи учебников). Как следует из работ Конрада Лоренца и его коллег – нобелевских лауреатов, впечатления, полученные ребенком в достаточно раннем возрасте, оказывают самое серьезное формирующее влияние на его сознание и поведение практически на всю жизнь. Будущие способности закладываются и развиваются в раннем возрасте, с развитием детского мозга. Педагоги, занимающиеся воспитанием будущих музыкантов, отмечают, что достаточно длительное прослушивание детьми какофонических звуков, извлекаемых из игрушечных инструментов, может необратимо испортить им музыкальный слух. Сколько же «информационного мусора» вынужден выслушивать, просматривать и волею-неволею запоминать современный ребенок? Даже сами по себе объемы обрушивающейся на головы детей вербальной и прочей информации уже опасны для нервной системы и способны вызывать нарушения психического развития, а с учетом содержания этих потоков – успешно противостоять усилиям школьных педагогов и всей системы школьного образования.

Можно привести следующий пример: в средней школе ребенок занимается русским языком несколько часов в неделю, а информационное пространство усилиями современных масс-медиа окружает его чуть ли не 24 часа в сутки. Извлечь из окружающей его медиасреды современный ребенок сплошь и рядом может лишь антиуроки безвкусицы и отсутствия элементарной культуры речи [Федорин, 2009]. И какой эффект в таком случае может принести очередной этап реформирования системы образования? Надо же лечить больного, а не

врача. «Болеет» у нас (причем опасно) медиа-среда, информационное пространство. Заметим, что «для многих исторических переходных обществ оказались неразрешимыми проблемы антрополого-образовательного кризиса: не найдя аутентичных ответов на вопросы природы и границ свободы человеческой воли, ранее процветавшие культурно-цивилизационные общности подверглись деградации и распаду. О создавших их народах, их образе жизни, верованиях, свойствах ментальности и т.д. мы узнаем, лишь изучая сохранившиеся памятники материальной культуры и «мертвые языки» [Стрельченко, 2011].

Не только объем информации, обрушивающейся на современного ребенка, не только методы ее подачи, но и ее содержание вызывает обоснованную критику: в бурных потоках массмедиа царит такая путаница, что ребенок не в силах ориентироваться во множестве позиций. В современной культуре расположение смысловых и ценностных ориентиров изменено, возникла сложная конструкция смысловых и ценностных взаимодействий. Это говорит о необходимости ответственных изменений направлений педагогической рефлексии детства [Султанов, Романенко, 2014]

По аналогичному поводу высказывался еще полвека назад Конрад Лоренц: рассуждая о негативных последствиях все возрастающего воздействия радио- и телепередач на психику своих западноевропейских современников, он с удивлением отмечал бросавшееся в глаза (в те годы) отсутствие рекламы в СССР, как сравнительно более здоровый фактор общественной жизни [Лоренц, 1998].

С точки зрения экологии ход эволюции жизни на Земле можно описать как постепенное обучение живого способам эксплуатации среды [Левченко, 2012]. Человек получил возможность использовать опыт множества других людей, причем не только со-временных себе, но и живших в прошлом. При этом от человека человеку чаще всего передается не просто совокупность сведений о событиях и объектах, а обобщенный средствами мышления и языка опыт [Выготский, 1956]. Обмен информацией в любой экосистеме (локальной или глобальной) существовал всегда, но именно с развитием человеческой цивилизации и культуры развитие информационного пространства стало играть принципиально важную роль. Информационный обмен существует как между современниками, так и между поколениями: сохранение и передача традиций, культуры в человеческом социуме имеет принципиально важный характер, а при достаточно серьезном нарушении механизма такой передачи всей цивилизации может быть нанесен непоправимый ущерб.

Полного единства в понимании механизмов эволюции экосистем, да и вообще того, что понимать под такой эволюцией, до сих пор не существует [Левченко, 2012]. Но сам факт, что уже появился и делает свои первые шаги такой раздел экологии, как информационная экология, само появление этой дисциплины может вписать новую страницу в старинную дискуссию о «науках о природе и науках о культуре» [Риккерт, 1998] и пересмотреть существующие определения термина «экология». Мало того, что к уже давно ставшему привычным словосочетанию «экологическая катастрофа» теперь можно

добавлять определение «информационная», к сложившейся ситуации может быть с полным правом отнесен также и термин «антропологическая катастрофа» (по М. Мамардашвили). Но все же следует подчеркнуть, что само осознание современного нам положения как катастрофического, необходимо для начала действий по исправлению ситуации и последующего выхода из кризиса.

В любом случае можно утверждать, что причиной современных экологических кризисов и «антропологических катастроф» является не технический прогресс, не научная рациональность сама по себе, а «способы ее социальных трансформаций в практиках культурно-цивилизационного процесса» [Стрельченко, 2012]. Таким образом, следует активнее искать более разумные формы социального устройства, которые не будут входить в противоречие ни с биологической природой самого человека, ни с окружающей его средой.

Литература

1. Хананашвили М.М. Информационные неврозы. Л.: Медицина, 1978.
2. Левченко В.Ф. Биосфера: этапы жизни. СПб.: «Свое издательство», 2012.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь // Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
4. Лоренц К. Восемь смертных грехов цивилизованного человечества. М.: Республика, 1998.
5. Риккерт, Г. Науки о природе и науки о культуре. М.: Республика, 1998
6. Стрельченко В.И., Клименко И.И., Францишина С.В. Эпистемология антрополого-образовательного опыта переходного общества // Философия права. 2011., № 5 (48).
7. Стрельченко В.И. Научная рациональность: pro et contra // Философия права. 2012. №2 (51). С. 7-16.
8. Султанов К.В., Романенко И.Б. Детство и массовая культура (обзор международной конференции) Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2014. Т. 2. №3. С. 241-246.
9. Федорин С.Э., Чужая креативность как средство достижения доминирования // Философия человека. Антропология образовательного кризиса. С-Пб, 2009. С. 211-223.
10. Чуковский К. И. От двух до пяти. М.: Детская литература, 1968.

ДИСКУССИЯ

Ю.П. Болотина. К вопросу об антропоцентризме (языковая личность в межкультурной коммуникации)

«Человек есть мера всех вещей», - писал древнегреческий философ, софист Протагор, еще в 5 в. до н.э., обозначив, таким образом, переход от натурфилософии к греческому антропоцентризму. Сегодня, как и 2500 лет назад, в центре внимания многих научных дисциплин – человек как самоценная творческая личность. С.Г. Тер-Минасова заметила, что сегодня «человеческий фактор присутствует даже в самой негуманитарной науке» [Тер-Минасова, 2000: 15]. Само собой разумеется, принцип антропоцентризма занимает если не лидирующее, то заметное положение в гуманитарных науках и, в частности, в лингвистике. Как справедливо указывает С.Г.Филиппова в статье «Антропоцентризм как методологический принцип в лингвистике», антропоцентрический подход сегодня применяется практически во всех сферах языкознания. В этом случае особенно важное значение приобретает теория языковой личности (Ю.Караулов), основные положения которой также освещены в вышеуказанной работе.

