

**УРАЛЬСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ**

**Институт менеджмента  
и права**

**Кафедра философии  
и акмеологии**



**ФИЛОСОФИЯ И НАУКА**

Материалы XVI Всероссийской научно-  
практической конференции  
27 апреля 2017 года



ISSN 241-4618

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФГБОУ ВО «УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

# ***ФИЛОСОФИЯ И НАУКА***

Материалы XVI  
Всероссийской научно-практической конференции  
27 апреля 2017 года

ЕКАТЕРИНБУРГ, 2017

УДК 101.1  
ББК Ю 25  
Ф56

Печатается по решению кафедры  
философии и акмеологии УрГПУ  
(Протокол № 9 от 05.04. 2017)

**Редакционная коллегия:**

А.А. Симонова – ректор УрГПУ, профессор;  
Л.А. Беляева – доктор философских наук, профессор;  
О.А. Блинова – кандидат философских наук, доцент;  
Ю.А. Горбунова – кандидат философских наук;  
И.Г. Чугаева – кандидат педагогических наук.

**Философия и наука:** Материалы XV Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 27 апреля 2017 г. / под ред. О.А. Блиновой / ООО «Вектор-Плюс» – Екатеринбург, 2017.– 257с.

В сборнике представлены материалы XV Всероссийской научно-практической конференции философов, ученых, работающих в вузах Российской Федерации и за ее пределами. В издании нашли отражение многочисленные проблемы взаимосвязи конкретно-научных исследований и философии как их мировоззренческой и теоретико-методологической основы. Книга будет полезна аспирантам, соискателям и всем, кто интересуется философией и методологией науки.

©Уральский государственный педагогический университет, 2017  
ISSN 241-4618

## СОДЕРЖАНИЕ

**Круглый стол «Специфика организации научно-исследовательской деятельности педагога»**.....8

### **Философия образования**

**Беляева Л.А., Беляева М.А.** Современный университет: инновации в научно-исследовательской работе преподавателя.....24

**Блинова О.А.** Религиозное невежество как одна из причин религиозного экстремизма.....30

**Борисов С.В.** «Миссия университета»: миф или реальность?.....37

**Борисова О.А., Лифинцева О.В.** Проблемы достижения качества образования.....47

**Дыдров А.А.** Консонанс гуманитаризации и футуризации как условие оптимальной работы интерпретационной машины.....53

**Киселева Л.А.** Компетентностный подход в образовании: сущность и основные понятия.....63

**Летягин Л.И.** О политико-идеологических основаниях современной российской образовательной реформы.....71

**Лумпова М.А.** Кризис современной системы образования и его виртуализация.....88

**Ромащенко А.А., Ромащенко М.А.** Неизбежность философии в контексте инженерного образования.....95

**Чугаева И.Г.** Сущностные особенности художественного познания.....104

### **Философия управления**

**Воробьева М.А.** Аксиологический аспект управленческой культуры руководителя образовательного учреждения.....111

**Калинина Е.П.** Какие лидеры нужны современному обществу?.....118

**Лядова А.В.** Технология совершенствования корпоративной культуры организации (на примере МАОУ СОШ № 68 г. Екатеринбург).....123

<i>Николина Н.В., Шестак И.В.</i> Какими качествами обладает лидер? (на примере романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»).....	133
<i>Сакулина И.А.</i> Философия управления конфликтом.....	137
<i>Сигнаевская О.Р.</i> Формирование корпоративной культуры образовательной организации: деятельностно-аксиологический подход.....	142
<b>Философия симулякра</b>	
<i>Квятковский Г. Ю.</i> Борьба симуляций и десимуляций: источник несимулиру.....	149
<i>Прилукова Е.Г., Кошкарлова Н.Н.</i> Реальность нереального: мир как поток симулякров.....	155
<b>Философия науки</b>	
<i>Азарова Ю.О.</i> «Differance» Деррида и «Differance» математики.....	163
<i>Алексеева В.А.</i> Отечественные научные и философские традиции в контексте проблемы «преодоления метафизики».....	173
<i>Богданова В.О.</i> Основные принципы конструктивистской методологии исследования сознания.....	193
<i>Окладной В.А.</i> Прагматическая оценка философских концепций науки.....	199
<i>Назаров И.В.</i> Условие взаимосвязи философии и науки.....	211
<i>Самкова В.А.</i> Мифологемы и проблема репрезентации.....	220
<b>Философская антропология</b>	
<i>Забара Л.И., Мальгина В.Е.</i> Расцветай.....	225
<i>Играев Б.А., Иванова С.В.</i> Философия как тренд современного интеллектуала .....	229
<i>Миляева Е.Г.</i> Человек-бренд: философско-антропологический аспект мифологизации.....	234
<i>Новикова О.Н.</i> Игровые практики и деконструкция гендерных отношений: антропологический и социокультурный аспект.....	239
<i>Пеннер Р.В.</i> Агора: преобразование афинской площади в электронное пространство философской практики .....	248

<i>Штуркин К.А.</i> Изменчивость современного человека: хорошо ли меняться.....	257
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b> .....	263

## **КРУГЛЫЙ СТОЛ «СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА»**

**Участники:** Кружкова О.В., Чугаева И.Г., Горбунова Ю.А., Кузнецова М.Ф., Симонова Т.С., Усольцева Н.Н.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** научно-исследовательская деятельность, педагог-исследователь, методология и методика педагогического исследования, практико-ориентированное образование, непрерывное образование.

**АННОТАЦИЯ.** Статья включает доклады и обзор выступлений участников «круглого стола», посвященного методологическим и методическим проблемам организации и проведения педагогических исследований. Тематика «круглого стола» особенно актуальна в контексте возрастающего значения исследовательской деятельности педагога, ориентированной на повышение качества образования в условиях социальных инноваций. В статье раскрываются сущность, основные направления перспективы деятельности педагога-исследователя. Особо подчеркивается инновационный характер научно-исследовательской деятельности педагога. При этом повышение уровня методолого-теоретического знания, обучение методикам психолого-педагогической диагностики и методам управления образовательными системами определяются участниками «круглого стола» в качестве важнейших образовательных потребностей современного педагога. Кроме того, в статье представлен опыт организации учебно-исследовательской деятельности студентов и методического сопровождения молодых педагогов. Также определены трудности, с которыми сталкиваются педагоги (в том числе, будущие профессионалы), ведущие научно-исследовательскую деятельность. В числе важнейших проблемных точек отмечены: совершенствование нормативной базы регулирования научно-исследовательской деятельности (в том числе, в аспекте выбора диагностического инструмента-



рия), развитие у педагогов способности к самоорганизации в процессе осуществления научно-исследовательской деятельности, формирование профессиональной развивающей среды образовательной организации, мотивирующей педагогов-исследователей, раскрывающей их потенциал. Обсуждение представленных вопросов может стать отправной точкой для определения основных направлений сотрудничества представителей академической среды и профессионального педагогического сообщества, развития системы непрерывного и практико-ориентированного профессионального образования педагогов, отвечающего запросам со стороны образовательных организаций общества.

### **SPECIFICITY OF ORGANIZATION OF TEACHERS' RESEARCH ACTIVITY («ROUNDTABLE» MATERIALS)**

KEY-WORDS: research activity, teacher-researcher, methodology and techniques of pedagogical research, practice-oriented education, life-long education.

ABSTRACT: The article includes the overview of the reports and speeches of participants of the "round table" dedicated to the methodological and methodical problems of organizing and conducting educational research. The subjects of the "round table" is particularly relevant in the context of the growing importance of teachers' research activity focused on improving the quality of education in conditions of social innovation. The article reveals the essence, the main directions and prospects of activity of the teacher-researcher. It is emphasized the innovative nature of teacher's research activity. At the same time increasing level of methodological and theoretical knowledge, teaching methods of psychological and pedagogical diagnostics and management of educational systems are defined by the participants of the "round table" as the most important educational needs of the modern teacher. In addition, the article provides an experience of organization of research activities of students and methodological support for young teachers. Also, the difficulties were determined that teachers facing (including future professionals), the leading research and development. Among the critical points were marked: improving the regulatory framework of research activity

(including, in the aspect of the choice of diagnostic types), the development of teachers' ability to self-organization in the implementation of research activities, the formation of a professional developing environment educational organization, motivating teachers–researchers revealing their potential. Discussion of the presented issues can be the starting point for the determination of the main directions of cooperation of representatives of the academic environment and professional teaching community, the development of life-long education and practice-oriented system of vocational training of teachers to meet the needs of educational institutions and society.

18 декабря 2016 г. на базе Уральского государственного педагогического университета был проведен «круглый стол», собравший более 30 участников – преподавателей кафедры философии и акмеологии Института менеджмента и права УрГПУ, руководителей образовательных организаций, преподавателей техникумов и колледжей, учителей школ, воспитателей дошкольных образовательных учреждений г. Екатеринбурга и Свердловской области.

*Ведущий «круглого стола» Кружкова Ольга Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой философии и акмеологии Института менеджмента и права УрГПУ* поприветствовала участников и отметила, что сфера профессиональной деятельности руководителей и педагогов образовательных организаций подвержена постоянным изменениям. По словам О.В. Кружковой, обсуждение вопросов о специфике деятельности педагога-исследователя, методологии и методике педагогических исследований, особенностях организации (в том числе, методического сопровождения) научно-исследовательской деятельности, как самих педагогов, так и обучающихся, становится особенно актуальным в условиях модернизации системы образования в России, введения новых федеральных образовательных стандартов и профессионального стандарта педагога.

Обсуждение этих вопросов открыло выступление *кандидата педагогических наук, старшего преподавателя*

*кафедры философии и акмеологии УрГПУ Ирины Григорьевны Чугаевой.*

*Чугаева И.Г.:* известно, что одной из центральных категорий педагогики является «педагогический процесс». Через данную категорию определяются такие важные понятия как «образование», «воспитание», «обучение» и другие. Этот факт свидетельствует о том, что педагогика как наука имеет эмпирическую, то есть практическую, опытную природу. Педагогическое знание ближе к феноменологической теории – логически выстроенному эмпирическому знанию. Это гипотетически предположительное знание, на основании которого формируются общие принципы и законы образовательного процесса. Данное знание требует таких периодически проводимых процедур как апробация, мониторинг (система долгосрочного наблюдения за изменениями системы образования), подтверждение результатов исследования в другом историческом периоде, в других социально-культурных условиях. «Педагогика сознает саму себя в истории... Жизнь педагогики и есть история педагогики... Педагогика в ходе собственной истории проясняет свою природу» [4, с.59]. В связи с этим положением понятно, что связь педагогической теории с практикой необходима. Практика «питает» педагогическую науку, находится с ней в органической, нерасторжимой связи.

И теоретическое и эмпирическое знание в деятельности преподавателя, учителя, воспитателя, сливается в единый синтез, что способствует повышению качества работы педагога, и дидактической, и воспитательной. В связи с этим, можно сказать, что сущность деятельности педагога-исследователя состоит в том, что в процессе данной деятельности происходит, с одной стороны, корректировка педагогической теории к уровню педагогической практики, а с другой, - получение нового знания, то есть создание педагогической инноватики. Под инноватикой мы понимаем «теорию и практики планирования, проектирования и

внедрения изменений в образование, способствующих его движению к более высокому качеству» [2, с.56]. Л.А. Беляева и М.А. Беляева определяя параметры качества образования, говорят о необходимости привлечения широкого круга педагогического сообщества для обсуждения и принятия новой парадигмы образования в условиях движения современного общества к инновационной экономике, где «разработка образовательной инноватики является актуальной задачей для философско-педагогического научного сообщества» [2, с. 60].

В деятельности педагога-исследователя выделяют два направления деятельности: внедренческо-исследовательскую и поисково-исследовательскую деятельность [1].

Внедренческо-исследовательская деятельность педагога связана с адаптацией научных идей, принципов, разработанных в теории, методик и образовательных технологий к конкретным условиям образовательной организации. Это комплексная деятельность, охватывающая все уровни – методологический, теоретический, методический и технологический.

Поисково-исследовательская деятельность педагога – это инновационная деятельность, связанная с разработкой новых технологий, основывающихся на теоретическом знании, опыте и научной интуиции, когда перед человеком как субъектом познания стоит очень важная познавательная задача, требующая напряжения моральных, интеллектуальных и физических сил организма. В этот момент человек концентрируется на поставленной задаче, ищет всевозможные способы ее выражения и разрешения.

Существует заблуждение, что поисково-исследовательский вид деятельности педагога является наиболее приемлемым в условиях образовательной организации. Это далеко не так. Поисково-исследовательская деятельность связана с педагогической инноватикой, то есть нововведением в педагогическую деятельность, с вы-

ходом за рамки существующих педагогических теорий, что, в свою очередь, требует сформированного педагогического сознания, мировоззрения, высокого знания педагогической теории, новых педагогических идей, умения сопоставить новые методологические идеи с прежними. Более того, поисково-исследовательская деятельность педагога связана с организацией долгосрочного наблюдения, использования лонгитюдных методов исследования, что не всегда возможно в условиях образовательной организации. Перечислим некоторые трудности, с которыми сталкиваются педагоги, пытающиеся вести поисково-исследовательскую деятельность: это низкий уровень профессиональной рефлексии, слабое знание теории обучения и воспитания, неумение организовать педагогическое исследование и выбрать методологический инструментарий.

В современных условиях загруженности педагога, назревшей образовательной потребности педагогов в повышении уровня методолого-теоретического знания, современный педагог более способен к внедренческо-исследовательской деятельности. Иными словами, учитель, воспитатель ищет поддержки со стороны научного сообщества, более склонен к сотрудничеству в области внедрения и апробации педагогических идей, подходов и технологий, нежели к самостоятельной исследовательской деятельности. В данных условиях педагогу, воспитателю необходима теоретико-методологическая поддержка, помощь в организации его исследовательской деятельности.

Таким образом, возникает следующее противоречие. С одной стороны, исследовательская деятельность преподавателя становится требованием со стороны общества и государства, закрепленным в документах Минобрнауки, необходимым для обеспечения качества образования, а с другой стороны, мы можем констатировать низкий уровень теоретической подготовки преподавателя, его методологической культуры, не позволяющий ему вести поисково-исследовательскую деятельность. Вот, например, не-

которые требования из Профессионального стандарта педагога, которые относятся к личностным качествам педагога и его профессиональным компетенциям: «Способность в ходе наблюдения выявлять разнообразные проблемы детей, связанные с особенностями их развития. Умение разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы развития с учетом личностных и возрастных особенностей учащихся» [6]. Это требует организации длительного наблюдения, умения вести опытно-поисковую работу, владения методами психолого-педагогической диагностики.

По нашему мнению, снять это противоречие поможет организация системы непрерывного образования учителя, воспитателя, в содержании которого будет заложен базовый исследовательский компонент, то есть обучение организации и методологии педагогического исследования, методикам психолого-педагогической диагностики, методам управления образовательными системами.

Каковы перспективы деятельности педагога-исследователя?

На наш взгляд, можно выделить экономическую и психологическую целесообразность данной деятельности.

В условиях целевого использования бюджетных средств, отводимых на финансирование системы образования, ведение внедренческо-исследовательской и поисково-исследовательской деятельности педагогов в образовательных организациях становится насущной необходимостью. Если данная исследовательская деятельность будет выстроена в системе управления образовательной деятельностью учреждения, то возможно участие данной организации в конкурсах на получение образовательной организацией софинансирования по системе грантов [5].

Психологическая целесообразность ведения исследовательской деятельности преподавателя, педагога, воспитателя является возможностью выстроить и организовать свою деятельность, сделать ее более целенаправленной и эффективной. Это, в свою очередь, способствует удовле-

творению преподавателя своей профессиональной деятельностью, предотвращению риска эмоционально-профессионального выгорания. Исследовательская деятельность преподавателя способствует повышению качества образования, имиджа образовательной организации.

**Участник «круглого стола» Усольцева Ольга Ивановна, преподаватель Государственного автономного профессионального образовательного учреждения Свердловской области «Уральский радиотехнический колледж им. А.С. Попова», Полевской филиал (г. Полевской)** сделала замечание о том, что большинство преподавателей колледжа имеют политехническое, а не педагогическое образование. В связи с этим, данным преподавателям приходится активно заниматься самообразованием. Она также высказалась о необходимости переподготовки преподавателей политехнических колледжей по педагогическому направлению, имеющему в своем содержании практико-ориентированные дисциплины исследовательского характера.

**Чугаева И.Г.:** Педагогам, действительно, нужно быть готовым к тому, что общество предъявляет все новые и новые требования к качеству образования, – это является нормой.

**Кружкова О.В.:** Хотелось бы обратить внимание участников «круглого стола» на необходимость повышения методологической культуры педагогических исследований, в частности, в использовании исследователями психолого-педагогического инструментария. В частности, актуальными задачами современных психолого-педагогических исследований являются изучение мотивационной сферы и системы формирования ценностных ориентаций детей и подростков. Для этого необходимо обучать будущих учителей новым методикам исследования, позволяющим выявить качественные изменения в ценностно-мотивационной сфере современного ребенка, подростка, юношей и девушек.

**Кузнецова Марина Федоровна, кандидат педагогических наук, заместитель директора по научно-методической работе Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Свердловской области «Свердловский областной педагогический колледж» (г. Екатеринбург):** Позвольте поделиться опытом организации учебно-исследовательской деятельности студентов «Свердловского областного педагогического колледжа». Составной частью реализации каждой основной профессиональной образовательной программы по специальностям: «Дошкольное образование», «Преподавание в начальных классах», «Физическая культура», «Педагогика дополнительного образования», «Адаптивная физическая культура» является учебно-исследовательская деятельность студентов, которая пронизывает всю профессиональную подготовку.

Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам среднего профессионального образования по педагогическим специальностям планируемыми результатами освоения основной профессиональной образовательной программы является сформированность общих и профессиональных компетенций. В учебно-исследовательской деятельности формируются наиболее полно ОК 4 – способность осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития, и ПК 4.5. – способность участвовать в исследовательской и проектной деятельности в определенной области [9].

Для последовательного и системного формирования данных компетенций был разработан индивидуальный план учебно-исследовательской деятельности студентов, который представляет собой учебно-методическое пособие по организации самостоятельного педагогического исследования: реферат, курсовая работа, выпускная квалификационная работа.



На втором курсе студентами выполняется реферативная работа по предметам профессионального цикла: общепрофессиональным дисциплинам и междисциплинарным курсам.

Курсовая работа – следующий уровень учебно-исследовательского опыта студентов, который помимо критического анализа, обзора и осмысления литературы по обозначенной проблеме предполагает наличие плана поисковой деятельности, определение и констатацию, фиксацию проблем в практической профессиональной деятельности. Курсовая работа может являться подготовительным этапом для выпускной квалификационной работы, выполняется по междисциплинарным курсам, перечень которых согласовывается на кафедре и утверждается на научно-методическом совете.

Темы курсовых работ должны соответствовать актуальным запросам работодателей, современным тенденциям развития образования, потребностям базовых площадок производственной практики студентов колледжа.

Результатом учебно-исследовательской деятельности на четвертом курсе является ВКР. В соответствии с ФГОС СПО выпускная квалификационная работа является обязательной частью государственной итоговой аттестации и одним из оснований присвоения квалификации.

Подготовка и защита ВКР способствуют систематизации, расширению освоенных во время обучения знаний по общепрофессиональным дисциплинам, профессиональным модулям и закреплению знаний выпускника по профессии или специальности при решении разрабатываемых в выпускной квалификационной работе конкретных задач, а также выяснению уровня подготовки выпускника к самостоятельной работе и направлены на проверку качества полученных обучающимся знаний и умений, сформированности общих и профессиональных компетенций, позволяющих решать профессиональные задачи [9].

ВКР должна иметь актуальность, новизну и практическую значимость; выполняется по предложениям (заказам) образовательных организаций. Выпускная квалификационная работа может быть трех видов: опытно-практическая, опытно-экспериментальная и проектная.

Индивидуальный план учебно-исследовательской деятельности студентов включает в себя требования, как к оформлению, так и к содержанию деятельности: количественные и качественные различия реферативной, курсовой и выпускной квалификационной работы; требования к оформлению печатного текста исследовательской работы; структуру учебно-исследовательской деятельности студентов колледжа; календарный график выполнения работы; показатели и критерии оценивания каждого вида исследования; блок для развития рефлексивных умений студентов; рекомендации научного руководителя по дальнейшей учебно-исследовательской деятельности студента; рубрику «В помощь студенту и научному руководителю» с образцами отзыва и рецензии, примерами библиографических записей и оформления ссылок, требованиями к презентации и т.д. [3].

Организация педагогических исследований в нашем колледже регламентируется не только нормативно-правовыми документами среднего профессионального образования, но и Федеральными государственными образовательными стандартами разных уровней образования: дошкольного, начального общего и основного общего образования, так как в колледже готовят педагогов, которые будут дальше учить этой деятельности детей.

Таким образом, выстроенная система учебно-исследовательской деятельности на основе данного индивидуального плана позволяет: отследить достижения студентов; поддерживать высокую учебную мотивацию; поощрять их активность и самостоятельность; формировать умение учиться – ставить цель, планировать и организовывать свою деятельность; учитывать специфику организа-

ции педагогических исследований; соединять теорию с практикой; применять приемы рефлексивного управления учением; проектировать преемственность разного вида исследований.

**Горбунова Юлия Александровна, кандидат философских наук, доцент кафедры философии и акмеологии Института менеджмента и права УрГПУ:** С какими трудностями сталкиваются студенты в процессе проведения педагогического исследования?

**Симонова Татьяна Сергеевна, директор Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Свердловской области «Свердловский областной педагогический колледж» (г. Екатеринбург):** На мой взгляд, главная проблема – в самоорганизации студентов, соблюдении сроков выполнения работы, но более серьезные трудности возникают у студентов в осознании особенностей образовательной организации, в которой проходит опытно-поисковая работа. В частности, в настоящее время не все диагностические методики возможны в применении, есть нормативно-правовые ограничения. В колледже назревает необходимость активизировать связи с образовательными организациями, на базе которых ведется опытно-поисковая работа студентов колледжей, с целью определения возможных методик психолого-педагогической диагностики детей. Необходимо это для того, чтобы студенты не были заложниками ситуации, когда научный руководитель рекомендует определенный диагностический инструментарий, а руководитель образовательной организации его запрещает в использовании.

**Кружкова О.В.** заметила, что в настоящее время существует методологическая проблема: что считать психологической диагностикой в условиях образовательной организации, а что считать методикой педагогического исследования? Она указала на то, что студентам не обязательно использовать психологические стандартизированные методики диагностики личности, в целях педагогического

исследования возможно использовать нарративные методики (детские сочинения, продукты творческой деятельности и др.). О.В. Кружкова выступила с инициативой объединения усилий преподавателей педагогических колледжей и преподавателей кафедры философии и акмеологии по созданию методического пособия для образовательно-просветительской работы с целью определения методов исследования, рекомендованных к применению студентами педагогических ВУЗов и педагогических колледжей в образовательных организациях при ведении научно-исследовательской и практической деятельности.

Проблеме организации методического сопровождения молодых специалистов посвящено выступление *Усольцевой Наталии Николаевны, заместителя директора по научно-методической работе МАОУ «Средней общеобразовательной школы № 4» г. Первоуральска.*

*Усольцева Н.Н.:* Эффективное функционирование образовательной организации невозможно сегодня без ориентации на полноценное использование индивидуальных способностей педагога в процессе его профессиональной деятельности. Что требует, в свою очередь, обновления подходов в работе с педагогическими кадрами.

Особая категория в системе управления персоналом – молодые специалисты, приходящие в образовательную организацию после окончания ВУЗа или колледжа. Они нуждаются в методическом сопровождении.

Чтобы выстроить систему работы в данном направлении, мы ответили для себя на два главных вопроса: каким должен быть современный педагог? И какой должна быть профессиональная развивающая среда для современного педагога? Ответы на них позволили определиться с главными принципами в работе с молодыми специалистами. Именно они легли в основу системы работы: ориентация на достижение «зоны ближайшего развития» каждого молодого специалиста; сочетание индивидуальных и групповых форм деятельности с молодыми педагогами как осно-

вы профессионального диалога; использование методов стимулирования творческого роста молодых педагогов; непрерывность и преемственность методической работы с молодыми специалистами [6].

Для достижения результатов, выраженных в сформированности профессиональной компетентности педагогов (способности и готовности к результативной работе с обучающимися), реализации педагогических условий эффективного обучения учащихся; повышении качества образовательного процесса в контексте Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, мы используем коллективные, групповые и индивидуальные формы работы [8]. Особую нишу, в сочетании с традиционными (классическими) формами, занимают те формы, которые в профессиональной развивающей среде молодого учителя «отвечают» за «поле достижений»: наши молодые педагоги уже с первого года в профессии предъявляют себя через открытые уроки, публикации научных статей и методических разработок в рамках участия в научно-практических конференциях, через участие в профессиональных конкурсах.

«Поле возможностей» молодого специалиста значительно расширяется за счет реального сотрудничества с педагогом-наставником. Безусловно, в рамках образовательной организации эта работа спланирована, подвергается мониторингу. Но главным фактором в обеспечении того желаемого результата, когда молодой специалист вырастет в настоящего профессионала, является даже не это. Главным является сама профессиональная среда внутришкольного института наставничества: она развивает, стимулирует, вдохновляет на освоение новых профессиональных вершин, причем, как самого молодого педагога, так и его наставника.

Так, уже в первый год работы одного из молодых специалистов в школе, благодаря сотрудничеству с наставником появился совершенно новый образовательный продукт

– сайт «Открытие». Его разработчики объединили для достижения цели богатый опыт педагога-стажиста и энтузиазм, инициативность начинающего педагога. В результате – созданный ими сайт является действенным ресурсом для обучающихся в учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Главным предметом профессионального диалога педагогов двух поколений, конечно же, остается Его Величество – УРОК. Каким он должен быть сегодня? Как сделать так, что научить всех и каждого? И, наконец, чем могут помочь друг другу опытный и молодой педагоги? У одного за плечами – огромный опыт и серьезные достижения в профессии, а у другого – опыта нет, но есть современные знания, особое понимание современного ученика и, самое главное, он ничего не боится, абсолютно уверен в своих силах. Как правило, такой диалог приводит к применению в практике современных образовательных технологий, совершенствованию форм организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, повышению качества образования. Наличие в образовательной организации системы методического сопровождения молодых специалистов является для нас залогом успешного становления молодого педагога в профессии.

**Кружкова О.В.:** Хотелось бы добавить, что в настоящее время актуальной становится целевая подготовка педагога под требования конкретной образовательной организации. Подобный подход предусматривает обучение педагога сотрудничеству с образовательной организацией и педагогическим ВУЗом, обеспечивая своевременное и актуальное методическое сопровождение педагога на всех этапах его профессионального становления.

Подводя итоги нашей встречи, стоит особо подчеркнуть, что развитие системы непрерывного, практико-ориентированного образования педагогов обеспечивает преемственность, вертикальную интеграцию общего и профессионального образования [7, с.88], дает возмож-

ность координировать усилия педагогов и ученых. Думаю, участники «круглого стола» согласятся: необходимо объединить ресурсы, в том числе, в таком направлении, как формирование методологической и методической культуры, мотивации к научной деятельности, повышение научно-исследовательской (в том числе, публикационной) активности современного педагога. Педагогические ВУЗы (в том числе УрГПУ) открыты для сотрудничества. У ВУЗа есть возможность гибко реагировать на запросы со стороны образовательных организаций, работодателей, сформированные образовательные потребности руководителей и педагогов. Это действительно конструктивно, обладает синергетическим эффектом, а становление единого образовательного пространства отвечает современным тенденциям качественного развития образования.

### *Библиографический список*

1. **Безрукова, В.С.** Настольная книга педагога-исследователя [Текст] / В.С. Безрукова – Екатеринбург: Издательство Дома учителя, 2001. – 236 с.

2. **Беляева, Л.А.** Образовательная инноватика как актуальное направление философско-педагогических исследований [Текст] /Л.А. Беляева, М.А. Беляева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 56-60.

3. **Корнетов, Г.Б.** Педагогика как история педагогики [Текст] / Г.Б. Корнетов // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2014. – №1. – С. 58-63.

4. Индивидуальный план учебно-исследовательской деятельности студентов. – Екатеринбург: СОПК, 2016. – 36с.

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 24 июня 2016 №747 «О внесении изменений в Положение об управлении реализацией Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы, утвержденное приказом Министерства образования и науки РФ от 23 августа 2015 г. № 823».– Режим доступа:

[http://минобрнауки.рф/документы/8606/файл/8034/Prikaz\\_№\\_747\\_ot\\_24.06.2016.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/8606/файл/8034/Prikaz_№_747_ot_24.06.2016.pdf) (дата обращения: 15.12.2016).

6. Профессиональный стандарт педагога. –Режим доступа: <http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога/> (дата обращения: 06.02.2017).

7. **Сыманюк, Э.Э.** Девятовская И.В. Непрерывное образование как ресурс преодоления психологических барьеров в процессе профессионального развития личности // Образование и наука. – 2015. – № 1 (120). – С. 80-92.

8. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 06.12.2016).

9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах», утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 27 октября 2014 года №1353. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/7668/файл/6647/Приказ%20№%201353%20от%2027.10.2014.pdf> (дата обращения: 11.12.2016).

## **ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

ГРНТИ 02.31.55

УДК 378.126

*Беляева Людмила Александровна  
Беляева Мария Алексеевна*

## **СОВРЕМЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: ИННОВАЦИИ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ ПРЕ- ПОДАВАТЕЛЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Наука, инновации в образовании, научно-исследовательская работа преподавателя, виртуализация, коммерциализация, научная логистика.



АННОТАЦИЯ. В данной статье рассмотрены процессы виртуализации, коммерциализации науки, изменяющие статус научно-исследовательской работы преподавателя вуза. Обозначены новые характеристики этой деятельности, среди которых авторы особо выделяют «научную логистику», довлеющую над другими привычными профессиональными ролями преподавательских кадров; авторы раскрывают суть «логистического поворота» и намечают те субъектные трансформации преподавателя вуза, которые необходимы в ответ на происходящие инновационные трансформации науки и образования.

*Belyaeva Lyudmila Alexandrovna*  
*Belyaeva Maria Alexeevna*

## **MODERN UNIVERSITY: INNOVATIONS IN RE- SEARCH WORK OF THE TEACHER**

KEY WORDS: Science, innovations in education, research work of the teacher, virtualization, commercialization, scientific logistics.

ABSTRACT. The In this article processes of virtualization, commercializations of science changing the status of research work of the teacher of higher education institution are considered. New characteristics of this activity from which authors especially distinguish the "scientific logistics" prevailing over other habitual professional roles of teaching personnel are designated; authors open an essence of "logistic turn" and plan those subject transformations of the teacher of higher education institution which are necessary in response to the happening innovative transformations of science and education.

Еще недавно бытовал достаточно распространенный стиль профессиональной жизни преподавателя вуза, когда после защиты кандидатской, а нередко и докторской диссертации, его научная активность постепенно затихала. Путь инерционного движения такого рода в новых условиях окажется очень коротким. Одно из новых требований, связанных с модернизацией образования сегодня, касается статуса научно-исследовательской работы (далее НИР),

которая постепенно становится ведущим видом деятельности преподавателя вуза, вытесняя на периферию собственно «учебные поручения» [1]. Сегодня научно-исследовательская работа в ее разнообразных проявлениях претендует на главный критерий оценки преподавательского труда в вузе. Можно спорить и выдвигать разные суждения по этому вопросу. Выскажем некоторые соображения.

Ключевой тенденцией, радикально меняющей статус НИР преподавателя вуза, является *коммерциализация науки и образования*. Университеты на протяжении всей истории их развития претендовали на роль «храма науки», небожительствовавшего вдали от бытовой приземленности, примата материальных ценностей и рыночной суеты. Но консьюмеристское общество, как мы видим, в конце концов, поглотило науку и образование. Прежде всего, потому, что изменилась концепция знания. Отношение к знанию как к абсолютной ценности, инструменту овладения природой, несущему благо человечеству, сменилось новой ориентацией *финансовой эффективности конкретного знания в краткосрочной перспективе*. При этом фундаментальное знание, особенно в форме философии, воспринимается почти как эзотерика, т.е. нечто мистическое, понятное узкому кругу, а потому – ненужное, бесполезное.

Другой аспект инноваций в научно-исследовательской работе преподавателя вуза это – *виртуализация науки*. Данная тенденция была осмыслена и спрогнозирована еще в нулевые годы нашего века (в отечественной литературе среди первых следует выделить труды профессора Д.В. Иванова [4, 110-115]). Яркий пример виртуализации – научная электронная библиотека (далее НЭБ) «eLIBRARY.RU». Сетевой принцип организации общения с использованием технологических посредников, обеспечивающих контроль над передаваемой информацией и ее сенсорную редуцированность, позволяет свободно конструировать виртуальные образы и личностей, и организа-

ций, имеющих большую или меньшую степень сходства с оригиналом. Насколько мы понимаем, главный прогноз заключается в том, что *сфера виртуального от роли «служанки» науки эволюционирует к роли «душеприказчика»* и, соответственно, в перспективе окажется в центре социального существования не только отдельных геймеров с их игровой зависимостью, но и в центре социального существования науки как институции, вытесняя «реал» на периферию [2].

Существует много спорных моментов, порождающих неприятие данной тенденции в академическом сообществе. С макропозиций можно в духе Л.Н. Гумилева видеть в стремлении к виртуализации российской науки еще одно подтверждение «догоняющей» и потому заведомо аутсайдерской стратегии подражания Западу, ориентации на чуждые нам культурные образцы и нормативные стандарты в области науки и образования, разрушительные для идентичности русского этноса [3, 299]. На микроуровне раздражение вызывают конкретные детали виртуализации науки. Например, методика подсчета индекса научного цитирования РИНЦ и наиболее обсуждаемый показатель – «индекс Хирша» не разделяет упоминания автора в положительном и отрицательном контексте, поэтому не исключено повышение виртуального научного веса на публикациях разного рода «благоглупостей» (остроумное замечание известного американского экономиста Дж. Мэйнстринга [5]), разоблачение которых не составит труда даже для студента. Неприятие вызывают и сложности доступа к материалам, размещенным в НЭБ. Часть вложений там отсутствует, тогда в чем смысл «вывешивания» названный неких работ? Другие - доступны только фрагментарно (аннотация), и третья категория вложений (с желтыми «иконками») настойчиво «просит» пополнить счет, так как предоставляется на платных условиях. Эти тернии и препоны ставят под сомнение главные преимущества научного виртуального пространства – доступность, оператив-

ность, наглядность, объективность. Возникает много вопросов: каковы основания предоставления платных услуг в научном виртуальном пространстве; чья эта политика (журналов, университетов и т.д.); кто получатель дивидендов; какую роль играет здесь мнение автора, заинтересованного или незаинтересованного в открытом доступе к своим текстам.