Межкультурная коммуникация (МКК) – сравнительно молодое направление в лингвистике (сложившееся только во второй половине 20 в.) – сегодня привлекает внимание многих исследователей. Интерес к проблемам МКК вызван несколькими причинами. Социальные изменения последних лет, военные действия, экономические потрясения привели к миграции народов, переселению и, как следствие, к появлению межэтнических межкультурных конфликтов. Более того, смена научной парадигмы, появление ориентации на антропоцентризм и переход от эпохи рационального монологического познания к конструктивному диалогу также способствует развитию этой молодой научной дисциплины [Кирнозе, Зусман, Зинченко, Рябов, 2010: 5].

Теория языковой личности все чаще рассматривается как один из важнейших аспектов межкультурной коммуникации. О.А. Леонтович определяет языковую личность следующим образом: «Языковая личность в МКК представляет собой национально-специфический тип коммуниканта, обладающий культурно обусловленной ментальностью, картиной мира и системой ценностей, придерживающийся определенных когнитивных подходов, языковых, поведенческих и коммуникативных норм и потенциально способный к межкультурной трансформации» [Леонтович, 2007: 99].

Участие языковой личности в МКК проходит по нескольким направлениям. Во-первых, языковая личность привносит в коммуникацию багаж своего менталитета, выраженного в виде мыслительных моделей, концептов и ценностных доминант. Эти же факторы оказывают влияние на набор используемых в коммуникации средств (тезаурус, невербальные формы общения, коммуникативные стратегии и т.д.). Кроме того, личность воспринимает окружающий мир через призму этноцентризма и характер коммуникативной деятельности языковой личности в значительной мере определяется типичными национально-культурными чертами, выраженными в

том или ином индивидууме в различной степени. Вследствие этого при вступлении в контакт с чужой культурой возникает диссонанс менталитетов, картин мира, ценностных ориентиров и тезаурусов, вызывающий кризис идентичности языковой личности и культурный шок. С другой стороны, движение участников межкультурной коммуникации навстречу, выражающееся в трансформации различных аспектов общения, приводит к формированию межкультурной языковой личности. Такая трансформация требует активности, осознания культурных различий и модификации коммуникативных подходов, в случае, если этого не происходит, личность остается на стадии маргинальности.

Языковая личность в межкультурной коммуникации представляет собой «единство коллективного и индивидуального, которые существуют в неразрывной связи друг с другом» [Караулов, 2008: 27]. Деление на коллективную и индивидуальную составляющие (тесно переплетенные между собой) весьма условно. Языковая личность не может складываться вне общества и формируется на основе коллективного опыта и коллективной памяти. В то же время коллективное преломляется через призму индивидуальности.

Важнейшими понятиями в связи с анализом коллективной языковой личности на уровне нации являются менталитет, национальный дух, национальный характер, концептосфера, языковая картина мира, тип (архетип) и стереотип [Караулов, 2008: 28]. Национальный дух или, по И.Г. Гердеру, народный дух представляет собой прирожденный и самостоятельно выработанный характер народов, является одной из главных движущих сил исторического развития нации. Именно народный дух образует основу общества, одухотворяя культуру народа и находя свое выражение в языке, обычаях, ценностях и традициях [Гердер, 1977: 274]. Идеи И.Г. Гердера получили развитие в трудах В. Фон Гумбольдта, который уделяет большое значение соотношению понятий «национальный дух» и «язык». В. фон Гумбольдт признает «дух народа» причиной языкового разнообразия, а также утверждает, что язык развивается по законам духа: «...язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык, и трудно представить себе что-либо тождественное». В. фон Гумбольдт приходит к понятию «образ мыслей народа» в понимании, сходном с современным психологическим понятием «образ мира». Язык же есть способ видеть мир, мировидение. «Язык – это мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека» [Гумбольдт, 1984: 304]. Современные исследователи определяют понятие неуловимого народного духа с помощью таких терминов, как «коллективная память», «менталитет», «картина мира», «лингвокультура» и др. и вслед за Гумбольдтом указывают на то, что между языком и мышлением существует тесная неразрывная связь.

В свою очередь, индивидуальная языковая личность реализуется на уровне идиолекта, т.е. совокупности формальных и стилистических особенностей, свойственных речи отдельного носителя данного языка (<http://les.academic.ru>). Каждый идиолект неповторим и подвергается влиянию множества факторов: пол; возраст, социальное положение, место жительства, психотип,

физиологические и другие особенности. В силу культурных различий своеобразная идиолектная «мозаика» отличается от одной культуры к другой.

В заключение отметим, что сложное переплетение коллективного и индивидуального в языке и речи обуславливает дополнительные сложности в межкультурной коммуникации. Дело в том, что часто бывает трудно определить, что в коммуникативном поведении человека принадлежит лично ему, а что является отражением национально-специфических особенностей всего языкового коллектива. В результате при общении представителей разных культур индивидуальные черты идиолектной личности могут обобщаться и ошибочно возводиться в ранг национально-специфических. Именно в этом заключается механизм формирования стереотипов. С другой стороны, национально-культурные черты могут игнорироваться на основании того, что представитель другой культуры не идентифицирует их как обобщенные, а считает присущими лишь конкретной личности. Поэтому в МКК особенно важное значение приобретает умение разграничивать коллективное и индивидуальное в коммуникативном поведении представителей других культур.

Литература

1. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества. М.: Наука, 1977.
2. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984.
3. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность: интегративный аспект в условиях межкультурных коммуникаций. М., 2008.
4. Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию. М.: Гнозис, 2007.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.
6. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990.
7. Кирнозе З., Зусман В., Зинченко В., Рябов Г. Словарь по межкультурной коммуникации. Понятия и персоналии. М.: Наука, 2010.

В.Н. Пристенский. Модусы правовой реальности (философский анализ)

Проблема реальности, которой посвящен доклад А.П. Фомина «Философская категория реальности: современные аспекты» [Фомин, 2011] по-прежнему актуальна для философии и, действительно, может быть осмыслена в новых, современных аспектах. Как минимум, два из них, на наш взгляд, интересны и для исследования феномена правовой реальности.

Первый из аспектов возникает в докладе в ходе анализа категорий возможности и действительности. Автор высказывает логичную и верную мысль, что средоточием проблемы реальности, по сути, является человеческая, или социальная, реальность, поскольку именно в ней наиболее остро встает еще одна проблема – проблема противопоставления возможности и действительности [Фомин, 2011: 10, 11]

Второй – появляется в контексте рассуждений А.П. Фомина о категориях «объективная реальность» и «субъективная реальность». В результате этих рассуждений автор переосмысливает понятие «виртуальная реальность» и совершенно справедливо критикует тенденцию его «технологической» трактовки – редукцию виртуальной реальности к реальности электронно-компьютерной [Фомин, 2011: 11, 12]. Докладчик актуализирует давнюю философскую традицию (Василий Великий, Фома Аквинский, Николай Кузанский, А. Бергсон) мировоззренческого употребления термина «виртуальный» в значении «возможность, готовая стать действительностью», и развивает ее. По его мнению, понятие «виртуальный» указывает на возможность, которая готова стать действительностью при определенных, зависящих в том числе и от нас условий. Не создадим условия, считает автор, – потенциальная возможность не станет действительностью, создадим – станет [Фомин, 2011: 12].

Далее он вполне обоснованно утверждает, что такая трактовка виртуального гораздо глубже и продуктивнее устоявшейся и, в конечном счете, восстанавливает диалектику возможности и действительности, объективной реальности и субъективной реальности. Но для того чтобы эта трактовка заработала, необходимо сделать предметом серьезного изучения понятие и феномен реальности в его различных модусах [Фомин, 2011: 12. 13].

Попробуем откликнуться на призыв автора и сделать так, чтобы его мысли и трактовки действительно «заработали» – попытаемся рассмотреть право в онтологическом плане, провести философский анализ правовой реальности, ее различных модусов.

Развивая первый аспект, постараемся проанализировать диалектику правовой реальности как такой грани человеческой (социальной) реальности, в которой, на наш взгляд, наиболее остро и встает проблема противопоставления возможности (потенциальности) и действительности (актуальности), проблема противопоставления потенциального и актуального бытия.

«Онтологический» анализ права показывает, что следует говорить не вообще о бытии права, не о некоей «однородной», «однопорядковой», «унифицированной» правовой реальности, а о ее различных, переменных состояниях, модусах. Суть этого различия определяется «антропологическим характером» права. Право выступает как момент человеческого бытия и поэтому всецело детерминируется его параметрами.

В социокультурном аспекте эти параметры задаются типологическими различиями внутри человечества. Данные различия всё более четко фиксируются современной наукой. В ней всё более крепнет убеждение, что следует говорить не о единой общечеловеческой цивилизации, а о двух различных типах цивилизации – западном (гражданском, либеральном) и незападном (общинном, традиционном) и о соответствующих им различных, параллельно развивающихся ветвях и типах человечества, которые не могут, да, во многом, и не хотят воспринимать системы интересов и ценностные ориентации друг друга, что позволяет говорить о двух качественно различных формах социализации [Валентей, Нестеров, 2003: 54-84; Васильев, 1993: 13-46;

Дилигенский, 2001: 27-44; Кондаков, 1998: 211-214; Лапкин, 2001: 12-26; Оболонский, 1992: 71-74; Поляков, 2001: 8-19; Сравнительное изучение цивилизаций, 1999; Уткин, 2000; Уткин, 2003: 34-44, 603-606; Федотова, 1995: 15-28; Федотова, 2000: 5-36], или о двух различных модусах социального бытия человечества, а в данном контексте – и о двух различных модусах бытия права – западном и незападном.

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

Развивая второй аспект доклада – о соотношении объективной, субъективной и виртуальной реальности [Фомин, 2011: 11-13], развернем приведенную выше мысль о том, что суть такого различия модусов бытия права определяется «антропологическим характером» последнего, соотношением в нем объективного и субъективного начал. Чтобы их выявить, необходимо раскрыть онтологические (субстанциальные) основания генезиса права. На наш взгляд, эти основания с известной долей условности можно разделить на объективные (природные) и субъективные (антропологические). Объективные основания заложены в самой сущности человека как онтологического феномена, как бы априори даны человеку природой как особому виду живого. Эти основания коренятся в разуме человека и указывают на потенциальную заданность человеку при рождении правовой сущности, правовых качеств и свойств. К этим основаниям относятся свобода как возможность человека отклоняться от природных императивов и самостоятельно строить собственную систему жизнедеятельности и нормативное начало в человеке как стремление и способность к упорядочению универсума, его организации в социум, созданию правил поведения – социальных норм.

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

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

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

на современном языке называется правовым государством [Нерсесянц, 1997: 42-43].

Иными словами, субъективные (антропологические) основания генезиса права в полной мере обнаруживают себя только в социокультурном времени-пространстве Запада. В этом смысле именно западная цивилизация выступает как правопорождающая. В её основе лежит автономный тип личности, который остро и глубоко осознает свою изначальную свободу как ценность [Кант, 1998: 488-492; 562-584; Кант, 1965а: 313-333, 334; Кант, 1965б: 289-292] и стремится реализовать ее в социуме в форме права, то есть в виде системы социальных норм и поэтому становится субстанцией и детерминантой права. Право, таким образом, выступает как результат ментальности западного типа, с необходимостью предполагается западной социальной традицией, представляет собой логический момент создаваемой западным (автономным) типом личности антропосферы. Поэтому западную социальную традицию, приведшую к возникновению правового государства, можно рассматривать как модус актуального бытия права.

Незападные же народы в ходе своего развития не пришли (на своей собственной, внутренней основе) к правовым формам организации социальной жизни. В основе незападных цивилизаций лежит гетерономный тип личности (как проявление ментальности восточного типа) (О ментальности западного и восточного типов см. подробнее: [Бачинин, Сальников, 2000: 175 –177]), который сам себя не рассматривает как изначально свободное, автономное существо и поэтому не становится субстанцией и детерминантой права.

Здесь из двух «правопорождающих» начал в человеке реализуется только второе (нормативное) начало. Идея свободы не соединяется с идеей нормативности, не реализуется в системе социальных норм. Незападный человек создает социальные нормы «отдельно» от свободы, не наполняя их идеей естественной свободы личности. Поэтому эти нормы хотя и выступают как юридические (законодательным образом регулируют отношения индивидов между собой и с государством), но не являются правовыми. Вследствие этого не вполне корректно устоявшееся применение термина «право» по отношению к незападным и дозападным нормативным документам и системам, в которых часто узаконено не право, а идущий от государства произвол. По нашему мнению, более оправданным будет применение к этим нормативам и системам терминов «юридический» и (или) «легистский» («законоподобный»).