В этих условиях *НИР преподавателя по своим характеристикам является более наглядным имиджевым средством вуза, подразделения, конкретной персоны, нежели учебный процесс*. Научные результаты публикуются, озвучиваются на конференциях и т.д., а учебный процесс (имеется в виду реальный диалог со студенческой аудиторией) ведется все-таки за «закрытыми дверями», и его результаты могут быть оценены главным образом в долгосрочной перспективе с учетом процента трудоустройства (хотя трудоустройство по специальности далеко не единственный социально значимый итог высшего образования, но это предмет для другой дискуссии). НИР – скоропортящийся ресурс, который актуален в текущем хронотопе, и, как в любой конкурентной среде, здесь требуется постоянное наращивание мощностей, что мы и наблюдаем: формы отчетности по НИР с каждым годом усложняются, также, как и критерии оценки качества образования в целом.

Превращение университетов в экономические корпорации требует и нового типа преподавателя. Он теперь должен быть еще и *промоутером*, т.е. помимо собственно исследовательской деятельности заниматься «*научной логистикой*» (термин наш – Л.Б., М.Б.), под которой понимается продвижение результатов своих исследований в виртуальном и реальном социальном пространстве с целью получения дивидендов в материальной или символической формах.

Последняя тенденция главенствует. И это позволяет утверждать, что наряду с известными «поворотами» в истории развития науки (антропологическим, лингвистиче-

ским, социологическим и др.) наметился новый «логистический поворот», суть которого можно выразить почти рекламным слоганом: «Движение ради продвижения». Новое знание (информация) необходимо не ради истины, а ради нового продаваемого продукта, ради «игры в Хирша», ради индивидуального и корпоративного имиджа. *Научная логистика, как и любая другая, основана на симбиозе менеджмента и маркетинга и нацелена на оптимизацию издержек, рационализацию процесса научного производства, сбыта отсутствующего сервиса, как на уровне отдельного ученого, так и для университетской корпорации в целом.*

Таким образом, можно констатировать переход от старой традиции существования в науке, не обремененной гонкой за количеством грантов, публикаций, цитирований и наращиванием рейтингов, к новой парадигме, подчиняющейся *логистическому повороту* (как бы мы к нему не относились). На наш взгляд, от современного преподавателя высшей школы требуются мировоззренческие сдвиги. Необходимо переосмыслить отношение к НИР, преодолевая экзистенциальное отчуждение между собственными потребностями и профессиональными требованиями, быть не заложником обстоятельств, а творцом, получающим удовольствие от процесса и результатов научного творчества. Кроме того, сегодня важно признать необходимость выбора инновационных организационных стратегий, которые, несмотря на количественную парадигму, не исключают приоритета качества над экспансией количества. Важнейшая задача преподавателя вуза, вызванная инновационными процессами в образовании - освоение виртуальных горизонтов, в том числе с целью сознательного конструирования своего виртуального образа как неотъемлемого компонента профессиональной репутации.

### *Библиографический список*

1. **Беляева, Л.А.** Университетская наука: логистический поворот [Текст] / Л.А. Беляева, М.А. Беляева // Педагогическое образование в России. - 2017. - №1. - С.135-141.
2. **Беляева, М.А.** Почему научно-исследовательская работа преподавателя вуза - это «хромая лошадь» современной науки? [Текст] / М.А. Беляева // Образование и наука. - 2015. - № 3 (122). - С. 130-143.
3. **Гумилев, Л.Н.** От Руси к России: очерки этнической истории / Л.Н. Гумилев – М., Экспресс, 1994. - 336 с.
4. **Иванов, Д.В.** Виртуализация общества. Версия 2.0. [Текст] / Д.В. Иванов – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2002. - 224 с.
5. **Мэйнстринг, Дж. Р.** Гениальный «Хиршер» [Текст] / Дж. Мэйнстринг // TERRA ECONOMICUS (Экономический вестник Ростовского государственного университета). – 2011. – Том 9. – № 4.

ГРНТИ 14.01.17

УДК 372.82

*Блинова Олеся Александровна*

### **РЕЛИГИОЗНОЕ НЕВЕЖЕСТВО КАК ПРИЧИНА РЕЛИГИОЗНОГО ЭКСТРЕМИЗМА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: религиозный экстремизм, религиозное невежество, ОРКСЭ, образование.

АННОТАЦИЯ. Статья направлена на прояснение понятия «религиозный экстремизм». Выделяются особенности религиозного экстремизма. Автор выделяет и анализирует причины религиозного экстремизма. В качестве одной из причин существования данного явления называется религиозное невежество, связанное с отсутствием религиозного образования в современной России. Попыткой преодолеть религиозное невежество стало введение в школьную программу курса ОРКСЭ, но у него слишком много недостатков для того, чтобы справиться с этой задачей.

## **RELIGIOUS IGNORANCE AS THE REASON OF RELIGIOUS EXTREMISM**

**KEY WORDS:** religious extremism, religious ignorance, ORKSE, education.

**ABSTRACT.** The article is aimed at clarifying the concept of "religious extremism". Features of religious extremism are singled out. The author identifies and analyzes the causes of religious extremism. As one of the reasons for the existence of this phenomenon is called religious ignorance, related to the lack of religious education in modern Russia. An attempt to overcome religious ignorance was the introduction of the ORSE course into the school curriculum, but he has too many shortcomings in order to cope with this task.

В российском законодательстве не существует такого понятия как религиозный экстремизм. Религиозный экстремизм рассматривается как один из видов экстремистской деятельности вообще. Но наблюдая за социально-политическими событиями, происходящими «за окном», можно утверждать о самостоятельном существовании такого явления как религиозный экстремизм.

Чтобы определить понятие «религиозный экстремизм» обратимся к значению терминов, его составляющих, т.е. «религия» и «экстремизм». Опираясь на точку зрения Д.В. Пивоварова можно сказать, что религия – это духовно-практический способ освоения действительности, в основе которого лежит священное отношение к ценностям, объединяющим и составляющим смысл жизни исповедующих данную веру индивидов [1, С. 12 - 35]. Опираясь на ФЗ № 114 от 25.07. 2012, понятию «экстремизм» можно дать следующее определение: виновное противоправное деяние, направленное на отрицание действующего государственного строя и нарушение прав и свобод граждан, подлежащее уголовной ответственности [2, ст.1]. Таким образом,

«религиозный экстремизм» - это виновное противоправное деяние, направленное на отрицание системы традиционных религиозных ценностей, с целью признания своей религии ведущей путем насильственного подрыва социально-политических основ государства, подлежащее уголовной ответственности.

В соответствии с данным определением можно выделить следующие особенности религиозного экстремизма:

1. Противозаконный характер. Согласно Конституции, в Российской Федерации существует свобода вероисповедания и все попытки установления какой-либо религии в качестве официальной являются противозаконными и подлежат уголовному преследованию.

2. Принудительно-силовой характер. Религиозный экстремизм есть деятельность, направленная на установление и принятие догматов определенной религии, не взирая на отношение к ней членов данного общества/государства. Методы, используемые при этом носят насильственный характер.

3. Антигуманный характер. В стремлении установить т.н. «единственно истинную» религию «спасители» совершенно забывают о ценностях человеческой личности, о принципах либерализма и гуманизма, заменяя их крайней нетерпимостью.

4. Бескомпромиссный характер. Полагая свои намерения исключительно благими, адепты «истинной религии» чужды компромиссу и диалогу. В достижении поставленной цели они не признают никаких правил, реализуя вседозволенность и интолерантность.

Какие причины вызывают к жизни явление религиозного экстремизма? По нашему мнению, религиозный экстремизм явление индивидуально-социальное. Т.е., среди причин, его порождающих можно выделить индивидуалистические и социальные причины. К индивидуалистическим можно отнести психологические особенности личности,



такие как стремление к доминированию, манипуляция, агрессия. Среди социальных причин следует выделить:

1. Экономические. Мировое экономическое развитие сложно назвать ровным и стабильным. Экономика нашего государства, находясь в процессе становления, пронизана кризисами, реформами, приводящими к кризисам и углубляющими расслоение на богатых и бедных, порождая равнодушие первых и агрессию вторых. Накапливающаяся среди бедных и обнищавших слоев населения агрессия требует выхода, который люди ищут вовне. И в этой ситуации призывы к борьбе с «неверными» или реализация идеи всеобщего равенства перед лицом Бога находят активный отклик в умах и сердцах людей.

2. Духовные. Одной из глобальных проблем сегодняшнего общества является духовный кризис. В России духовный кризис духовности сопровождается кризисом национального единства. Современные россияне, люди с ослабленным чувством национальности. Нет больше той великой нации, той сплоченности и соборности, которую воспевали русские философы, и которая помогала русскому народу обрести свою индивидуально-историческую идентичность. Все больше внутри российского общества распространяется межличностная разобщенность и разрозненность. Модная на сегодняшний день толерантность, уважение к Другому, демократическое партнерство, на практике оборачивается интолерантностью и готовностью порицать любого, отличающегося по национальному, религиозному и прочим признакам.

3. Образовательные. В современной России отсутствует качественное религиозное образование, которое давало бы представления и знания о сущности религии, о ее специфике, о многообразии религиозных движений, о ценности каждого из них.

В данном перечне причин образовательные, на наш взгляд, являются проблемообразующими, т.к. именно бла-

годаря образованию. Закладывается отношение к различным культурам, социальным и духовным феноменам.

Современная Россия стремится возродить религию как одну из составляющих национальной идентичности для чего предпринимаются различные попытки повысить знания граждан о различных религиях и значении религиозных составляющих в жизни общества. В 2010 году в российское образование вводится общеобразовательный курс изучения религиозных основ, ОРКСЭ. Курс направлен на достижение следующих целей: «развитие представлений о значении нравственных норм и ценностей для достойной жизни личности, семьи и общества; формирование готовности к нравственному самосовершенствованию, духовному саморазвитию; знакомство с основными нормами светской и религиозной морали, понимание их значения в выстраивании конструктивных отношений в семье и обществе; формирование первоначальных представлений о светской этике, о традиционных религиях, их роли в культуре, истории и современности России, об исторической роли традиционных религий в становлении российской государственности; осознание ценности человеческой жизни; воспитание нравственности, основанной на свободе совести и вероисповедания, духовных традициях народов России; становление внутренней установки личности поступать согласно своей совести» [3].

При разработке данного курса эксперты опирались на европейский опыт, где преподавание религиозных дисциплин включено в сетку обязательных предметов. Религиозные предметы разделены на конфессиональные, т.е. глубоко религиозные, и внеконфессиональные, имеющие культурологическое значение. Преподавание дисциплин происходит с привлечением представителей различных конфессий. Ориентируясь на перечисленные характеристики, составители курса ОРКСЭ также сделали его обязательным. Выделили в нем конфессиональную (четыре блока, представляющие отдельные религии) и внеконфессио-

нальную (светская этика и основы религиозной культуры) составляющие. Но в процессе внедрения возникли определенные трудности:

1. Практическая невозможность реализации конфессиональной составляющей. Поскольку, согласно Конституции РФ, Россия – светское государство, а также в силу противоречивого, из-за происходящих в мире религиозных конфликтов, отношения в современном обществе к религии. Большинство родителей, а именно они осуществляют за ребенка выбор составляющей данного курса, категорически против присутствия в школе «попов». А обычный школьный учитель, как правило, не настолько укоренен в той или иной религии, чтобы раскрыть детям ее сущность. Таким образом, эта составляющая курса ОРКСЭ была обречена на провал с самого начала.

2. Квалификация учителей. Для того, чтобы преподавать курс ОРКСЭ, учителю необходимо пройти курсы переподготовки, которая также носит блочный характер. В силу неоднозначного отношения к курсу в целом и к религии в частности родителей, а также затратности переподготовки для школ, учителя проходят переподготовку по наиболее «безобидному» блоку – основы светской этики.

С данным явлением я столкнулась на собственном примере. В этом году моя дочь окончила третий класс МАОУ «Гимназия 47» г. Екатеринбурга, на итоговом собрании классный руководитель предложила заполнить заявление, в котором было необходимо выбрать один из блоков курса ОРКСЭ. Давая рекомендации к заполнению заявления, классный руководитель сразу уточнила, что следует выбирать основы светской этики и никакой другой, т.к. «учителя прошли переподготовку только по этому блоку», на все роптания родителей, что они хотели бы, чтобы их дети прослушали блок основы религиозной культуры, учитель безапелляционно отправила родителей к директору. Небольшой соцопрос среди родителей нынешних и бывших выпускников третьих классов показал, что такая ситуация

складывается в большинстве школ Екатеринбурга и Свердловской области. В результате, предложенный экспертами выбор, оказался его полным отсутствием. В реальности выбор состоит в том, что может предложить школа.

Таким образом, мы можем констатировать отсутствие религиозного образования в России, что приводит к незнанию и непониманию основ разнообразных религий, присутствующих на территории Российской Федерации. Подобное невежество приводит к предвзятому или негативному отношению подростков и молодежи к религии как таковой и ее отдельным проявлениям. В результате мы можем наблюдать антирелигиозные выступления молодых членов общества.

В течение долгого времени в истории российского государства предпринималась настойчивая попытка построения атеистического общества, что породило негативное, а часто и неприязненное отношение к религии как таковой и отдельным ее проявлениям, усугубленное религиозным невежеством. В результате, религиозное невежество стало одной из причин возникновения различных деструктивных и экстремистских религиозных образований.

Подводя итог, можно сказать, что религиозное разнообразие всегда было одной из составляющих российской самобытности. Происходящие социально-культурные изменения в государстве изменяют и запрос общества, современным учащимся и их родителям интересны основы различных религий, как культурологическая и философско-мировоззренческая основа современного общества. Поэтому очень важно, чтобы школы услышали этот запрос общества, т.к. именно в руках школы, особенно начальной, находится фундамент будущего развития государства.

### *Библиографический список*

1. **Пивоваров, Д.В.** Онтология религии [Текст] / Д.В. Пивоваров – Спб. : Издат-во «Владимир Даль», 2009. – 505 с.

2. Федеральный закон от 25 июля 2002 г. N 114-ФЗ "О противодействии экстремистской деятельности" (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/12127578/#ixzz4qfDZ5mlT> (дата обращения 15.04.2017г.)

3. **Бунеев, Р.Н.** Основы религиозных культур и светской этики. Основы светской этики» 4–5 классы : рабочая программа [Электронный ресурс] // Р.Н. Бунеев, Д.Д. Данилов, И.И. Кремлева. Режим доступа: <http://school2100.com/uroki/elementary/DNV.php> (дата обращения: 15.04.2017г.)

ГРНТИ: 02.41.41

УДК: 378.4

*Борисов Сергей Валентинович*

### **«МИССИЯ УНИВЕРСИТЕТА»: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: университет, философия, консерватизм, консьюмеризм, И. Кант, В. Гумбольдт, Х. Ортега-и-Гассет.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается эволюция европейского университета, изменение его роли в обществе. Обсуждается вопрос о миссии университета. Обосновываются три позиции: 1) возврат к национальной культурной идентичности университета (консерватизм); 2) изобретение новой культурной идентичности (мультикультурализм); 3) полный отказ от идеи культурной идентичности и ограничение миссии университета требованиями стандарта качества, наряду с требованиями к обычным товарам и услугам (консьюмеризм). Третья позиция наиболее перспективная, но в российской действительности ее осуществлению препятствует «государственная монополия» на образование.

**«MISSION OF THE UNIVERSITY»: MYTH OR REALITY?**

KEY WORDS: university, philosophy, conservatism, consumerism, I. Kant, V. Humboldt, H. Ortega y Gasset.

ABSTRACT. The article examines the evolution of the European university. In article is discussed the question of the mission of the university. Three positions are substantiated: 1) a return to the national cultural identity of the university (conservatism); 2) the invention of a new cultural identity (multiculturalism); 3) a complete rejection of the idea of cultural identity and limiting the mission of the university to the requirements of a quality standard, along with the requirements for conventional goods and services (consumerism). The third position is the most promising, but in the Russian reality its implementation is hampered by a “state monopoly” on education.

*«Студент! Тебе  
20 лет, но твой университет  
из прошлого века!»*

*Лозунг студенческих  
волнений 1968  
года.*

Как известно, европейские университеты появились давно, еще в эпоху Средневековья. Тогда они были частью феодального общества, и их организационная структура мало чем отличалась от структуры церкви или монастыря. В их функции входила подготовка «идеологических» кадров (поэтому самый престижный факультет – теологический), а также специалистов, нужных любому обществу – юристов и врачей. Все университеты находились на самокупаемости, на самоуправлении (долгое время должность ректора была студенческой), имели земельный надел и

вассальные отношения со светскими и духовными правителями.

Все начало меняться после Реформации: влияние церкви на университеты снизилось, а государства – наоборот, возросло. В отличие от средневекового университета университет новой буржуазной эпохи обрел только ему свойственное универсальное объединяющее начало. Немецкий философ И. Кант называет это начало разумом. При этом у разума есть своя собственная дисциплина – философия, ранее представлявшая собой низший факультет.