В силу вышеизложенного в рамках незападных социальных традиций право не возникает как эмпирическое (социальное) явление, оно существует лишь как возможность и не переводится в действительность, оно не становится актуальностью и существует лишь в сфере потенциального, или (если следовать мысли докладчика) виртуального.

Такова диалектика правового бытия. Как было показано, она вытекает из диалектики социального бытия в целом, из диалектики бытия человека, являя нам парадокс правовой реальности: ее различные модусы.

Литература

1. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. Минск: Литература, 1998.
2. Бачинин В.А., Сальников В.П.. Философия права: Краткий словарь. СПб.: Лань, 2000.
3. Валентей С.Д, Нестеров Л.И. Развитие общества в теории социальных альтернатив. М.: Наука, 2003.
4. Васильев Л. С. История Востока: В 2 т. Т. 1: Учеб. по спец. «История». М.: Высш. шк., 1993.
5. Дилигенский Г. Г. Демократия на рубеже тысячелетий // Политические институты на рубеже тысячелетий. Дубна: ООО «Феникс+», 2001.
6. Кант И. Критика чистого разума. Минск: Литература, 1998.
7. Кант И. (а) Критика практического разума // Кант И. Соч. в 6 т. М.: Мысль, 1965. Т. 4. Ч. 1.
8. Кант И. (б) Основы метафизики нравственности // Кант И. Соч. в 6 т. М.: Мысль, 1965. Т. 4. Ч. 1.
9. Кондаков И.В. Запад и Восток // Культурология. XX век. Энциклопедия. В 2 т. Т. 1. СПб.: Университетская книга, ООО «Алетейя», 1998.
10. Лапкин В.В. Универсальная цивилизация: болезнь роста и ее симптомы // Политические институты на рубеже тысячелетий. Дубна: ООО «Феникс+», 2001.
11. Нерсесянц В.С. Философия права: Учебник для вузов. М.: ИНФРА•М – НОРМА, 1997.
12. Оболюновский А. Почему Россия не стала Западом? // Дружба народов. 1992, № 10. С. 71-74.
13. Поляков А.В. Общая теория права: Курс лекций. СПб.: Юридический центр ПРЕСС, 2001.
14. Сравнительное изучение цивилизаций: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов вузов / Сост., ред. и вступ. ст. Б.С. Ерасов. М.: Аспект Пресс, 1999.
15. Уткин А.И. Запад и Россия. М.: Гардарики, 2000.
16. Уткин А.И. Вызов Запада и ответ России. М.: Изд-во Эксмо, 2003.
17. Федотова В.Г. Свободный выбор и принуждение к свободе // Социальные реформы в России: история, современное состояние и перспективы. Серия: Россия накануне XXI века. Вып. 4. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1995. – С. 15- 28.
18. Федотова В.Г. Глобальный мир и модернизация // Философские науки. 2000, № 1. С.5 – 36.
19. Фомин А.П. Философская категория реальности: современные аспекты // Социум. Сознание. Язык: Материалы второго научно-теоретического семинара на тему «Модусы реальности». – СПб.: ЛЕМА, 2011. – С. 9-15.

С.Г. Филиппова. О реализации предметных и субъектных ценностей в художественном тексте

Понятие «ценность», реализованное в языке, становится базовой категорией интенсивно развивающегося аксиологического направления в современной лингвистике. Это направление называется аксиологической лингвистикой, акцентируя ее междисциплинарный характер.

Анализ диалектики ценностей и истины, предложенный в статье А.П. Фомина «Диалектика ценностей и истины в цивилизованном проектировании» [Фомин, 2015], позволяет, на наш взгляд, глубже проникнуть в понимание смысловой структуры художественного текста.

Термин «ценности» широко используется в философской и социологической литературе для указания на «человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности» [ФЭС: 765]. В аксиологии различаются предметные (блага) и субъектные (цели) ценности. Как пишет А.П. Фомин, к предметным ценностям относят материальные предметы природы и культуры, общественные отношения и явления природы, включенные в сферу культуры, к субъектным – отношения в форме оценки по шкале «хорошо-плохо» предметных ценностей (благ) на основе определенных критериев и процедур и сами эти критерии и процедуры. Предметные ценности имеют смысл только как знаки, «читаемые» человеком. Их смысл и аксиологическая нагруженность формируются отношением к ним человека. Термин «субъектные ценности» отражает процессуальность и привязанность предметных ценностей (благ) к действительному, то есть действующему человеку [Фомин, 2015: 93-94].

Экстраполируя разграничение предметных и субъектных ценностей на художественный текст, отметим, что реализованная в нем предметная ценность (благо) коррелирует с его темой (topic) в традиционном понимании этого термина (тем, о чем повествует текст). «Говорит ли автор о путешествии в экзотические страны или о прогулке по осеннему лесу, - пишет И.В. Арнольд, - о пышных пирах или узниках подземелья – выбор темы неразрывно связан с художественной задачей, и, следовательно, имеет стилистическую функцию, является средством воздействия на читателя и отражением миропонимания писателя» [Арнольд, 2004: 90], и, следовательно, имеет ценностный характер в связи с обращением к ней. Однако в теории интерпретации текста часто используется другой термин для определения темы - предмет (subject). В пользу этого термина говорит, во-первых, неоднозначность понятия темы текста, во-вторых, номинация термином ценностного аспекта понятия (предметная ценность (благо)). Предмет текста - это не предмет как таковой, а предмет, выбранный автором для своей художественной деятельности, т.е. значимый и послуживший основанием его интенции, мотивом к созданию текста, в соответствие с которым «автор отбирает и комбинирует те фрагменты действительности, которые полагает важными для воспроизведения в художественной модели» [Щирова, 2013: 73].

Предмет (предмет, отношение, явление) является посредником между эстетической реальностью произведения и действительностью и часто коррелирует с заголовком или находит в нем свое выражение. Так предметом рассказа К. Мэнсфилд «Ее первый бал» является «Первый выход в свет», Шекспировской пьесы «Ромео и Джульетта» - любовь, хотя это и не выражено явно в заголовке.

Субъектная ценность, реализованная в художественном тексте коррелирует с понятием темы как «основной идеи», поскольку тема – это своеобразный взгляд на жизнь, проникновение в глубину человеческих состояний, которые автор хочет донести до своего читателя. Тема художественного текста определяется как конденсированный глубинный текстовый смысл, реализованный, как правило, имплицитно, разноуровневыми языковыми единицами, и представляет собой результат стяжения всех смыслов текста, выстроенных в определенную иерархию.

Когнитивный подход к анализу художественного текста, рассматривающий текст в отношении к работе человеческого сознания, предлагает использовать понятие текстового концепта. Напомним, что под концептом понимается оперативная единица сознания, элемент картины мира. Концепты в художественном тексте структурированы иерархически и в совокупности формируют текстовую концептосферу (иерархию смыслов). Описание текстовой концептосферы выступает предметом концептуального анализа текста.

Наиболее значимым ядерным концептом авторской картины мира является базовый концепт, который по определению, как глобальный глубинный смысл всего текста, коррелирует с темой – центральной идеей текста. С другой стороны, базовый концепт соотносим и с предметом текста. Структура концепта включает в себя поля (ядерную, прядерную, периферийную) и слои (понятийный, оценочный и ассоциативный). Понятийный слой и ядерное поле концепта можно представить предметом художественного текста, который часто формулируется так называемым именем концепта. Так, любовь или война за независимость номинируют достаточно понятные базовые концепты. Однако концепт, как уже было сказано выше, имеет сложную структуру, в которую в конечном итоге должны включиться все элементы текста. В художественном тексте происходит перераспределение акцентов от универсальных, понятийных признаков концепта в пользу индивидуальных оценочно-ассоциативных смыслов. Именно поэтому, определения предмета текста оказывается недостаточным для выражения понимания этих смыслов. Такое понимание выражается в формулировании темы текста.

При описании структуры концепта часто ставят знак равенство между ее оценочными и ценностными компонентами. Однако из всего сказанного выше неизбежен вывод о том, оценочный слой – это составляющая авторского концепта, в то время как ценностная природа концепта представлена в его целостной структуре. Ценностно само ядро концепта – понятие, которое определило предмет авторской интенции.

Авторы монографии «Лингвистика и аксиология» справедливо пишут, что «собственно *ценностным* можно назвать такое интенционально направленное

оценочное отношение, которое, во-первых, приобретает особую важность в смыслообразовании; и, во-вторых, в ходе оценивания возводит значимость осмысляемого / переживаемого к сущностным смыслам духовного плана» [Лингвистика и аксиология, 2011: 39]. Таким образом, моделирование базового концепта художественного текста позволяет выявить как предметную ценность, на которую направлена деятельность автора (это понятийное ядро концепта), так и субъектную ценность, реализованную оценочными смыслами. Такой аксиологически ориентированный концептуальный анализ художественного текста имеет важнейшее значение для понимания лингвокогнитивной деятельности творческой личности.

Литература

1. Арнольд И.В. Стилистика английского языка. М., 2004
2. Лингвистика и аксиология: этносемиотрия ценностных смыслов. М., 2011.
3. Философский энциклопедический словарь. М., 1983
4. Фомин А.П. Диалектика ценностей и истины в цивилизованном проектировании // Социум. Сознание. Язык. Вып. 4. СПб., 2015 – С. 93-99.
5. Щирова И.А. Текст сквозь призму сложного. СПб., 2013.

Ответы докладчиков на вопросы.

Вопросы к В.Н.Рогожниковой

А.П. Фомин: Можно ли сказать, что экономика как наука нацелена на потребление, а не на производство? Т.е. это «рыночная» теория.

Ответ: Безусловно. Об этом свидетельствует формулировка предмета экономики, принятая в современной неоклассической экономической теории: экономика изучает поведение человека, осуществляющего выбор между альтернативными средствами (ресурсами) для наиболее эффективного достижения цели.

А.П. Фомин: Без необходимых знаний «за пределами математики» может ли экономика видеть «реальное»?

Ответ: Нет, не может. В этом и заключается парадокс: подготовка «позитивных» экономистов, ориентированных на изучение экономической действительности как она есть, осуществляется с акцентом на математические методы анализа экономических процессов, но при этом упускается из виду социальный и институциональный аспекты экономического поведения человека, самой экономической действительности. В результате мы получаем сильно упрощенную картину экономической реальности, что не позволяет нам делать адекватные рекомендации в области экономической политики. Как еще в 1920-х говорил американский экономист Фрэнк Найт,

социальная реальность не может быть полностью выражена в форме математических символов, она сложнее, ее природа – иная, чем природа чистой науки.

О.В. Шереметьева: Какой, на Ваш взгляд, должна быть роль профессионального педагогического сообщества в разработке экономических проблем образования?

Ответ: - Роль такого сообщества должна быть, по меньшей мере, консультативной, экспертной, поскольку педагоги знакомы с образованием изнутри, для них образование никогда не было и не будет абстрактным процессом. Педагоги хорошо понимают и могут предвидеть последствия социально-экономической политики в области образования. В Стратегии-2020 прописана подобная роль ученых и педагогов, но фактически она если и осуществляется, то с существенными ограничениями. Мне думается, что педагоги и ученые должны сегодня не только критиковать социально-экономическую политику в области образования и науки, но также и работать над альтернативными проектами. Сложность заключается в том, что реализация этих проектов может быть затруднена теми же экономистами и чиновниками, которые сегодня стоят у руля образовательных реформ.

Вопросы к С.О.Гапановичу:

А.П.Фомин: Что спасает от всеядности ребенка, незащищенности его перед IT-технологиями?

Ответ: Только контроль взрослых: во-первых, родительский контроль дома, во-вторых, контроль со стороны общества, на уровне государственной политики, регулирование в определенных пределах.

А.П.Фомин: Видите ли вы какие-то достоинства, положительные качества в IT-технологиях?

Ответ: Безусловно, скорость получения нужной информации, ее доступность - но это достоинства для тех, кто умеет пользоваться ими, а, например, у ребенка сначала следовало бы развить любознательность, сознательное стремление к самообразованию, а только потом свободно подпускать к такому могучему информационному ресурсу, каким является Интернет. Развлечения – важная часть человеческой жизни, но она не сводится к одним только развлечениям.