Согласно «Спору факультетов» И. Канта [4] три высших факультета обладают собственным содержанием: это теология, право и медицина. Низший факультет, факультет философии (охватывающий практически все естественные и гуманитарные науки), не имеет собственного содержания, он лишь занимается свободным применением разума. Три высших факультета, таким образом, узаконены «формально»; они обязаны своим авторитетом внешним инстанциям. Теология зависит от Библии, право – от гражданского кодекса, медицина – от профессиональных правил лечения. Авторитет низшего факультета автономен, поскольку философия не зависит ни от чего внешнего; она легитимируется самим разумом, его собственной практикой. Даже признавая какой-либо внешний авторитет, например, авторитет государства, философия сохраняет свою автономию, поскольку выносит суждение свободно и самостоятельно, основываясь лишь на разуме.

В силу своей зависимости от «внешнего» авторитета три устоявшихся факультета – теологии, права и медицины – пребывают во власти «суеверия», так как слепо подчиняются традиции, которая стремится контролировать людей, не побуждая их пользоваться собственным разумом. Эти факультеты не воспитывают в людях рассудительность, а предлагают им чудодейственные решения. Так, теология учит людей тому, как спастись, не будучи праведным. Право говорит людям, как выигрывать тяжбы, бу-

дучи виновным. Медицина учит людей тому, как лечить болезни, а не как вести здоровый образ жизни. Философия, с другой стороны, на место практической смекалки этих факультетов помещает разум, отвергающий любые компромиссы. Поэтому философия ставит под сомнение все предписания и задает фундаментальные вопросы, исходя из одного только разума, тем самым вторгаясь на территорию высших факультетов с целью критики их оснований.

Таким образом, жизнь кантовского университета представляет собой непрерывный спор факультетов. Спор между традицией, признаваемой тремя высшими факультетами (теологии, медицины и права), и свободными поисками низшего факультета (философии), порождает новое универсальное университетское начало, суть которого – рациональность. Каждое конкретное исследование, каждая дисциплина развиваются путем прояснения своих собственных оснований с помощью методов факультета философии [1].

Каждая дисциплина стремится к чистоте – к тому, что составляет ее суть. Сутью же философии является сам поиск сути: способность критики. В этом смысле низший факультет становится высшим, воплощающим чистый принцип, который вдыхает в университет жизнь и отличает его как от средневекового университета или технической школы (ремесленного училища), так и от специализированного академического заведения (например, Королевского научного общества или Академии наук). Таким образом, с одной стороны, государство будет защищать университет, чтобы поддерживать господство разума в публичной жизни. С другой стороны, философия будет защищать университет от вмешательства государственной власти, ограничивая ее влияние только на высшие факультеты.

Однако нельзя просто отказаться от традиции и целиком довериться разуму. Именно молодое национальное государство дает (и частично оплачивает) университету заказ рационально переработать традицию, раскрыв ее «истин-



ное» значение (естественно, угодное государству). В этом случае рациональная сторона традиции обретает некую органическую жизнь. Университет создает и даже воплощает собой некую «национальную идею», способную придать жизнь, прежде всего, этнической сущности нации и возвысить ее до рационального самосознания. Такая модель университета, впервые появившаяся в Германии, оказала серьезную поддержку молодой государственной власти. По сути, университет подарил государству мирный способ реализации национальной идеи без революций и потрясений [6].

Почва для появления университета нового типа именно в Германии уже была подготовлена и работой Канта «Спор факультетов» и положительным опытом первых «экспериментальных» университетов в Геттингене и Галле. Первым принципом нового университета стало единство преподавания и исследования. Каждый преподаватель обязан быть ученым, у него должны быть публикации в научных изданиях, он должен участвовать в исследовательских проектах. Этот принцип исходит из положения, согласно которому преподаватель должен добиться успеха на научном поприще, чтобы обучать других поиску научного знания. Второй принцип: единство свободы преподавания и свободы обучения: преподаватель вправе сам формировать программу своего курса, а студент вправе выбирать те курсы, которые он считает нужным посещать.

На этих двух принципах строится университет так называемой «гумбольдтовской модели». Во-первых, университеты выступают как образовательные учреждения и научно-исследовательские корпорации. Критерием вступления на кафедру являются научные результаты кандидата. Во-вторых, задача университета отныне – поиск новых прогрессивных методов научного познания, а не энциклопедические знания, как это было принято в Средние века. В 1810 году был открыт Берлинский университет, основанный на этих принципах. Философский факультет в но-

вом университете занимал центральное место. Однако автономия нового университета по отношению к государству была существенно урезана, что не удивительно.

План, составленный В. Гумбольдтом для Белинского университета, это образец культурной функции университета в государстве: это воплощение его «объективного» культурно-исторического смысла и «субъективного» морально-личностного смысла подданных государства – потенциальных носителей культурной идентичности. Таким образом, в «гумбольтовской модели» государство и университет – две стороны одной медали. Государство покровительствует университету, университет оберегает и пестует идею национальной культуры.

Однако уже в начале XX века стало понятно, что миссия университета как носителя национальной культуры исчерпала себя. Началась эпоха глобализации. Например, испанский философ Х. Ортега-и-Гассет в работе «Миссия университета» (1930) пишет, что университет должен воспитывать, в первую очередь, «среднего человека», а не человека науки или творчества [5]. Более того, по мысли Ортеги следует разделить профессии преподавателя и исследователя, потому что, как правило, исследователи часто являются не очень хорошими преподавателями и рассматривают преподавание как пустую трату времени, которое можно было бы посвятить научному исследованию, а хорошие преподаватели далеко не всегда являются хорошими учеными. Есть люди, совмещающие в себе как исследователя, так и преподавателя, но их ничтожно мало. Поэтому Ортега считает, что университет должен прежде всего интегрировать студента в современную ему культуру, это и есть первичная и центральная миссия университета. Помимо модели Гумбольдта Ортега отвергает также и узкоспециализированное профильное образование, которое получило развитие в XX веке. Прикладное знание, по мнению философа, ограничивает кругозор человека и затрудняет восприятие ценностной составляющей культуры.

«Средний» студент не может по-настоящему понять, чему его хотят научить и для какой цели. Его хождение в университет превращается в утомительный ритуал «посещения ради посещения». Университет изначально исходит из неосуществимости того, чем он стремится быть. Поэтому всеми молчаливо признается фальшивость его институциональной жизни. Фальсификация становится сутью университета. Она является корнем всех бед – как это всегда бывает в жизни, будь то индивидуальной или коллективной. Мучительно быть неаутентичным. Мы можем хотеть быть тем, чем мы стремимся быть; но недопустимо делать вид, что мы являемся тем, чем мы не являемся, позволять себе обманываться, привыкать к внутренней лжи. Когда обычным распорядком жизни человека или института является притворство, это ведет к полному нравственному разложению. В конце концов, происходит моральная деградация, так как нельзя привыкнуть лгать, не утратив чувства собственного достоинства.

Классический европейский университет «рухнул» в конце 60-х годов XX века. До этого, он практически повсеместно стал массовым, стал неотъемлемой частью индустриального общества. Государство практически повсеместно превратило университет в командно-бюрократическую структуру, так как требовалось огромное количество специалистов для стремительно разрастающейся индустрии. Возможность получить высшее образование перестало быть привилегией. Это в свою очередь произвело революцию, как в социальной структуре общества, так и в массовой психологии. «Горожане в первом поколении» очень послушны: люди, только что вырвавшиеся из деревни в город, рады, что получили хоть какую-то работу и образование. Они – конформисты. А вот их дети, особенно если они получили высшее образование, значительно повышают планку своих требований.

Европейские и американские студенты конца 60-х годов обнаружили и обнародовали главное социальное затрудне-

ние, связанное с тем, что, родившись «слишком рано», чтобы располагать знаниями, они родились «слишком поздно», чтобы распоряжаться этими знаниями в новых изменившихся условиях жизни. Классический университет вступил в фазу противоречия между его претензией на роль хранителя культуры и фактическим его функционированием как государственной бюрократической структуры. Выходом из противоречия явился постепенный отказ университета от культурных амбиций.

Предполагается, что в современном мире университет поставлен перед двумя альтернативами: работа в сфере образовательных услуг или следование идеалам высокой профессии ученого и преподавателя. Но, по сути, здесь не должно быть противоречия, ведь и Берлинский университет в XIX веке включал в себя институт приват-доцентуры. Доценты брали плату со студентов за курсы, что поддерживало конкуренцию среди немецких преподавателей. Часто именно доценты внедряли наиболее актуальные курсы, в соответствии с интересами и запросами студентов. В большинстве стран Европы и Америки образование в университетах всегда было, есть и будет платным, но это не повод говорить о том, что преподаватели этих университетов позабыли идеалы высокой профессии и материальные блага являются для них основным стимулом преподавательской и научной деятельности [3].

Сейчас мы можем: либо пытаться отстаивать и возродить социальную миссию университета, просто вернувшись к национальной культурной идентичности, которая явно утратила свою ценность (консервативная позиция), либо пробовать изобрести культурную идентичность заново, приспособив ее к меняющимся обстоятельствам (мультикультурная позиция). Есть еще и третий вариант – вообще расстаться с представлением о неизбежной связи между социальной миссией университета и проектом воплощения национальной культурной идентичности. В таком случае миссия университета полностью исчерпывается требова-

ниями стандарта качества, наряду с требованиями к обычным товарам и услугам. Сейчас руины университета для студентов и профессоров лишь выглядят как руины греко-римского храма, на фундаменте которого якобы построен университет. На самом деле, эти руины – просто декорация, служащие приманкой для случайных туристов и движения по карьерной лестнице чиновников от образования и науки [6, с 276]. Сегодня университет – это точно такой же паразитический нарост на интеллектуальных ресурсах, как биржа, банки или страховые компании – наросты на реальном производстве и потреблении товаров и услуг. Подобно бирже университет является местом спекуляции дорогими и дешевыми акциями (образовательными программами), зачастую не обеспеченными никаким реальным интеллектуальным капиталом, что и приносит ему пусть небольшой, но «легальный» доход.

Девиз рынка «клиент всегда прав» может способствовать развитию высшего образования только в том случае, если клиент сам нуждается в качественном образовании и настроен усердно учиться. А это возможно только тогда, когда речь идет о реальном, а не о фиктивном (симулятивном) образовании, т.е. если клиент (учащийся) и продавец услуг (преподаватель или сообщество преподавателей) сами договариваются о цене и качестве услуг. Проблема в том, что в России образование никогда не было включено в сферу реальных услуг, потому что оно изолировано от реальных потребителей посредничеством государства [2]. Это усиливает инфляцию образования.

Административные структуры, по сути, эксплуатируют университеты, держа их на коротком поводке и «голодном пайке» бюджетных мест, ограничивая их инициативу, используя их в качестве полигона для различных экспериментов, игр в «эффективные» и «неэффективные», что приводит к искусственному завышению цены коммерческого образования. В этих условиях поддерживается пестуемый государством миф о том, что диплом о высшем

образовании – это нечто вроде свидетельства о гражданской полноценности. Работодатели также становятся заложниками этого мифа и оценивают высшее образование как необходимую степень социализации, безотносительно к профессии, указанной в дипломе. Тем самым создаются инфляционные ножницы: «реальное образование» обесценивается, а «фиктивное образование» стоит очень дорого, но к нему все равно стремятся, поскольку это считается «привилегией», особенно если получишь эту фикцию бесплатно, попав в число «бюджетников». Только государству выгодно существование огромных «университетов-монстров», которые будут обходиться ему сравнительно недорого, и при этом не будут слишком докучать своими просьбами о финансовой помощи, поскольку по некоторым статьям они смогут прокормить себя сами. Однако в этих условиях инфляция реального образования будет только усиливаться.

*Статья подготовлена в рамках задания № 35.5758.2017/БЧ «Философская практика как новая парадигма современных социогуманитарных исследований» Министерства образования и науки Российской Федерации на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности.*

### ***Библиографический список***

1. **Борисов, С.В.** Гуманизм и Просвещение: обретение гармонии или углубление конфликта? / С.В. Борисов // Социум и власть. – 2013. – № 1. – С. 24-29.
2. **Вахитов, Р.** Болонский процесс в России / Р. Вахитов // Отечественные записки – 2013. – № 4 (55). Электронный ресурс: <http://www.strana-oz.ru/2013/4> (Дата обращения: 15.02.2015).

3. **Донских, О.А.** Образование должно освобождать или порабощать? [Текст] / О.А. Донских // Вестник высшей школы. – 2009 – № 10. – С. 15-21.

4. **Кант, И.** Спор факультетов [Текст] / И. Кант // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Мысль, 1965. – Т. 6. – С. 311-348.

5. **Ортега-и-Гассет, Х.** Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет – Мн.: БГУ, 2005. – 104 с.

6. **Ридингс, Б.** Университет в руинах [Текст] / Б. Ридингс – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – 304 с.

ГРНТИ: 14.01.07

УДК: 37.012.1

*Борисова Оксана Алексеевна  
Лифинцева Ольга Владимировна*

## **ПРОБЛЕМЫ ДОСТИЖЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: качество образования, оценка, промежуточная аттестация.

АННОТАЦИЯ. Современное понимание качества общего образования определяется нормативно-правовыми документами и требованиями федерального государственного образовательного стандарта. Этот подход вступает в противоречие с традиционными подходами и ставит перед каждой школой задачу переосмысления процедуры оценивания учащихся и подведения итогов освоения ими образовательной программы.

*Borisova Oksana Alexeevna  
Lifintzeva Olga Vladimirovna*

## **PROBLEMS OF ACHIEVEMENT OF QUALITY OF THE GENERAL EDUCATION**

KEY WORDS: quality of education, evaluation, intermediate certification

ABSTRACT. The modern understanding of the quality of general education is determined by normative-legal documents and the re-

quirements of the federal state educational standard. This approach contradicts traditional approaches and puts before each school the task of rethinking the procedure for evaluating of pupils and summarizing the results of their mastering of the educational program.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ отражает основную тенденцию современного образования: возможность и необходимость достижения качества образования всеми обучающимися. Новый подход к пониманию смысла и целей образования нашел свое отражение в определении самого термина «образование». Помимо привычных категорий «знания, умения, навыки», оно включает понятия: «ценностные установки», «опыт деятельности». Присутствующая в прежнем законе характеристика образовательного процесса как «сопровождающегося констатацией достижения обучающимся установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)» исчезла. Целью осуществления образовательного процесса провозглашается интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое и физическое развитие человека, а также удовлетворение его особых индивидуальных образовательных потребностей и интересов [3, ст.2]. Очевидно расширение значения понятия «образование», привнесение в него личностных смыслов. Такое изменение продиктовано необходимостью преодоления возникшего сегодня отчуждения ребенка от процесса и результатов образования. Образование для человека должно стать прежде всего, поиском ответов на самые главные вопросы: «Для чего я живу?», «В чем смысл моего существования?». Недопустима ситуация, когда ученик не понимает, зачем он ходит в школу.

С одной стороны, подобные взгляды на образование не являются чем-то принципиально новым и, так или иначе, повторяются в нормативных и программных документах, касающихся образования, в последние 10 лет. С другой стороны, в сознании большинства педагогов по-прежнему



сохраняются установки на традиционный «знаниевый» подход к организации обучения.

В этом заключается одно из главных противоречий современной школы. В условиях информационного общества, когда на человека обрушиваются потоки информации, объем накопленных человечеством знаний увеличивается в геометрической прогрессии, а скорость получения ответа на любой вопрос измеряется в минутах, учителю все труднее объяснить ребенку значение приобретаемых им в школе знаний. Попытки педагогов обосновать необходимость изучения конкретного школьного предметом, что, в последствии, все это может пригодиться, приходят в противоречие с личным опытом современного среднестатистического подростка, постоянного «пользователя» цифровых технологий. Все чаще возникают ситуации, в которых учителя и ученики просто не понимают друг друга: домашние задания, которые рассчитаны на серьезную самостоятельную работу, выполняются одним «кликом» в поисковой системе, сочинения и рефераты «скачиваются», шпаргалки, присылаются на мобильный телефон, экзаменационные задания свободно распространяются в сети. Усугубляющийся разрыв между учителями и учениками, снижает качество образования и его доступность.

Современные дети не просто уверенно пользуются новыми технологиями, они по-другому мыслят. Психологи отмечают существенные изменения высших психических процессов у современных детей: памяти, мышления, восприятия, внимания. Дети цифровой эпохи запоминают не информацию, а место где эта информация находится, и способ как до нее добраться. У них значительно снижена концентрация внимания, «если раньше ребенок мог удерживать внимание в течение 40 минут, и это считалось нормой, то сейчас в классе на такую сосредоточенность способны буквально единицы» [4, с.26]. Мышление современных детей построено скорее на визуальных образах, чем на логике и текстовых ассоциациях, и предполагает перера-

ботку информации короткими порциями, что означает переход от линейной модели мышления к сетевой [4, с.27]. При этом важно понимать, что эти особенности современных учеников, которые создают серьезные проблемы учителю для традиционной организации урока, бессмысленно оценивать негативно и интерпретировать, как недостатки нынешних детей. «Важно ... признавать то, что некоторые исключения из общего правила могут предвещать будущие сдвиги в самих правилах" [1, с.37].

В этой ситуации учителю не столько важно освоить новые технологии, методики, сколько понять от чего ему можно и нужно отказываться. Внедряемые сегодня в образовательный процесс нововведения зачастую вызывают большое сопротивление педагогов именно потому, что означают для него дополнительную нагрузку. На уроках учитель по-прежнему чувствует себя обязанным в первую очередь «выдать учебный материал». Поэтому разговоры о формировании личностных и метапредметных результатов кажутся ему далекими от повседневной реальности и вызывают раздраженное непонимание. Существование единого государственного экзамена, с одной стороны, подтверждает необходимость школы сосредоточиться на достижении предметных результатов (это и ожидания родителей, и требование системы). С другой стороны, ориентированность выпускника на получение высоких баллов по нескольким конкретным предметам обесценивает усилия остальных школьных учителей и заставляет их задуматься о целесообразности и эффективности их деятельности. Понимание того, что «качество образования» не объем знаний по предметам, а умение толково распорядиться этими знаниями, одинаково важно сегодня и для учителей, и для учеников.