А.Н.Назаров: Не приведет ли игра «в деградацию» к настоящей деградации? (Об интернет слэнге, так называемом «языке падонкаф»)

Ответ: Вряд ли, это явление, на мой взгляд, отражает протестную реакцию как раз наиболее «продвинутой», интеллектуально развитой части молодежи на происходящие в жизни перемены. Это защитная психологическая реакция: именно абсурдность, сюрреализм происходящих перемен и

одновременно их неотвратимость вызвали желание «прикинуться дурачками» у тех, кто интуитивно это ощущал, но не всегда мог достаточно четко сформулировать свое мнение. Что-то похожее происходит в мировой и отечественной истории регулярно: вспомним происхождение термина «джаз» и яростный накал общественно-идеологических дискуссий вокруг этого, казалось бы, чисто музыкального явления; «панк» - как направление молодёжной музыки и контркультуры... И «джаз», и «панк» в буквальном переводе означали нечто грязное, недостойное, какой-то мусор. Сформировавшееся у нас в Ленинграде движение «митьков» - талантливых художников, ведущих демонстративно антимещанский образ жизни... Исторический переход от феодальной Европы к буржуазной подтолкнули «гёзы» («оборванцы» в переводе), да и христианство в свое время сделало своим главным символом средство самой позорной и унижительной казни в Древней Римской Империи.

В.Н.Рогожникова: На что ориентировано, на Ваш взгляд, современное информационное пространство, медиатеchnологии и т.п.?

Ответ: Не вполне понимаю вопрос, но мне кажется – в первую очередь, на получение прибыли.

В.Н. Рогожникова: Каковы основные принципы информационной экологии? Является ли ИЭ наукой или...?

Ответ: Отрасль эта совершенно новая, контуры ее только намечаются, но, на мой взгляд, главная задача экологии – сохранение если не гармонии, то уж, по крайней мере, разумного баланса между человеком и окружающей средой - в том плане, что человеческая деятельность, грозя разрушением окружающей среде, грозит гибелью самого человека. Никто не ожидал, что развитие событий в такой, казалось бы, безобидной сфере, как информационная, может привести к угрожающим последствиям. И тем не менее... По поводу сомнений, является ли ИЭ наукой... Мне кажется, сомнения пристекают из того, что область приложения усилий этой науки представляется не вполне материальной – в этом смысле сомнения понятны. Но ведь тогда этот же вопрос можно с тем же основанием адресовать и психологии. По поводу разделения наук высказывался еще Риккерт, решительно разделив науки о природе и науки о культуре. К первой категории следует относить науки, изучающие то, что существует в природе само по себе, без участия человека. Во вторую – все остальные. Таким образом, сельское хозяйство и искусствоведение попадают в одну категорию, но вот информационная экология явно балансирует где-то на грани между категориями – видимо, послужит своеобразным мостиком.

О.В.Шереметьева: В чем, на Ваш взгляд, заключаются признаки деградации образования?

Ответ: Их достаточно много, но я имел в виду в первую очередь результаты – снижение уровня общей эрудиции молодых людей. То есть

образование в общем смысле, а не именно системы школьного образования. Я как раз и подчеркивал, что школа тут ни при чем, она не может нести ответственность за деятельность других, так сказать, общественных институтов. Ситуация парадоксальная: резко усилилась интенсивность потоков информации, а образованность молодежи заметно снизилась.

Мне рассказывали, как на семинаре на геолого-географическом факультете студентка, стоя у карты Сибири и задумчиво глядя на великие северные реки (Обь, Енисей, Лена), искренне недоумевала: «Не понимаю, почему эти реки текут вверх»? Надо ли объяснять, что люди с таким уровнем общей эрудиции раньше просто не могли попасть в Университет, поскольку неминуемо были бы отсеяны на предыдущих этапах отбора, а сейчас иной раз просто больше некого брать? Не говоря уже про платные отделения...

Или другая сцена: подросток, глядя на мозаику в метро (изображающую революционных матросов, солдат, крейсер «Аврора», в центре композиции крупным планом цифры: «1917»), недоуменно спрашивает: «Папа, а что такое «1917»?

В образовании молодежи суммарно складываются усилия не только школы, но и средств массовой информации, причем доля непосредственно школьных усилий становится все меньше. Непосредственно школе можно адресовать упрек в заметном снижении качества учебников – крупный шрифт (раньше такой был только в букваре) приводит к несуразному увеличению объема книг, только за счет уменьшения шрифта можно было бы снизить вес школьных портфелей. Конкретно про учебник русского языка: зачем было делать из одной книги две? Теорию и практику? Еще недавно обходились одной – и грамотность выпускников уж точно была не хуже. Далее, опечатки – это просто язва современных учебников – опечатки в ответах в учебниках алгебры и геометрии давно никого не удивляют. В учебнике истории Косулиной значится, что битва при Гастингсе произошла в 1077 году (на самом деле в 1066) – понятно, что это опечатка наборщика, но где корректоры в издательствах? Почему не возражают учителя, они что, не раскрывают учебников? И так далее...

Вопросы к А.П. Фомину

С.О. Гапанович: Эта идеологическая «чума» (низведение образования до «оказания образовательных услуг», психология потребительства, возведенная в абсолют, «гармонично» связанная с идеологией т. наз. постмодернизма) пришла к нам с Запада. Как же так получилось, что, казалось бы, вполне разумные и практичные люди там допустили появление и разрастание на весь мир такой опасной «болезни»? В чем могут заключаться причины (корни) явления?

Ответ: Вполне разумные и практичные люди эту опасность и создали, не считая ее для себя опасностью. Ведь эти разумные и практичные люди получают совсем другое образование, не в виде образовательных услуг, а образовательными услугами «кормят» «низзы». Не секрет, что на Западе

выстроилось две системы образования: для элиты и для народа. Впрочем, есть подозрение, что сегодня даже элитное западное образование скатывается в «услуги», если представителями западной элиты считать политическую элиту. Справедливости ради надо сказать, что это, то есть такое влияние постмодернизма в умах, явление не повсеместное и временное. Запад всегда был и остается разнообразен.

Л.Н. Дешеулина: Каким образом в условиях школы должен формироваться образ культурного человека?

Ответ: Это вопрос к И.И.Калине. Я считаю, что задача школы – формировать не только образ культурного человека, а самого целостного культурного человека. Воспитание как одна из основных целей образования есть формирование самого целостного человека, то есть формирование личности как системы отношений индивида с миром, другими и самим собой на уровне не только сознания (образ), но и поведения, в деятельности. Не занимаясь поведением, уходя из деятельности в структуры сознания, педагогика становится назидательной, что само по себе есть архаика педагогики.

О.В.Шереметьева: В чем Вы видите причины усиления позиций ВШЭ в управлении образованием?

Ответ: Аналитика причин специалистами сделана. См., например, материал Виктории Соколовой: «Серые кардиналы образования» <http://www.sovsekretno.ru/articles/id/2758>. В материале хорошо освещена роль ВБРР, ВШЭ и ее Института развития образования. В своем выступлении я высказывал предположение о том, что отечественное образование отстает от исторического «бренда». В отечественном образовании на «низшем», исполнительском уровне по-прежнему витают иллюзии, что «наверху» виднее, и «что же мы сделаем?». Чтобы убедить «низы» в их бессилии, были пущены мощные средства манипуляции. На курсах повышения квалификации мне пришлось слушать лекцию умного специалиста из ВШЭ о «реформе». Звучал рефрен: «рекомендуемые новшества ухудшают образование». Я в кулуарах задал ему вопрос: «Если ухудшают, то зачем их вводить?». Ответ меня поразил. Умный лектор из ВШЭ ответил: «Но ведь это же неизбежно. Что мы можем сделать, если это объективные условия таковы!». То есть вначале создаются некие условия, потом они объявляются «объективными», тем самым уничтожаются всякие силы общества к сопротивлению, а потом «делай с ним, что хошь». А в верхних эшелонах реформы главенствует рыночно-либеральная идеология, в рамках которой заказчиком образования объявляется свободная, разумная личность (ребенка, родителя) и мифическое «гражданское общество», состоящее, якобы, из таких разумных, свободных личностей. Конечно, к этой идеологической фишке по-разному относятся «рулевые»: кто-то искренне верит в это, а кто-то цинично стрижет купюры.

В.Н. Рогожникова: Каковы критерии оценки ЮНЕСКО нашего образования?

Ответ: Признаюсь, не занимался анализом этих критериев. Очевидно, что критерии могут быть разные, и критерии ЮНЕСКО не совершенны. Но о высоком уровне образования в СССР и низком в России сегодня говорит не только ЮНЕСКО.

С.Г. Филиппова: Разделяете ли Вы мнение о том, что для оздоровления образования в России необходимо оздоровление экономики (развитие производства, рост ВВП и т.д.).

Ответ: Такое мнение я разделяю. Но отнюдь не безусловно. Утверждать, что всегда и при любых условиях «какая экономика – такое и образование», значит впасть в вульгарный экономический детерминизм, который бесосновательно называл себя когда-то марксизмом. История образования, по крайней мере, постоянно опровергает этот тезис. Вот и наша недавняя история это опровергает, о чем я и говорил в своем выступлении. Разумеется, **в конечном итоге** «какая экономика – такое и образование», но в отдельные исторические моменты наблюдается расхождение, несоответствие. Поскольку образование консервативно, постоянно на шаг отстает от научно-технического прогресса. И это неплохо, напротив, сохраняется лучшее. Сегодняшняя ситуация иная, хуже. Мало того, что отечественное образование сегодня отстает (в экономике олигополия, а образование рыночное), но оно еще и тянет общество даже не в прошлое, поскольку свободного рынка никогда в прошлом не было, а вбок, в сторону, в рынок, в псевдосвободу псевдоличности. при этом пытаюсь убедить нас в том, что оно впереди, что именно оно ведет общество в светлomu будущему, в «экономику знаний».

И. Лыкова, студентка: Что делают преподаватели вузов для изменения существующей роли образования в стране? Как им могут помочь студенты?

Ответ: Наверное, ради этого вопроса и стоило проводить наш семинар. Не в бровь, а в глаз. Что мы делаем? Мы пишем статьи, проводим семинары, готовим содержательные лекции, критично воспринимаем и передаем студентам все, что происходит в нашем образовании, да и вообще учим студентов **думать самостоятельно**. Здесь, я считаю, важны оба слова. А то часто сегодня самостоятельности-то учат, а вот думать не всегда. А студентам пожелаю именно этого: будьте самостоятельны, но всегда думайте.

И. Лыкова, студентка: Реально ли восстановить лучшие традиции отечественного образования в сегодняшней ситуации, не вызвав торможение, а, напротив, обеспечив быстрое и эффективное развитие?

Ответ: Вот уже и прагматизм проглядывает в вопросе. Реально ли? А если не реально, то и сопротивляться не будете? Сдадитесь? А в 1941 году «реально» было сопротивляться? Не «реально». А сопротивлялись. Почему?

Все очень просто. За эти каверзные вопросом «реально ли?» кроется сомнение в собственной правоте: «А правильно ли я оцениваю сегодняшнюю ситуацию?», «А может быть сегодняшняя реформа – это благо, объективный тренд?». Или другой вариант: «Все равно ОНИ сделают по-своему, так чего трепыхаться?». Вместо вопроса «реально ли сопротивление» я задал бы вопрос «Созидательна ли реформа?». И если признаки созидания и прогресса налицо – тогда вперед и с песнями. Но если таких признаков нет, а есть только признаки ухудшения, разрушения или сомнительных результатов, то наше дело правое. А значит нет другого выхода, как... А что же делать-то, в самом деле, студенту? Думаю, первое – не молчать, но и не лезть на баррикады. И второе – становиться таким профессионалом в своей профессии, чтобы никто, от директора школы и завуча до министра, не смог его убедить в том, что он только «продавец образовательных услуг». Другого пути, думаю, нет.

Вопросы к А.Н. Назарову

А.П. Фомин: Как вы относитесь к столыпинской реформе? В чём главная причина её неуспеха?

Ответ: Для успешного развития капиталистических отношений в России эта реформа была, безусловно, необходима. Национальная экономика нуждалась в крепком земельном собственнике и свободных рабочих руках. Именно таким выдвинулся результат аграрной реформы. Однако реализация реформы затянулась, и была прервана революцией 1917 г. Поэтому считается, что она потерпела неудачу. Причинами этого видятся: 1) Реформа явно запоздала. После революции 1906-1907 гг. крестьянство стремилось к захвату помещичьих земель. 2) И крестьянство, и элита выдвинула в П.А. Столыпина нарушителя традиций. Левые силы в стране считали его деятельность реакционной, а правые силы – слишком революционной. 3) В стране не хватало грамотных специалистов для проведения этой реформы.

А.П. Фомин: Термин «массовое образование» удачен? Устоявшийся?

Ответ: В принципе, термин выглядит спорным. В дореволюционной России его не было. Был термин «народное образование». Однако этот термин не употребляется сегодня. Можно было бы взять термин «всеобщее образование». Однако в термине «массовое образование» присутствует указание на связь с рыночной капиталистической экономикой, для которой характерно массовое производство. При этом производство не только материальной продукции, но и продукции культурной. Массовому же производству соответствует и массовое образование.

А.П. Фомин: Экономика знаний – что это? Дайте определение со ссылкой на источник.

Ответ: Я нашёл такое определение этого явления: Экономика знаний - это экономика, в которой знания играют решающую роль, а производство знаний

является источником роста. Источник: Макаров В.Л. Экономика знаний: уроки для России [Электронный ресурс]. URL: http://www.labrate.ru/articles/makarov_knowledge-economy-2003.htm

В.Н. Рогожникова: Можно ли провести какие-либо аналогии сегодняшнего массового (общего) образования и массового образования конца XIX – начала XX вв.?