В связи с этим особую значимость приобретает подход к оцениванию достижений учащихся. Одной из наиболее интересных и меняющихся сложившуюся практику школьного образовательного процесса является статья «Закона

об образовании в РФ» о промежуточной аттестации обучающихся. [3, ст. 58]

Промежуточная аттестация является обязательной процедурой для определения уровня освоения образовательной программы по каждому предмету, ее результаты служат основанием для принятия решения о переводе ученика в следующий класс. Нормы «нового» Закона устанавливают более лояльные к учащимся правила: условному переводу подлежит учащийся с неудовлетворительными результатами не по одному, а по нескольким предметам, не ликвидировавший академической задолженности ученик, помимо возможности остаться на второй год, может выбрать обучение по адаптированной программе или по индивидуальному учебному плану.

Эти нововведения вызывают недовольство, и даже возмущение, современных учителей, поскольку вступают в явное противоречие с устоявшейся практикой оценивания учащихся и подведения итогов их успеваемости.

При существующей пятибалльной системе оценивания и выставления оценки за год путем определения среднего арифметического четвертных оценок, избежать появления «двоечников» практически невозможно.

Однако, учителя не обращают внимание на то, что привычная пятибалльная система оценивания никак не закреплена нормативно и является на сегодняшний день по сути лишь традицией (правда давно сложившейся и прочно закрепившейся в общественном сознании). Все попытки изменить эту систему: введение безотметочного обучения в начальной школе, многочисленные рекомендации методистов о необходимости иных подходов к оцениванию и психологов о негативном влиянии оценки на мотивацию ребенка, разбиваются о стереотипы педагогического мышления.

В то же время Закон «Об образовании в РФ» (как новый, так и предыдущий) полностью относит вопросы те-

кущего контроля и промежуточной аттестации к компетенции образовательной организации [ст.28].

Необходимость новых подходов к определению уровня освоения образовательной программы, то есть организации промежуточной аттестации, диктуется и новыми образовательными стандартами. Их главным отличием от предыдущих является новый подход к определению результатов образования, которые впервые заданы не в дидактических единицах (темах, которые должны быть пройдены), а в характеристиках достижений конкретного выпускника.

Выделение в качестве обязательных личностных и метапредметных результатов освоения образовательной программы предполагает существенные изменения в системе оценивания учеников.

Неслучайно те же стандарты содержат требование формирования в школе своей системы оценивания (как части основной образовательной программы), обеспечивающей комплексный подход к оценке результатов обучающихся, отражающей динамику индивидуальных достижений ребенка, предусматривающей использование разнообразных методов и форм, взаимно дополняющих друг друга (в том числе самооценки и самоанализа).

Таким образом, сегодня перед каждой школой стоит задача переосмысления процедуры оценивания учащихся и подведения итогов освоения ими образовательной программы. Без этой работы невозможно обеспечить реальную модернизацию образовательной системы, введение федеральных образовательных стандартов, реализацию нормативно-правовых требований к осуществлению образовательной деятельности.

### ***Библиографический список***

1. Новое детство: как изменились условия и потребности жизни детей/ Нико ван Уденховен, Рекха Вазир. М.: Университетская книга, 2010. 200 с.
2. Федеральный государственный образовательный

стандарт: основное общее образование  
/Электронный ресурс. Режим доступа: URL:  
<http://минобрнауки.рф/документы/336> (дата обращения  
29.03.2017)

3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ  
"Об образовании в Российской Федерации"  
/Электронный ресурс. Режим доступа: URL:  
<http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения 29.03.2017)

4. Цифровая компетентность подростков и родителей.  
Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова,  
Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. М.: Фонд  
Развития Интернет, 2013. 144 с

ГРНТИ 02.15.51  
УДК 130.2

*Дыдров Артур Александрович*

## **КОНСОНАНС ГУМАНИТАРИЗАЦИИ И ФУТУРИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ОПТИМАЛЬНОЙ РАБОТЫ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ МАШИНЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интерпретация, трансмутация, образование, будущее, футуризация, гуманитаризация, философия

АННОТАЦИЯ. Предметом данной статьи является регенерация культуры. Автор утверждает, что одним из основных механизмов культурной регенерации является трансмутация (интерпретация). В современной системе образования возможности оптимального функционирования этого механизма довольно велики. Для эффективного функционирования интерпретационной машины необходима планомерная реализация как минимум двух образовательных стратегий – гуманитаризации и футуризации. Консонанс обозначенных стратегий является необходимым условием работы интерпретационной машины и регенерации культуры.

## **CONSONANCE OF HUMANITARIZATION AND FUTURIZATION AS A CODITION FOR THE OPTIMAL WORK OF THE INTEPRETATIONAL MACHINE**

**KEY WORDS:** interpretation, transmutation, education, future, futurization, humanitarization, philosophy

**ABSTRACT.** The subject of this article is the regeneration of culture. The author claims that transmutation (interpretation) is one of the main mechanisms of cultural regeneration. In the modern education system, the optimal functioning of this mechanism is quite large. For effective functioning of the interpretation machine, it is necessary to plan the implementation of at least two educational strategies – humanitarization and futurization. The consonance of the indicated strategies is a necessary condition for the work of the interpretational machine-generated culture

Древнегреческий историк Плутарх написал эссе, посвященное эпикуровскому принципу «живи неприметно». Небольшая работа завершалась эскизом плана трансценденции. Это позволило Плутарху перенести идеи в принципиально иную плоскость. В плане трансценденции Плутарх сконструировал образы потусторонних миров – обители благочестивых, куда попадали прославленные герои и добропорядочные граждане, и мрачной бездны, куда попадали погрязшие в беззаконии души [8].

При первом приближении к эскизам можно увидеть диспропорцию в описании бездны и обители. Когда Плутарх создавал эскиз обители, его мысль не скупилась на краски. Язык автора развернулся во всей поэтической красоте. В обители благочестивых растут пышные деревья, расстилается равнина, текут полноводные реки. Образ мрачной бездны, напротив, набросан скупно. Обитель грешных душ описана с помощью немногочисленных означающих: «угрюмость», «мрак», «забвение», «река», «морская пучина».

Примечательно то, что в обители благочестивых постоянно звучит живая речь. Благочестивые разговаривают друг с другом, «проводят время в воспоминаниях и разговорах» [8]. Благодаря живой речи в обители блаженных душ прошлое и настоящее неразрывно связаны. Иными словами, в высшем мире воплощена культурная преемственность. В обители грешных душ нет места логосу. В пустом пространстве мрачной бездны, поглощающей всех грешников, не нашлось места знаку, мертвому (письму) и живому (речи) слову.

Эссе Плутарха примечательно тем, что в нем были прочно связаны феномены смерти и безвестности. Смерть можно трактовать как исчезновение души и тела без остатка, без знаков, хранящих и передающих память о человеке. Древние люди осознавали, что ликвидация знака является таким же эффективным способом уничтожения человека, как и уничтожение физического тела. Историк Плутарх наверняка был знаком с историей государственных переворотов, сопровождавшихся мерами по уничтожению памяти о свергнутом правителе. Реформа Аменхотепа IV вызвала колоссальную социальную напряженность. После смерти фараона-революционера началось «преследование бога отверженной столицы» [6, с. 291]. Под запретом оказалось прежде всего личное имя покойного правителя и имя провозглашенного бога. В столице скалывали с памятников имена бога Амуна и фараона [6, с. 291]. Истории известны и другие случаи смерти знака. Херсонцы уничтожили имя Юстиниана, стерев его с крепостей и городских построек. Одно из проклятий в еврейских хрониках XVII в. гласило: «да будет стерто его имя».

Для того чтобы жить, человеку необходимо получать и давать знаки. Ликвидность знака поддерживается различными средствами, например, самопрезентацией («Я – Хаммурапи, пастырь, названный Эллилем») или созданием плана трансценденции («Светлый государь, обеты которого знает бог Адад» [4]). В небольшой работе «Мишель

Турнье и мир без Другого» французский постструктуралист Ж. Делез кратко и точно выразил значимость другого: «В отсутствие другого сознание и его объект суть одно» [3, с. 408]. Смерть является трагическим финалом робинзонады сознания. Она представляет собой «склейку» сознания с предметом, то есть их совпадение в вечном настоящем. Жизнь уже не может ни давать, ни получать знаки. По мере уничтожения старых знаков сознание перестает быть светом над вещами [3, с. 409].

Предсмертная агония человека – это краткий процесс, в сравнении с предсмертной агонией культуры. Несмотря на это, жизнь человека и культуры неразрывно связаны с жизнью знака. Умирание выражается как в стирании знаков, лежащих в культурных слоях прошлого, так и в перманентном репродуцировании знака. Драма гибели знака была ярко изображена некоторыми писателями. В романе Р. Брэдли, в фильме «Эквилибриум» правительство санкционировало уничтожение книг. В «1984» Д. Оруэлла власти применяли изощренный способ убийства культуры, получивший наименование «newspeak» («новояз»). То, о чем писатели предупреждали более полувека назад, сбывается сегодня. Феномен иконического поворота, прочно связанного с визуализацией культуры и искусства, попирает власть слова. «Стены», комикс-культура, ограничение числа знаков в «твитах» – вот лишь некоторые признаки модификации культуры и расползания культурных слоев.

Репродукция знака выражается повторением формы, калькой означающего. Репродуцирование, несомненно, укрепляет связь культурных слоев. Копируемые произведения обычно становятся достоянием общности. Однако увлеченность репродуцированием ведет к выхолащиванию смысла. Это понимал еще Ф. Бэкон, писавший о «пустых» понятиях [1, с.]. Негативизм репродуцирования выражается, в частности, в трех феноменах – догматизме, бюрократизме и плагиате. Все указанные явления опасны. Они не только лишают человека свободы, но и сковывают



мысль. Они вынуждают узника пещеры видеть «одинаковые» тени.

Еще в древности человек открыл эликсир жизни культуры. Однако о механизмах культурной регенерации всерьез заговорили только в прошлом столетии. Важнейший из этих механизмов не имеет общепринятого обозначения. Советский и российский философ М. К. Петров назвал этот механизм трансмутацией [7, с. 40]. Западные структуралисты и постструктуралисты преимущественно пользовались понятием интерпретации.

Огромный потенциал интерпретации (трансмутации) можно увидеть в противопоставлении этого способа регенерации культуры обозначенным деструктивным практикам – догматизму, бюрократизму, плагиату и т. д. Все эти разрушающие жизнь практики можно маркировать как «некрофильскую ориентацию» культуры. Культура осуждена на борьбу со смертоносными вирусами, обездвиживающими или стирающими знаки, препятствующими генерации новых значений.

Нередко догматизм трактуют как насилие над природой, то есть подчинение жизни неизменным формулам. Догматик пытается окутать жизнь сетью, состоящей из определенных мнений и убеждений. В действительности разрушительная сила догматизма гораздо более опасна. Догматизм – это способ насилия над языком, знаком и мышлением. Краткую формулу догматизма можно было бы выразить следующим образом: «язык всегда выражает то, что он выражает». Это предполагает, что любое отступление от Буквы маркируются как противозаконное деяние.

Жизнеутверждающий потенциал культуры был, в частности, выражен формулой французского структуралиста М. Фуко «язык никогда не говорит того, что он говорит» [10]. Это фактически означает, что высказывание требует некоторого пояснения. Пояснение, в свою очередь, тоже можно пояснить. Иными словами, знаки переадресуют человека другим знакам. Догматик, вероятно, никогда не

сможет примириться с этим положением вещей. У догматизма, плагиата и бюрократизма как деструктивных практик, несмотря на многочисленные различия, есть минимум одно сходство. Оно в том, что человек поручает себя некоей Книге, авторитету в трансляции крионированного смысла. Все указанные практики направлены на разрушение интерпретационной машины, работающей в соответствии с формулой М. Фуко.

Для любого интерпретатора формула М. Фуко открывает многообещающие перспективы. Самая очевидная из этих перспектив заключается в том, что связана с конкуренцией за право воздействовать на мнения, убеждения, вкусы и принципы людей. Еще одна перспектива сводится к выражению индивидуальности интерпретатора. Каждый интерпретатор, изучающий старое, может извлечь из него что-то новое и неповторимое. В этом случае его имя остается в анналах культуры и живет в памяти многих поколений.

У культуры есть эффективные рычаги запуска интерпретационной машины. Один из них (может быть, самый главный) обозначил Плутарх. Этот рычаг связан с процессом фильтрации, с отбраковкой продуктов духовной деятельности. Ни результаты духовной деятельности, ни имена, в конечном счете, не попадут ни на уста благочестивых, ни в анналы истории. Знаки окажутся на периферии семиосферы (культуры) и будут доживать свой короткий век.

Организм культуры имеет иммунитет к смертоносным и уничтожающим знакам вирусам. Регенерация культуры происходит с помощью самых различных средств – от борьбы с бюрократизмом, пропаганды ересей и до требований ученого сообщества в адрес научных работников. Несмотря на множественность средств регенерации культуры, образование является одним из наиболее эффективных средств регенерации. Образовательный процесс можно назвать ключом к запуску интерпретационной машины.

Знакомство с механизмом интерпретационной машины

обычно начинается в школе. Ученик ощущает работу механизма каждый раз, когда слушает педагога, формулирует и задает вопросы, высказывает свое мнение и т. д. Можно сказать, что школа – это технический персонал интерпретационной машины. Очевидно, что это положение связано с большой ответственностью руководителей системы образования и учителей за хорошую работу механизма трансмутации. Как педагоги, так и руководители школ должны забыть об десятилетиями используемых алгоритмах преподавания и управления, обратить внимание на масштабные инновационные стратегии, направленные на реформирование образовательного процесса. На это можно возразить: в школе уже давно внедряются различные новшества. Линейки инновационных учебных пособий, единый государственный экзамен, нестандартные уроки, современные ТСО, интеллектуально-игровой всеобуч и т. д. – все это яркие примеры инноваций в образовании. Сегодня едва ли не на каждом школьном сайте можно найти информацию об образовательных продуктах и инновационных методах преподавания и обучения.

Несмотря на это, перечень и содержание дисциплин не претерпели кардинальных изменений, в сравнении с прошлым. Различные инновации (учебные пособия, атласы, педагогические методики и т. д.) не укладываются в систему. Перспективные, долгосрочные стратегии (футуризация, гуманитаризация и др.) заменяются мероприятиями, почти не связанными друг с другом. Из небольшого перечня трендовых образовательных стратегий пристального внимания, на наш взгляд, заслуживают как минимум две стратегии – футуризации и гуманитаризации. Стратегия гуманитаризации связана с серьезным обсуждением этических, мировоззренческих и других проблем [5, с. 107], а стратегия футуризации – с внедрением в образование некоторых дисциплин и тем о будущем [9, с. 35].

Один из факторов оптимальной реализации первой стратегии является преподавание философии студентам

средних специальных и высших учебных заведений. Значимость философии выражается в том, что она смазывает интерпретационный механизм, побуждает вещи и тени к движению. Она представляет собой «призыв к игре и интерпретации» [2, с. 58]. То, что Декарт называл недостатком философии, можно считать и ее достоинством. Философия противостоит указанным (догматизму, бюрократизму и плагиату) и другим деструктивным практикам.

По мнению К. Ясперса, прикосновение к философии происходит уже в детстве [11]. Ребенок принимает участие в работе трансмутационной машины, открывая новые, неожиданные значения, заставляя знаки двигаться. Ребенок легко вырывает знаки из одного контекста и помещает их в другой. Со временем он узнает, что в мире взрослых вещи определенным образом связаны друг с другом. По мере расширения знаний о связях ребенок превращается в человека искусства (Аристотель). Интеллектуальная активность взрослого проявляется в связывании знаков и предметов, теней и вещей. Жесткость установленных связей играет неоднозначную роль. С одной стороны, перманентно развивающийся мир схватывается и как бы размещается на ладони, а с другой, трансмутационная машина замедляет ход. В мире почти не остается ничего удивительного. Человек искусства, в отличие от ребенка, ничему не удивляется.

Философствование можно назвать игрой со связями и вещами. В этой игре философ применяет сложные приемы – сцепку, разрыв, поворот, выворачивание, переворот и т. д. Любой из обозначенных приемов изменяет и отменяет прошлые связи вещей. По выражению К. Ясперса, философствовать значит «быть в пути» [11]. К философским системам как к предмету игры тоже применяются все указанные приемы. В результате философские кристаллические решетки относительно быстро разрушаются. По этой причине критики философии упрекают ее в отсутствии общепринятого терминологического аппарата, особых

научных методов и парадигмы. Невзирая на это, философия является важнейшей частью интерпретационной машины.

Общий смысл стратегии футуризации заключается во внедрении в образовательную систему дисциплин и тем, связанных с будущим. О значимости футуризации (без использования самого термина) говорили и писали во второй половине XX столетия (Р. Юнг, Э. Тоффлер и др.). С течением времени ситуация в образовании почти не изменилась. Школьные программы по литературе не предусматривают анализа научно-фантастических произведений. На уроках по обществознанию дети вскользь задевают темы, связанные с терроризмом и демографией. В пределах вузовского образования существуют немногочисленные специальности, предполагающие изучение студентами новых технологий (в частности, мехатроника и робототехника). Не подлежит сомнению, что студенты-гуманитарии фактически не имеют возможности ознакомиться с техническими и технологическими мегатрендами.