Ответ: На мой взгляд, аналогий не так уж и много. Так же, как и сегодня, было три уровня образования: начальное, среднее и высшее. Переход на последующий уровень, также происходил с условием прохождения предыдущего. Кроме того, в области профессионального образования тоже существовали проблемы. Учебных заведений среднего звена не хватало. Это же относилось и к заведениям высшего звена.

О.В. Шереметьева: В чём вы видите принципиальное различие реформирования образования в начале XX в. и в начале XXI в.?

Ответ: На мой взгляд, в начале XX в. перед общественностью ставились цели сделать базовое образование доступным, бесплатным, кроме того, существовало стремление к его демократизации. Сегодня реформирование образования ведётся с позиций экономизма, то есть когда направление реформирования определяется экономическими представлениями и схемами.

Вопросы к Ю.П.Болотиной

А.П.Фомин: _Синонимы ли «антропоцентризм» и «индивидуализм»? Человек для Вас – это отдельный индивид? Или все же это народ (Гумбольдт)?

Ответ: Индивидуализм и антропоцентризм, на мой взгляд, синонимами не являются, т.к. антропоцентризм проявляется в интересе различных научных дисциплин к человеку, в то время как индивидуализм – это сосредоточенность отдельного человека только на своем «Я». Человек, в моем понимании, - это индивид, который в то же время является частью того или иного народа, в поведении которого осознанно или неосознанно проявляется принадлежность к культуре данного народа (так называемый «этноцентризм»).

А.П. Фомин: «Личность» - это научная абстракция или это человек, индивид с именем и фамилией.

Ответ: Сложно ответить однозначно, в научных работах, скорее понимается как нечто отвлеченное (абстрактное), в реальной коммуникации же проявляется как конкретный человек.

Сведения об авторах

БОЛОТИНА Юлия Петровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им. А.И. Герцена

ГАПАНОВИЧ Станислав Олегович – аспирант факультета философии человека РГПУ им. А.И. Герцена

МУРТАЗАЕВА Марита Максудовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им. А.И. Герцена

НАЗАРОВ Артем Николаевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры экономического образования Волховского филиала РГПУ им. А.И. Герцена

ПРИСТЕНСКИЙ Владимир Николаевич - кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Воронежского института МВД Российской Федерации

РОГОЖНИКОВА Варвара Николаевна – кандидат философских наук, научный сотрудник кафедры философии и методологии экономики МГУ им. М.В. Ломоносова

ФИЛИПШОВА Светлана Геннадьевна – кандидат филологических наук, зав. кафедрой гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им. А.И. Герцена

ФОМИН Андрей Петрович – доктор философских наук, профессор кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им. А.И. Герцена

ШЕРЕМЕТЬЕВА Ольга Владиславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарного образования и педагогических технологий Волховского филиала РГПУ им. А.И. Герцена

О научно-теоретическом семинаре «СОЦИУМ. СОЗНАНИЕ. ЯЗЫК»

Семинар заявлен в плане научной работы РГПУ им.А.И.Герцена и функционирует на базе Волховского филиала с 2010 года с периодичностью два раза в год, в марте и в октябре, с 2016 года – один раз в год, в октябре. Традиционная структура заседания: пленарные доклады, критика и живая дискуссия с дальнейшей публикацией. За пять лет прошло двенадцать заседаний семинара на темы:

- *Знак и символ в философии культуры и лингвистике*
- *Модусы реальности*
- *Текст и контекст*
- *Проблема субъекта в гуманитарных науках*
- *Семиотика в поле междисциплинарных исследований*
- *Знание как фундаментальная ценность культуры*
- *Методологические проблемы гуманитарных наук*
- *Проблема истины в научном познании*
- *Дискурс в проблемном поле гуманитарных наук*
- *Аксиология в междисциплинарных гуманитарных исследованиях*
- *Педагогический процесс как предмет междисциплинарного исследования*
- *Образование и экономика: проблемы конвергенции*

В дискуссиях на заявленные темы приняли участие профессора, доценты, аспиранты, магистранты, студенты разных вузов России. Материалы семинаров опубликованы в пяти сборниках и монографиях, размещенных в научной электронной библиотеке www.eLIBRARY.RU и в национальной информационно-аналитической системе РИИЦ:

- Социум. Сознание. Язык. Материалы первого и третьего заседаний научно-теоретического семинара. Волхов, 2011. -67с.
- Социум. Сознание. Язык. Материалы второго научно-теоретического семинара на тему: «Модусы реальности». 29 октября 2010 года. СПб., 2011. -37с.
- Социум. Сознание. Язык. Выпуск третий. Волхов, 2013. -86с.
- Социум. Сознание. Язык. Выпуск четвертый. Волхов, 2015. -143с.
- Социум. Сознание. Язык. Выпуск пятый. Волхов, 2016. -96с.
- **Социум, сознание, язык: междисциплинарный диалог:** монография / Болотина Ю.П., Дешеулина Л.Н., Костарева Н.Л., Муртазаева М.М., Рогожникова В.Н., Филиппова С.Г., Фомин А.П., Шереметьева О.В. Под ред. д. филос. н., проф. А.П.Фомина, к. фил. н., доц. С.Г.Филипповой, к. фил. н., доц. Дешеулиной Л.Н. – СПб.: изд. ЛЕМА, 2014. – 173с.

Указанные материалы вы можете найти на сайте www.fortuna2005.ucoz.ru

Место проведения семинара: Лен. область, г.Волхов, Октябрьская наб., д.1а.

Транспорт: электричка с Московского или Ладожского вокзала до ст. Волховстрой. В Волхове автобус №3 до остановки «Университет».

Связь: кафедра гуманитарного образования и педагогических технологий: <http://www.vherzen.ru/>,

зав. кафедрой: к.филол.н. Светлана Геннадьевна Филиппова 8-81363-79010;
руководитель семинара д. филос. н., профессор Андрей Петрович Фомин
+7 911-987-3027, fortuna2005@yandex.ru

Подписано в печать 21.01.2016 г.
Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 5,6. Тираж 70 экз.
Заказ № 4133.

Отпечатано в ООО «Издательство “ЛЕМА”»
199004, Россия, Санкт-Петербург, 1-я линия В.О., д.28
тел.: 323-30-50, тел./факс: 323-67-74
e-mail: izd_lemma@mail.ru
<http://www.lemaprint.ru>