Statusquo чрезвычайно трудно изменить. Проблема, во-первых, в том, что в научно-педагогической среде нет конкретных указаний на способы и формы реализации данной стратегии, а во-вторых, в том, что в системе образования почти нет места курсам о современных мегатрендах. Студентам-гуманитариям небесполезно было бы узнать о крупных социальных движениях, ориентированных на радикальное преобразование природы человека. Идеи трансгуманизма и иммортологии разделяют тысячи сторонников, уверенных в неполноценности человеческой природы и в необходимости ее кардинального изменения или преодоления. История западного трансгуманизма продолжается уже несколько десятилетий. В России растет численность участников партий и общественных движений, выступающих за развитие человекоориентированных технологий.

Условиями эффективной реализации обозначенных об-

разовательных стратегий являются, во-первых, разработка специальных курсов в системе дополнительного образования, а во-вторых, синергия гуманитаризации и футуризации. Специальные курсы могут быть посвящены изучению современных мегатрендов (прежде всего, человекоориентированных). В системе дополнительного образования возможны такие мероприятия, как публичные лекции и семинары с использованием аудиовизуального материала. На семинарах можно обсудить проблемы экологии, потребительскую ориентацию человека, способы вмешательства в человеческую природу и многое другое. Фантастические фильмы вполне могли бы побудить к разговору на эти темы. Серьезное обсуждение этих и других тем со школьниками, по-видимому, могло бы принести позитивные плоды. На данный момент говорить о синергии стратегий еще слишком рано. Однако это не отменяет того факта, что молодое поколение должно видеть возможные риски внедрения и использования технологий, непосредственно направленных на человеческую природу.

### *Библиографический список*

1. Бэкон, Ф. Великое восстановление наук [Текст] / Ф. Бэкон // Сочинения в двух томах. Т. 1. М.: «Мысль», 1977. 567 с.

2. Гредновская, Е.В. Проблема подлинности существования человека в дискурсах экзистенциализма и постмодернизма [Текст] / Е. В. Гредновская, Р. В. Пеннер // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2015. Т. 15. № 3. С. 56-60.

3. Делез, Ж. Мишель Турнье и мир без Другого [Текст] / Ж. Делез // Логика смысла. М.: «Академический Проспект», 2011. 472 с. С. 395-421.

4. Законы Хаммурапи [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/hammurap.htm> (дата обращения: 20.03.2017).

5. **Иванцева, Т.Г.** Гуманитаризация образования в информационном обществе [Текст] / Т. Г. Иванцева // Высшее образование в России. 2005. №4. С. 104-107.

6. **Перепелкин, Ю.Я.** История Древнего Египта [Текст] / Ю. Я. Перепелкин. СПб.: «Летний Сад» – Журнал «Нева», 2000. 560 с.

7. **Петров, М.К.** Язык, знак, культура [Текст] / М. К. Петров. М.: «Едиториал УРСС», 2004. 328 с.

8. **Плутарх.** Хорошо ли изречение «Живи неприметно»? [Электронный ресурс]. URL: <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1438077000> (дата обращения: 20.03.2017).

9. **Урсул, А.Д.** Глобальное образование – новое направление развития высшего образования [Текст] / А. Д. Урсул // Вестник экологического образования в России. – 2014. №74. С. 32-35.

10. **Фуко, М.** Ницше, Фрейд, Маркс [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.ru/CULTURE/FUKO/nfm.txt> (дата обращения: 20.03.2017)

11. **Ясперс, К.** Введение в философию [Электронный ресурс]. URL: [http://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/yasp/](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/yasp/) (дата обращения: 20.03.2017).

ГРНТИ 143507

УДК 378

*Киселева Людмила Александровна*

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: СУЩНОСТЬ И ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Компетентностный подход, компетенция, компетентность, знания, умения, навыки, профессиональная деятельность, обучающийся, потребности общества, личность.

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена компетентностному подходу в образовании. Раскрыта сущность компетентностного подхода, который ориентирует систему образования на обеспе-

чение качества подготовки выпускника вуза в соответствии с потребностями общества. Проанализированы теоретические основания компетентностного подхода.

*Kiselyeva Lyudmila Aleksandrovna*

## **COMPETENCE APPROACH TO EDUCATION: THE ESSENCE AND BASIC CONCEPTS**

**KEY WORDS:** competence approach, competence, competency, knowledge, skills, professional activity, student, needs of society, personality.

**ABSTRACT:** The article is devoted to the competence approach in education. The essence of the competence approach which orients the education system to ensure the quality of the graduate's training in accordance with the needs of the society is disclosed. Various theoretical bases of the competence approach are analyzed.

В настоящее время ключевым моментом при переходе на многоуровневую систему высшего профессионального образования, реализуемую в рамках Болонского процесса, является введение компетентностного подхода к оценке качества результатов образования, положенного в основу разработки федеральных государственных образовательных стандартов.

Само понятие появилось в России из западноевропейской системы профессионального образования и стало предметом исследования в научно-педагогической литературе.

В. Байденко указывает на то, что компетентностный подход позволяет перейти в профессиональном образовании от ориентации на воспроизведение знания к применению и организации знания; увязать более тесно цели с ситуациями применимости (используемости) в мире труда; ориентированность на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций [1, 11].



Полагаем, что компетентностный подход в образовании устанавливает новый тип образовательных результатов, которые не сводятся к комбинации сведений и навыков, а ориентированы на способность и готовность личности к решению различных проблем, к деятельности. Эти образовательные результаты, или компетентности, рассматриваются как способности решать сложные реальные задачи профессиональной и социальной деятельности.

По мнению Л. А. Беляевой, компетентностный подход выполняет ряд методологических функций, являясь методом моделирования цели образования, методом измерения его результатов и методом их сравнения и оценки [2, 20].

При исследовании теоретических оснований компетентностного подхода следует отметить, что в большинстве работ рассматривается соотношение и сущность понятий «компетенция» и «компетентность».

Существует два варианта толкования понятий «компетенция» и «компетентность»: они либо отождествляются, либо рассматриваются дифференцированно.

Так, С. Е. Шишов называет компетенцией общую способность и готовность мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий [16].

А. В. Хуторский раскрывает понятие через совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к конкретному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [24].

По мнению И. А. Зимней, компетенции – это внутренние психологические новообразования в виде знаний, представлений, программ действий, систем ценностей и отношений, которые затем проявляются в актуальной деятельности человека как компетентности [5].

Как утверждает И. Г. Галямина, компетентность – это способность и готовность применять знания и умения при

решении профессиональных задач в различных областях – как в конкретной области знаний, так и в областях, слабо привязанных к конкретным объектам, то есть готовность проявлять гибкость в условиях рынка труда. [4].

Э. Ф. Зеер акцентирует внимание на интегративной целостности знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, способность человека на практике реализовывать свою компетентность, при этом важным моментом является опыт [5].

В. Д. Шадриков характеризует компетенцию как системное проявление знаний, умений, способностей и личных качеств. [15]

Таким образом, большинство авторов включают в понятие компетенции знания, умения и навыки как условия для формирования компетенций, они делают акцент на том, что компетенции – это способность личности, которая позволяет ей быть успешной в определенном виде деятельности.

Хочется согласиться с Л. А.Беляевой, работы которой посвящены философским основаниям компетентностного подхода, что компетентностный подход не отменяет «знаниевый», а является его достраиванием с учетом реалий и требований сегодняшнего исторического этапа, характерной особенностью которого являются процессы глобализации во всех сферах жизни общества, в том числе и в образовании. [3, 114].

Существуют разные подходы и к понятию компетентности.

По мнению М.А. Чошанова, компетентность - это потенциальная готовность решать задачи со знанием дела, она включает в себя содержательный (знание) и процессуальный (умение)компоненты и предполагает знание существа проблемы и умение ее решать. Компетентность, предполагает постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного применения этих знаний

в конкретных условиях, т. е. обладание оперативным и мобильным знанием [14].

Р. П. Мильруд определяет компетентность как комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций [9].

А. В. Хуторский считает, что компетентность – это способность и готовность личности к выполнению деятельности, которые заключаются в понимании сути решаемых задач, в активном владении лучшими достижениями общества, в умении подбирать способы действия, адекватные конкретным реальным условиям, в чувстве ответственности за результаты [13].

Э. Ф. Зеер раскрывает понятие через совокупность знаний в действии [5].

Ю. Г. Татур характеризует компетентность как проявление специалистом на практике стремления и способности реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) для успешной творческой деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, а также необходимость ее постоянного совершенствования [11, С. 18].

Ряд авторов представляют компетенцию как обобщенную сложную характеристику личности. По мнению С. Б. Серяковой компетентность – это интегральная характеристика, сложное личностное образование, обеспечивающее профессионально-личностное развитие и саморазвитие специалиста, формирование личностно-смысловой ориентации, субъектной позиции, опыта профессионально-ориентированной деятельности, в основании которой лежат фундаментальные знания и приобретенный практический опыт [10].

В. Медведев сближает понятия компетентность и компетенция, а компетентность раскрывает через обобщенную

характеристику личности, определяющую проявленную им готовность использовать свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определенной социальной и профессиональной области [8].

Таким образом, ряд исследователей считает, что знания, умения и навыки уже не позволяют полностью измерить уровень качества образования, и компетентность в данном случае выступает как новая единица измерения образованности и профессионализма бакалавра, а компетентностный подход рассматривается как новая парадигма образования, идущая на смену «знаниевой» педагогике.

По мнению Л. С. Троянской, компетентность интегрирует в себе три аспекта: когнитивный (знания), операциональный (способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности), аксиологический (наличие определенных ценностей) [12].

И. А. Зимняя включает в состав компетентности следующие компоненты:

А) готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект);

Б) владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект);

В) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект);

Г) отношение к содержанию компетенций (ценностно-смысловой аспект, выступающий как мотивационный);

Д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности [7].

Таким образом, в рамках отождествления понятий подчеркивается практическая направленность компетенций.

При различном понимании этих понятий компетентность понимается как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально профессиональная жизнедеятельность человека [6, 13]. При этом

компетентность всегда есть активное проявление компетенции.

Подводя итоги, можно сказать, что компетентностный подход – это приоритетная ориентация образования на его результаты: формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, социализацию, развитие индивидуальности. Однако понятийный аппарат требует уточнения, так как у исследователей до сих пор нет единого мнения по поводу теоретических оснований компетентностного подхода.

### ***Библиографический список:***

1. **Байдено, В.** Компетенции в высшем образовании (К освоению компетентностного подхода) [Текст] / В. Байдено // Высшее образование в России. – 2004 - №11. – С. 3 – 13.

2. **Беляева, Л.А.** Философские основания компетентностного подхода в образовании [Текст] / Л.А. Беляева // Философия и наука: материалы XII Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 23 апреля 2013 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012 - С. 19 - 24.

3. **Беляева, Л.А.** Методологический статус компетентностного подхода [Текст] / Л.А. Беляева // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч.тр./ отв. ред. Е. В. Ткаченко. Вып.7. СВ-96 – Екатеринбург, 2012 - С. 109-116.

4. **Галямина, Е.Г.** Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода / И. Г. Галямова. – М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004 – 110 с.

5. **Зеер, Э.Ф.** Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер,

Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. - №4 - С. 23 - 30.

6. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.

7. **Зимняя, И. А.** Компетентностный подход: каково его место в системе современного подхода к проблеме образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня, 2006 - №8. – С. 20 – 26.

8. **Медведев, В.** Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход [Текст] / В. Медведев, Ю. Татур // Высшее образование в России. – 2007. - №11. – С. 46 – 56.

9. **Мильруд, Р. П.** Компетентность в языковом образовании [Текст] / Р.П. Мильруд // Вестник ТГУ. – 2003. - №2 (30). – С. 100 – 106.

10. **Серякова, С. Б.** Компетентностный подход в определении образовательных стратегий высшей школы [Текст] / С.Б. Серякова // Перспективы науки. – 2011. - №10 (25) – С. 314 – 316.

11. **Татур, Ю. Г.** Компетентностный подход в описании результатов и проектирования стандартов высшего профессионального образования [Текст] / Ю.Г. Татур // М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. –18с.

12. **Троянская, Л. С.** Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие. [Текст] / Л.С. Троянская. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. -

13. **Хуторский, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.

14. **Шадриков, В. Д.** Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности [Текст]

/ В.Д. Шадриков // Вестник Яросл. гос ун-та им. П.Г. Демидова. Серия Психология. – 2006. - №1. – С. 15 – 21.

15. **Шишов, С. Е.** Понятие компетенции в контексте качества образования [Текст] / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг образования. – 1999. - №2. – С. 15 – 20.

16. **Чошанов, М.А.** Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие. [Текст] / М.А. Чошанов. - М.: Народное образование, 1996. – 93с.

ГРНТИ 02.31.21

УДК 162.6

*Летягин Леонид Иванович*

## **О ПОЛИТИКО-ИДЕОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЯХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬ- НОЙ РЕФОРМЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: реформа, революция, нормативная теория, идеология, глобализация, социальный проект.

АННОТАЦИЯ. На основе анализа понятий «революция», «реформа», «нормативная социальная теория», «идеология» исследуются основания проводимых преобразований в образовательной сфере российского общества.

*Letyagin Leonid Ivanovich*

## **ON POLITICAL AND IDEOLOGICAL BASES OF MODERN RUSSIAN EDUCATIONAL REFORM**

KEY WORDS: reform, revolution, normative theory, ideology, social project, globalization

ABSTRACT. Based on the analysis of the concepts of "revolution", "reform", "normative social theory", "ideology" examines the theoretical and ideological foundations of the reforms in the educational sector of Russian society.

Проводимая сегодня в нашей стране реформа образования является предметом острых и разнообразных (в зави-

симости от отраслей гуманитарного знания – социально-философских, политологических, педагогических и т.д.) дискуссий и обсуждений в которых даются её самые противоположные и взаимоисключающие оценки.

В данной публикации мы не ставили своей задачей подробное обсуждения всех этих точек зрения. Предмет нашего интереса несколько иной.

Он заключается в попытке оценки степени обоснованности (истинности) предлагаемых российскому обществу аргументов о причинах, *основных идеях, целях и задачах российской педагогической реформы* с точки зрения некоторых положений, сформулированных в *теории идеологии*.

Итак, сначала уточним содержание некоторых понятий.

Необходимость такого уточнения, в первую очередь, касается категории «реформа», которая, как правило, анализируется «в паре» с понятием «революция», что вполне логично, так как позволяет выявить особенное и общее в их содержании и объёме.

*Что касается важнейших отличий этих понятий, рассматриваемых в их «социальном аспекте», то традиционно считается, что они заключаются, во-первых, в скорости проводимых преобразований, во-вторых, в степени масштабности последних. Если реформы понимаются как эволюционный, постепенный, более или менее длительный процесс, «нововведений, изменений, переустройства какой-либо стороны жизни общества» [См.: 1, с. 430] при сохранении основ его экономического и государственного строя, то революции – это сжатый по времени быстрый «скачок», «перерыв постепенности», процесс *радикальных преобразований* «сути, оснований и системного характера предмета в целом» [См.: 2, с. 428]. Тем самым, революция охватывает все сферы жизни общества (государства) - политическую, экономическую, правовую, духовно-ценностную и т.д., а её результатом, соответственно, является переход этих сфер и, значит, всего общества (государ-*



ства) в принципиально иной режим функционирования и развития.

*Данная точка зрения, как мы уже сказали, достаточно широко представленная в литературе, тем не менее требует уточнения.*

*Оно касается прежде всего признака разной «скорости» реформы и революции.*

Во-первых, здесь не совсем ясно, что выступает в качестве своеобразного «радара» с предварительно установленным в нем «лимитом», позволяющим оценивать и сравнивать «скоростные показатели» социальных революций и социальных реформ, в чьих, собственно говоря, руках, находится этот радар и кто устанавливает этот лимит?

Во-вторых, стоит иметь в виду и то, что если исходить из сформулированного выше понимания «масштаба» целей и разнообразия сфер приложения социальной революции, то каждая из этих сфер обладает относительной самостоятельностью, своими специфическими особенностями в содержании, структуре, формах организации, степени «сопротивления» к «внешнему» воздействию и т.д., и уже в силу этого кардинальные преобразования всей системы общественных связей и отношений не могут происходить «быстро», мгновенно. Социальная революция - не «стянутый в точку» процесс. Она хоть и «локомотив истории» (К. Маркс), но, продолжая аналогию, предполагает более или менее «быстрое» или «медленное», но последовательное перемещение «между станциями».

Представляется, что приведенная «скоростная» точка зрения во многом обязана отождествлению целей и содержания социальной революции с её конкретным видом – политической революцией, под которой, как правило, понимается насильственный «захват государственной власти», действительно происходящий в относительно сжатые временные интервалы.

Но этот «захват» может осуществляться и мирным путем в форме выборов, то есть не обязательно и исключи-

тельно посредством насильственного нелегитимного (грубо нарушающего Конституцию страны) и достаточно быстрого «государственного переворота».

Всё дело заключается в том, какие цели преследуются при этом.

Если речь идет лишь о смене «персоналий», политико-экономических кланов в границах правящего класса в их стремлении изменить свое, как правило, периферийное место в политической системе общества (государства), то планируемые «захватчиками» изменения (как в насильственной, так и в мирной формах) не отвечают основным признакам революции, о которых речь шла выше, а служат сохранению политических, экономических, правовых, ценностных и т.д. основ данной социальной системы, путем ее «перереформирования», то есть посредством реформ.

В свою очередь, и победа на выборах и «государственный переворот» могут иметь или приобрести статус политической революции, когда она *включена в контекст революции социальной*, причины которой заключаются в исчерпании возможностей общества (государства) к сохранению в рамках «старой меры», нехватки тех реформационных ресурсов, используя которые можно преодолеть «возмущения», происходящие в отдельных «областях» общественной деятельности.

*Социальная революция – это закономерный итог, результат, причиной которого являются разнообразные и лавинообразные кризисы, охватывающих подавляющее большинство сфер (элементов, уровней) социальной системы.*

В свою очередь, подчеркнём это ещё раз, политическая революция представляет собой важнейший, закономерный и необходимый этап революции социальной – пришедший к власти «новый» (неважно, «прогрессивный» или «регрессивный») социальный класс, стремится к управлению государством постольку, поскольку это означает сосредото-

чение им силовых, финансовых, правовых, духовных и иных ресурсов, монополию на средства их получения, способы применения, формирования, распределения в *своих интересах*.

Поэтому борьба за государственную власть — это борьба за ресурсы, или, что то же самое, за меру своего участия в этой монополии.

Политическая власть — самый «желанный приз», позволяющий властвующему субъекту (классу и его представителям) использовать эти многообразные ресурсы в свою пользу, и по сути своей, единственный «рычаг» преобразований социальной системы и ее компонентов, сохранения «нового» режима их взаимодействия и преодоления возможных «сбоев».

Рассматривая особенное и совпадающее в содержании анализируемых нами понятий, нельзя не отметить и ещё один важный общий признак, а именно то, что и реформа и революция, являясь различными *формами изменений*, представляют собой «рациональный целенаправленный процесс, включающий все обычные фазы любого преобразования: «замысел нового объекта, целеполагание, отбор ресурсов, выбор средств и методов, планирование в пространстве и времени, учет зависимых и независимых переменных и вероятностного характера процесса, группировку исполнителей, схему принятия решений и т.д.» [3, с. 450], то есть реализацию социального проекта заключенных в нём идей, планов, целей, ценностей и т.д.

Соответственно, в рассматриваемом нами контексте, конкретные «сферные» проекты и их содержание должны соответствовать целям «глобального» социального проекта, и служить средством исполнения, воплощения в жизнь последнего.

Какова же генеалогия этих проектов, их содержание и форма, что делает их востребованными и практически-эффективными в достижении целей проводимых преобразований?

Любой социальный проект включает в себя представления о «должном» («идеальном», «справедливом», «оптимальном») устройстве общества(государства), средствах и способах (путях) достижения этого «должного», неважно, как оно понимается — как необходимость создания нового режима взаимодействия элементов социальной системы, её сохранения в неизменном, стабильном состоянии, или возврата к «прошлому».

Из этого следует, что если *онтологической основой* возникновения социального проекта являются глубокие социальные противоречия, а *эпистемологической базой* — теория и методология их познания, то особое значение имеет *аксиологическая составляющая проекта*. Именно она предполагает оценку настоящего и прошлого и, наделяя указанные противоречия статусом угрозы для существования индивида (группы) и общества (государства), формирует систему представлений о потребном должном, которые развертываются и существуют в границах разнообразных конкретно-исторических *нормативных теорий*, что, собственно, отличает их от социальных теорий эмпирического (феноменологического) характера.

«В то время как эмпирическая теория имеет дело с тем, каков политический мир сейчас, — отмечают П. Шумахер, Д. Киель и Т. Хейльке, — нормативная теория имеет дело с тем, каким должен быть этот политический мир» [4, р.5]. И хотя авторы говорят о политике, но это, как мы считаем, относится к любой другой сфере общественной жизни и к обществу в целом.

Ещё один вопрос который возникает, это вопрос о том, что является причиной многообразия нормативных теорий и предлагаемых ими вариантов «должного»?

Ответ на заданный вопрос лежит в анализе самых глубоких, фундаментальных философских представлений о том, что такое человек, в чём его «родовая» сущность, кем или чем «задаются» стимулы и мотивы человеческой деятельности, насколько они рациональны или иррациональ-

ны, в чём смысл человеческой жизни и смысл истории, что такое благо и справедливость т.д. С этих позиций должным, справедливым, оптимальным будет тот социальный проект, который соответствует человеческой «природе», смыслу и предназначению – именно так выглядит критерий оценки прошлого, настоящего и будущего как «достойного», «правильного», или, наоборот, «неправильного», «несправедливого».

Впервые, как известно, эта идея была сформулирована Платоном и в качестве теоретико-методологического и ценностного мировоззренческого конструкта не потеряла своего значения и служит предметом непрекращающихся размышлений на протяжении нескольких тысячелетий

В свою очередь, многообразие вариантов ответов на сформулированные выше вопросы и определяет, в конечном итоге, многообразие конкретно-исторических нормативных концепций и их *конкуренцию* в качестве важного теоретического аргумента в реализации тех или иных проектов социальных преобразований.

Поэтому стремясь к захвату власти, или её сохранению и использованию в своих интересах, любой социальный класс, будь то феодальная аристократия, буржуазия или пролетариат должен обеспечить массовую поддержку именно своему социальному проекту, что означает необходимость перевода нормативных предписаний последнего в императивно-обязывающую форму.

Это достигается посредством: 1) адаптации, как *интерпретации* нормативной теории и системы «родовых» человеческих ценностей, которая означает, с одной стороны, упрощение теоретического в виде попытки представить его практически нацеленным, содержащим в себе общечеловеческие («родовые») инвективы, знанием, с другой — интерпретацию «истинности» общечеловеческого как опирающегося на а) авторитет традиции (в том числе веры) и находящего обоснование своей ценности с помощью б) теоретического (научного) знания; 2) редукции, под ко-

торой мы понимаем не только и не столько упрощение, «популяризацию» теории, сколько *целенаправленное сведение* общечеловеческих ценностей к групповым или индивидуальным или, что то же самое, придание статуса общечеловеческого идеала, интереса - индивидуальному, групповому, с целью *представить* «единичное» и «особенное» как «всеобщее» и поэтому *смысло-жизненное и нормативно-обязывающее* к практическому воплощению для «многих», а в предельном случае — для «всех»; 3) абсолютизации «своего» проекта как единственно истинного и его *апологетики*. «Иные» проекты, как не соответствующие ни «родовым» (фундаментальным) ценностям, ни ценностям теоретического знания, считаются «ложными», «ненаучными», «утопическими», «фантастическими», «вредными», «аморальными», «бесчеловечными», «безбожными», «враждебными», а их приверженцы — врагами, что в свою очередь, позволяет оправдывать любые необходимые средства борьбы с ними, мобилизовать союзников; 4) создании и использовании особого языка и его форм: а) «ключевых» слов и словосочетаний, эвфемизмов; б) обрядов и ритуалов, лозунгов, «знаков-символов»; в) «священных трудов» и «откровений отцов-основателей» и т. д.; 5) реализации провозглашаемых идеалов-ценностей, как единственно «истинных», «должных», смысло-жизненных и практически значимых, посредством деятельности социальных институтов — в первую очередь государства, а также партий, церкви, движений, образовательных учреждений и т. д., что требует соответствующей программатики, осуществляемой в форме пропаганды и агитации, задача которых — внедрение определенных ценностей и смыслов в общественное сознание, при этом особую роль в современном обществе начинают играть медийные средства массовой информации и коммуникации; б) представлением предлагаемого проекта как имеющего не некую отдаленную «перспективу-горизонт», а перспективу реально достижимую, если не «здесь и сей-

час», то по крайней мере в ближайшем будущем («Мы рождены, чтоб сказку сделать былью»), связывающего возможность этого будущего со степенью практической активности в борьбе за его достижение и глубиной веры в «идеал» — эта вера в счастье пусть не для себя, но «для детей и внуков» должна придать жизни не «ничтожный», а глубокий, «сакральный» смысл и значение.

В результате применения такого алгоритма теоретико-нормативный проект начинает своё существование в форме *идеологии, как совокупности «взглядов, идей (концепций, программ), возникающих на основе конкретно-исторической социальной теории, в которых абсолютизируются (сакрализуются) интересы, ценности, смыслы определенной социальной группы (института) в качестве «предельных», «конечных» (общечеловеческих), дается представление об «идеальном» проекте устройства будущего общества (государства), об императивной необходимости его практической реализации, о путях, средствах этой реализации»* [5 с. 172 ].

А теперь, на основе проведенного краткого категориального анализа, обратимся к анализу причин, целей, перспектив образовательной реформы в нашей стране.

В её основе, как и в основе любых других преобразований, лежит определенный проект. Он фундируется, с одной стороны, реальными или целенаправленно наделяемыми такими качествами противоречиями, с другой — общими социально-философскими представлениями об обществе, человеке и т.д., о чём мы говорили выше, в их применении к педагогической сфере социальной системы в качестве ответов на вопросы: 1) что составляет «педагогическую реальность» (педагогический процесс), в какой мере она и ее законы объективны; 2) познаваема ли она, и если познаваема, то какие методы являются приоритетными для ее научного познания; 3) что такое образование и воспитание, их основные цели и задачи; 4) каково их место, связи и отношения с другими формами культуры и спосо-

бами (средствами) ее трансляции (мораль, право, религия, наука и т. д.), а также отличия от них; 5) в чем заключаются ценности образования (воспитания), какие из них являются приоритетными, существует ли «идеал образованности», и если существует, то в чем он, каковы его основные показатели; 6) какой ценностью является образование — государственной, общественной или личностной?

Поиск ответов на эти вопросы и составляют суть педагогической теории как системы «научных знаний о педагогических процессах, явлениях, представленных в форме педагогических идей, закономерностей, принципов и понятий, позволяющих целостно описать, объяснить и прогнозировать функционирование, развитие и саморазвитие педагогических процессов и явлений» [6, с.75], а предлагаемые версии ответов и образуют разнообразие *конкурирующих педагогических теорий*.

Они, как и другие социальные (правовые, политические, экономические и др.) теории, носят нормативный характер то есть, основываясь на принципиальных положениях той или иной социально-философской рефлексии природы человека и общества, адаптируя и редуцируя ценность того или иного образовательного «проекта» к ценностям «общего» (общечеловеческого) блага (пользы), как реально достижимого, апологизируя (сакрализуя) именно «свое» понимание содержания, целей и функций образования в качестве единственно истинных, соответствующих их варианту представлений об общем интересе и общем благе и имея целью практическую реализацию предлагаемых нормативно-теоретических конструктов, осуществляют перевод педагогического нормативно-должного в императивно-должное и начинают своё существование в форме *педагогических идеологий*.

А поскольку образование представляет собой относительно, но, в значительной мере, «автономную» и самостоятельную сферу гражданского общества [ См.: 7, с. 54] и из этого следует и относительная самостоятельность, своя логи-



ка формирования, функционирования и развития педагогических теорий, постольку педагогические идеологии, выполняя важнейшую функцию любой идеологии «служить поддержке отношений доминирования», отражают конфликты между различными течениями педагогической мысли, доктринами, концепциями, школами и должны лежать в сфере *научной теории*.

В действительно всё гораздо сложнее, чем то, о чём говорил ещё Мефистофель Студенту в «Фаусте» И.В. Гёте, утверждая: «Теория, мой друг, суха, Но зеленеет жизни древо» [8, с. 72].

Наука, если так можно выразиться, тоже «зеленеет» - сегодня она сама находится в состоянии радикальной трансформации, связанной с переходом к «постнеклассическому» этапу своего существования и в его рамках – к «новой эпистемологии».

Если очень кратко сформулировать её суть, то она заключается в признании периферийности таких требований истинности научно-теоретического знания, как его наглядность и эмпирическая проверяемость, что характерно для «классической» и, в определенной степени, для «неклассической» науки и, самое главное, того, что между познающим разумом и объектом его познания существует «посредник» - человеческая деятельность.

Это закономерно приводит к изменению представлений о критерии истинности (ложности) тех или иных теоретических положений или теорий в целом - истинным оказывается то, что является ценным и полезным, когда «эксплицируется связь внутринаучных целей с внеаучными, социальными ценностями и целями» [9, с. 634].

Ещё более ясно об этом высказался основатель философской герменевтики Х.-Г. Гадамер, прямо указав на то, что в современном «насквозь организованном обществе каждая группа интересов разворачивается по мере ее экономической и социальной власти. И научное исследование она оценивает также согласно тому, в какой мере его результа-

ты будут полезны или вредны её собственной власти» [10, с.11].

С этой точки зрения педагогическая идеология может перейти в политическую форму своего существования.

Это происходит тогда, когда в него вмешивается такой политический субъект, как классовая политико-экономическая группа, участвующая в борьбе за власть или осуществляющая её. В этом случае именно она начинают выполнять роль «конечного» и «высшего» арбитра, к которым апеллируют теоретики-идеологи, чем и политизируется форма идеологического (концептуального и доктринального) конфликтов.

Тем самым, из сферы научной деятельности, целью которой является достижение истины, теория переносится в сферу идейного обеспечения реализации политических, экономических (финансовых, имущественных), военных и иных целей и задач властвующего субъекта.

*То же самое сегодня происходит с российской педагогической реформой, истоки которой следует искать вовсе не в противоречиях в педагогической сфере общества и их теоретическом осмысления, а в том интересе, который проявляет к ней, пришедший к власти в России в результате политической революции, класс буржуазии и началом функционирования российского государства, как государства рыночной экономики, или, иначе говоря, государства капиталистического типа.*

Но, если исходить из сформулированных нами выше положений об основных признаках революции и реформы, то тогда причины нарушения «меры» социализма, следует искать во всех (хотя бы основных) разнообразных «сферных» противоречиях, которые принципиально не могли быть разрешены в границах «старой меры».

Совершенно очевидно, что в это число никоим образом не входит сфера «советского» образования - ничего «катастрофического», требовавшего радикальных революционных преобразований здесь не наблюдалось.

Если речь идёт, например, об уровне финансирования, то доля расходов на образование, согласно статистике, неуклонно росла.

Так, хотя бы за десятилетие с 1970 года, когда эти расходы эти составляли 6,8% от национального дохода, то к 1988 г. эта цифра возросла до 7,4%, а если принять расходы государственного бюджета на образование за 100%, то в 1988 году за этот же период их рост составил 235,9%. [См.: 11]. И это при том, что неуклонно увеличивались социальные расходы в целом (медицина, жилищное строительство, пенсионное обеспечение и т.д.), шла война в Афганистане (1979-1989 гг.), Советский Союз оказывал «братскую помощь» практически всему «алфавиту» государств и «борющимся народам Африки, Азии, Латинской Америки, Ближнего Востока», странам «социалистического содружества», «народной демократии» и т.п. и т.д.

Возникает закономерный вопрос: если Россия от всего этого освободилась, если сегодня идут не менее радикальные реформы в социальной сфере (фактически платная медицина, мизерные пенсии, реформа ЖКХ, налоговая реформа и т.д.), что никак не ассоциируется со статусом России как «социального государства» (Конституция РФ, ст.7), то почему сегодня доля расходов на образование сокращается каждый год, а финансовые ресурсы выделяемые на это страной сравнялись с финансовыми возможностями среднего американского университета?

Предполагаемая «оптимизация» образования – это политико-идеологический эвфемизм, за которым скрывается «свёртывание» границ социального государства, когда перевод образования на платную основу, где стоимость образовательных услуг неадекватна средней зарплате граждан страны, неизбежно приведет к сужению возможностей для мало и среднеимущих, лишение их образовательных перспектив, созданию тупиковых ситуаций для социально-профессионального роста [11, с. 23].

М.В. Ломоносов уж точно бы остался в Холмогорах!

Второй аргумент, который используется для обоснования необходимости радикальной реформы системы образования, это аргумент идеологический.

Действительно советское образование было в полной мере одним из основных средств воспитания человека-коллективиста, следующего нормам коллективистской морали («Моральный кодекс строителя коммунизма»), «беззаветно преданного делу партии», патриота социалистического Отечества.

Но и этот аргумент не выдерживает критики.

Политическая власть и заинтересованные в участии (сохранении и изменении) и использовании её субъекты отнюдь не безразличны к определенному, соответствующему их политическим целям педагогическому «проекту», его содержанию, структуре, форме, целям и средствам, приоритетным ценностям. И это происходит и в рабовладельческом, феодальном, буржуазном государстве и в государстве социалистическом.

Поэтому субъекты политики целенаправленно выбирают то из нормативно-теоретического арсенала педагогики, что наиболее соответствует тем программам, которые реализуются в политике и экономике или планируются к реализации.

Так, феодальное государство использует богатый арсенал религиозной педагогики, буржуазное государство в его «развитой стадии», идеи педагогики либеральной во всех её разновидностях, социалистическое – «коммунистической теории воспитания». То же самое будет делать и делает современное российское государство.

Особое значение в качестве аргумента, обосновывающего необходимость радикальной образовательной реформы в нашей стране, является и аргумент о некоем научном «отставании России от Запада».

И об этом говорится тогда, когда рабочим языком подавляющего большинства международных конференций и симпозиумов по естественным наукам является русский

язык, а в знаменитой Силиконовой долине он распространен наравне с английским. При этом многие ученые покидают Россию не в силу своего эгоизма и «патриотического нигилизма», а потому, что отсутствуют нормальные условия для полноценных исследований, включая финансирование науки, низкий уровень которого у нас объясняется, как мы уже сказали, «нехваткой средств», а все громкие и широко растиражированные заявления о приоритетности образования для России, остаются декларациями «о намерениях».

Против приведенных утверждений об отсталости и «устарелости» отечественной системы образования говорит и тот острый интерес, который сегодня проявляют к ней, «не гнушаясь» при этом и советскими теоретико-педагогическими работками, исследователи из таких «передовых стран», как Япония, Южная Корея, США и Китай.

В рамках этого аргумента приводится и ещё один довод - «глобализационный».

Он вызывает двоякую реакцию и оценку – от позитивной, фактически отождествляющей глобализацию с общественным прогрессом (П. Шульц, Ф. Фукуяма, Т. Шанин и др.), до негативной, усматривающей в ней целенаправленное движение общества по путям унификации, стандартизации, «вестернизации», как такого проекта мирового устройства, где «ведущим» выступают США, а «ведомыми», которых нужно «цивилизовать», являются все «остальные» страны и народы [См.:12].

Не уготована ли России судьба быть цехом «отверточной сборки»?

По крайней мере в пользу такого предположения говорит продолжающееся реформирование учебных программ, в ходе которого осуществляется резкое сокращение преподавания ряда дисциплин — истории, философии, культурологии, этики, эстетики, и др., с упором на прикладные дисциплины, физическую культуру и начальную военную

подготовку.

Подводя итоги данной статьи, мы полагаем, что проводимая сегодня в нашей стране реформа образования является реализацией политико- идеологических инвектив властвующего и экономически-господствующего класса – класса буржуазия.

В соответствии с этим цели и содержание образования, как показал «устаревший» К. Маркс, начинают служить воспроизведению общественных условий производства в форме капитала. Последний же заинтересован не в развитии «человека вообще», но в определенном типе работника — аполитичного и, желательно, «жизнерадостного» создателя прибавочной стоимости, отвечающего требованиям капиталистического производства (уровень знаний, умений и навыков, исполнительской дисциплины), абсолютным и единственно-истинным, как отвечающем идеологически интерпретированному теоретическому пониманию «природы человека», мотивом деятельности и смыслом жизни которого является *максимизация личной прибыли и материальное потребление*.

Это означает деформацию целей педагогики как «искусства делать людей нравственными» (Гегель), то, что российская педагогическая реформа, осуществляется в условиях продолжающегося процесса экспроприации политической идеологией педагогической теории, что приводит к деструкции смысла и ценности научных исследований и, либо к самостоятельной выработке и реализации государством (точнее – правящей элитой) политики в области образования путем «волевых» решений, инструктивных предписаний и некритического использования «зарубежного опыта», либо к методологии «проб» и «ошибок» и отсутствию внятных *стратегических и научно-обоснованных* образовательных целей, подмене их декларациями об «единстве интересов государства и человека».

С этих позиций следует признать, что современная российская политика в области образования не только не кор-

релирует с педагогической наукой, но скорее педагогика в ее теоретическом и, самое главное, в практическом аспекте оказывается в роли «заложницы» политических и «иных» интересов, когда педагогической реформой занимаются не теоретики и практики, работающие в этой сфере и для кого эта деятельность является смыслом и способом существования, а «своего рода специалисты-универсалы, которые позавчера реформировали железные дороги, вчера ЖКХ, а сегодня берутся за образование, а если существуют (эти «специалисты». — Л. Л.), то являются ли они действительно специалистами в области реформ или в какой-то другой „чисто конкретной“ области, которую почему-то не хотят называть своим собственным именем. Словом, тому, кто хочет сделать что-то хорошее для образования, необходимо исходить из философии самого образования, его логики и этики» [13, с. 222].

#### *Библиографический список*

1. **Орлов, А.С.** Реформа [Текст] / А.С. Орлов, Н.Г. Георгиева, В.А. Георгиев // Исторический словарь. Изд. 2-е - М.: Проспект, 2012. - 592 с.
2. **Перевалов, В.П.** Революция [Текст] / В.П. Перевалов // Новая философская энциклопедия: в 4 т. - М.: Мысль, 2010. - Т.3. - 692 с.
3. **Кравченко, И.И.** Реформа [Текст] / И.И. мКравченко // Новая философская энциклопедия: в 4 т. - М.: Мысль, 2010. - Т.3. - 692 с.
4. **Schumaker, P.** Great Ideas [Текст] / P. Schumaker, D.C. Kiel, T. Heilke // Grand shemes. The McGraw-Hill Companies, Inc., 1996. - 696p.
5. **Летягин, Л.И.** Философия идеологии. [Текст] / Л.И. Летягин - Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2014. - 281 с.
6. **Воронин, А. С.** Словарь терминов по общей и социальной педагогике. [Текст] / А.С. Воронин - Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. - 135 с.

7. **Огурцов, А.П.**, Образы образования. Западная философия образования: XX век. [Текст] / А.П. Огурцов, В.В. Платонов - СПб.: РХПИ, 2004. - 520 с.

8. **Гёте, И.В.** Фауст. Трагедия. [Текст] / И.В. Гёте // Собр. соч. в 10-ти т.т. - М.: Художественная литература, 1976. - Т.2. - 512 с.

9. **Стёпин, В. С.** Теоретическое познание. [Текст] / В.С. Стёпин - М. : Прогресс-Традиция, 2000. - 744 с.

10. **Гадамер, Х.-Г.** Истина в науках о духе [Текст] / Х.-Г. Гадамер // Топос, 2000. - № 1. - С. 7-12.

11. **Плаксий, С. И.** Инвестиции в образование [Текст] / С.И. Плаксий // ЗНАНИЕ. ПОНИМАНИЕ. УМЕНИЕ, 2015. - №3. - С.18-28. DOI: 10.17805/zpu.2015.3.2

12. **Иноземцев, В.Л.** Вестернизация как глобализация и «глобализация» как американизация [Текст] / В.Л. Иноземцев // Вопросы философии, 2004. - № 4. - С. 58—69.

13. **Гусейнов, А. А.** Кто рулит образованием? [Текст] / А.А. Гусейнов // Этика образования. Вып. 26 - Тюмень : НИИПЭ, 2005. - С. 222—227.

ГРНТИ 14.15.01

УДК 37.01

*Лумпова Мария Анатольевна*

## **КРИЗИС СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГО ВИРТУАЛИЗАЦИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** кризис, капитализм, образование, компьютерный труд, виртуализация.

**АННОТАЦИЯ:** В статье раскрывается системность кризиса в институте образования. Показано, что современная система образования отчуждает человека от его сущности, является тормозом, вместо развития его сущностных сил. Предлагается возможное решение проблемы с помощью применения новой формы труда и саморганизации людей в виртуальном образовательном поле.



## THE CRISIS OF MODERN EDUCATION SYSTEM AND ITS VIRTUALIZATION

**KEY WORDS:** crisis, capitalism, education, computer work, virtualization.

**ABSTRACT:** The article reveals the systemic nature of the crisis in the Institute of Education. It is shown that the modern education system alienates a person from his essence, is a brake, instead of the development of his essential forces. A possible solution to the problem is suggested by using a new form of labor and self-organization of people in a virtual educational field

В последние десятилетия говорят о реформах в системе образования. Однако, любые изменения бесполезны, когда они направлены на усовершенствование уже неработающего механизма. Мы, словно в старой индейской пословице, не хотим слезать с уже мертвой лошади, вместо этого лишь украшая словно цветами, многочисленными реформами, бездыханное тело. *Пора признать, что кризис в образовании системен. «Нам нужна не эволюция, а революция в образовании»* [1].

Современная система образования складывалась в эпоху капиталистической промышленности. Мы до сих пор можем увидеть схожесть школы с заводом и конвейерным производством. Звонки, отдельные здания корпусов, специализация по предметам. Обучение партиями, строящееся не на качественной характеристике человека, его неповторимой индивидуальности, а лишь по количественному признаку (например, разделение по возрасту в школе). Нам дается определенное количество времени на усвоение материала. Время учебных пар или уроков, академические и астрономические часы – суть абстрактные величины, за которые мы пачками год за годом проходим тот или иной курс. Причем, за эту абстрактную величину (урок, пара, семестр) мы получаем другую абстрактную величину в ви-

де оценки или количества баллов, которые могут быть оторваны от реального процесса в жизни [2]. Всех пытаются унифицировать и стандартизировать, подогнав под единые рамки все более практикуя методы тестирования [3]. Конкуренция рыночного механизма перебралась в современные образовательные стандарты. Ограниченное количество обучающихся в высшей школе, разделение школ на элитные и обычные, дороговизна высшего образования, конкуренция обучающихся за стипендии и т.д. разделяют людей на единицы «способных» и армию «неспособных». Возникая как внешнее принуждение, рыночная среда, вскоре прокладывает себе путь вовнутрь. Внешняя экономическая сила капитализма прикрывается моральной властью ответственности и вины. Вы сами виноваты в том, что не выдерживаете учебного процесса, вы сами ответственные за свои долги в учебе и повинны в тех трудностях, которые они создают в вашей жизни. Наше общество продвигает догму будто человек неспособен в виду своей природы, в то время как есть гении, уникалы и таланты, которые родились таковыми. Но наша природа имеет в потенции у каждого производить, творить, стремиться к развитию.

Формула, которая гласила, что только с дипломом о высшем образовании ты можешь получить хорошую работу, сама больше не работает. Есть множество примеров тех, кто, обучаясь самостоятельно, пришли к гораздо большим результатам, чем студенты, просиживающие все это время за партами. Процесс образования был связан с определенной институцией (детский сад, школа, училище, вуз) и документацией (диплом, грамота и прочее). Теперь ни дипломы, ни институты не дают таких гарантий. Особенно это удручает тех, кто потратил уйму времени на получение заветной корочки, отказывая себе в других действительно важных для него вещах. Многие практически лишали себя реальной жизни. Рынок диктовал тренды профессий. Менеджеры, экономисты, юристы, банкиры

заменяли космонавтов, художников, врачей, инженеров и учителей. В страхе быть неуспешным в гонке за право жить человек поступал туда, где никогда себя не видел и, скорее всего не увидит. *Современная система образования отчуждает нас от нашей сущности, творческого начала, заложенного в абсолютно каждом человеке.*

Система образования эпохи просвещения зиждется на экономической революции 19-ого века. Расцвет машинного труда и его усложнение, переквалификация, армия стандартных рабочих рук требовали точно такую же бесперебойную машину поставки стандартных умов в виде общего образования. Но, обязательное для всех, образование вместе с тем вынуждено становится бесплатным. Тогда это было довольно прогрессивной идеей. Проблема в том, что существующая система разрабатывалась для другой эпохи, и другой экономической революции. *То, что раньше было необходимо для развития, теперь сковывает подрастающее поколение по рукам и ногам.*

Процесс образования больше не может развиваться в рамках механической парадигмы. Но на чем же теперь должно выстраиваться наше с вами будущее? Развитие образования теперь должно быть связано, как нам кажется, с новой всевозрастающей формой труда. Зародившийся еще во второй половине XIX века и отмеченный Марксом так называемый автоматизированный труд, сейчас приобретает свою осязаемую конкретно общественную форму в виде компьютерного труда [4, с.203]. Цифровой век, автоматизация и компьютеризация производства позволяют обществу достичь новых высот, в том числе и в реорганизации процесса образования. Глобализация образования, связь как теоретической, так и прикладной науки; а также их взаимодействие с технологическим процессом производства, междисциплинарность исследований и целых творческих коллективов. Еще буквально несколько десятилетий назад о реализации многих образовательных проектов можно было бы только мечтать. Теперь же мы становимся

свидетелями таких явлений как открытые университеты, онлайн лекции и вебинары, образование через интернет.

Примером может послужить масштабный проект онлайн образования Дафны Коллер Coursera [5]. Увидев желание людей учиться<sup>1</sup> Эндрю Энг и Дафна Коллер решили реализовать проект по бесплатному показу курсов лучших вузов от лица лучших преподавателей. Цифры, которые приводит Дафна Коллер впечатляют. 640 000 студентов из 190 стран, 14 млн. просмотров видео [5]. И что самое главное, за этими цифрами скрываются люди. Студентами таких курсов могут стать жители маленьких городов, отдаленных от образовательных центров, матери, которым не с кем оставить своих детей, инвалиды и те, кому банально не хватает денег на первоклассный университет. В отличие от распространённых онлайн курсов Coursera уже имеет статус университетского обучения. Да, там есть оценки и определенные обучающие задания. Но они уже проходят иначе, нежели было до этого. Теперь можно не прослушивать монолитную полуторачасовую лекцию, а разбить ее на модули. Причем освоение идет также разными способами в зависимости от знаний, умений и навыков, заявленных студентом. Coursera – это не просто просмотр видео. Здесь пытаются уделить значение и практике восприятия материала. Так запланированы различные упражнения повторения материала, встроенные в само видео, при ответе на которые лекция продолжается. Для сравнения данный процесс в классе проходит несколько иначе. При вопросе преподавателя во время лекции отвечает 1-2 ученика с первой парты. Еще несколько людей, возможно, знали ответ. В то же время кто-то вообще мог даже не услышать вопроса. Онлайн ресурс же обязывает каждого пройти че-

---

<sup>1</sup> Так на курс «Машинное обучение» Эндрю Энга преподавателя Стэнфордского университета преподаватель в самой образовательной институции набирается 400 студентов. На аналогичный же курс в рамках интернет ресурса зарегистрировалось 100000 пользователей.

рез повторение материала. Естественно, что простые вопросы на повторение – это только начало, за которым последуют новые более сложные методики проверки усвоения материала.

Еще одним крайне важным моментом является обратная связь. Проверка работ 100000 студентов с помощью новых технологий позволяет проверять алгебраические уравнения, короткие ответы, формулы с доказательствами. Примером может стать сложный курс программирования в базе Coursera. Минусом такого подхода являлось невозможность проверки работ, связанных с критическим мышлением, например, в гуманитарном направлении. И тогда разработчиками ресурса было предложено следующее решение. *Люди будут проверять друг друга сами.* Можно подумать, что данный процесс субъективен. Но разве преподаватель вуза не является таким же человеком, как и мы с вами. Тем более, ресурс в котором циркулируют десятки тысяч студентов, сможет дать куда более взвешенную оценку, чем один человек, каким бы экспертом в своем деле он не был. Также в процессе обучения студенты общаются друг с другом, создают форумы и сообщества взаимопомощи. *Студенты внутри созданного ресурса самоорганизуются* практически без помощи создателей. Такие глобальные цепи позволяют проводить глобальные опросы. Что было понятно, а что нет? Что далось легко, а что вызывало трудности? Сложно понять ошибку курса, когда в классе из 20 человек, один не справился с заданием. Но когда 2000 человек совершили ошибку в точно таком же месте, данный факт уже не трудно заметить и отредактировать.

Всем известно, что наиболее перспективным является индивидуальное обучение. Можем ли мы дать абсолютно каждому такое обучение? Вряд ли. Но мы можем дать человеку компьютер. И тогда программы наподобие Coursera крайне увеличат процент обучаемости. Они сделают образование действительно доступным для всех, непрерывным

и наконец процесс обучения будет основан на личностном развитии человека, причем им же самим на его же собственном творческом начале. Это ли не образование будущего?

***Библиографический список:***

1. **Робинсон, К.** Совершим же революцию в обучении! [Электронный ресурс] / К. Робинсон URL: [http://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_bring\\_on\\_the\\_revolution?language=ru](http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution?language=ru) (дата обращения 27.01.2017)

2. **Хан, С.** Знания ради знаний, а не ради оценок [Электронный ресурс] / С. Хан URL: [http://www.ted.com/talks/sal\\_khan\\_let\\_s\\_teach\\_for\\_mastery\\_not\\_test\\_scores?language=ru](http://www.ted.com/talks/sal_khan_let_s_teach_for_mastery_not_test_scores?language=ru) (дата обращения 27.01.2017)

3. **Робинсон, К.** Подавляют ли школы творчество? [Электронный ресурс] / К. Робинсон URL: [http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity?language=ru](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=ru) (дата обращения 27.01.2017)

4. **Гриценко, В.С.** Размышления о современном обществе, студентах и философии [Текст] / В.С. Гриценко // Новые идеи в философии, 2012. - Т. 1. - № 20. - С. 200-211.

5. **Коллер, Д.** Чему нас учит онлайн-образование [Электронный ресурс] / Д. Коллер URL: [https://www.ted.com/talks/daphne\\_koller\\_what\\_we\\_re\\_learning\\_from\\_online\\_education?language=ru](https://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education?language=ru) (дата обращения 27.01.2017)

ГРНТИ 02.01.45

УДК 37.031.4; 101.1 *Ромашенко Мария Александровна*  
*Ромашенко Александр Александрович*

## **НЕИЗБЕЖНОСТЬ ФИЛОСОФИИ В КОНТЕКСТЕ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: философия, педагогика, гуманитарные науки, технические науки, естествознание, мышление, творчество, гуманизация образования, педагогические методы.

АННОТАЦИЯ: В статье поднимается вопрос о месте и роли философии как дисциплины в пространстве учебного процесса инженерного образования. Авторами указывается на наличие ряда подходов в педагогике, в соответствии с которыми происходит актуализация философии для студентов технических направлений. При этом все выявленные подходы делятся на две условные категории: индуктивные подходы и дедуктивные подходов в преподавании философии. Основной гипотезой статьи становится идея неизбежности философии в учебном процессе технического и естественно научного образования.

*Romashchenko Maria Alexandrovna*  
*Romashchenko Alexandr Alexandrovich*

## **THE INEVITABILITY OF PHILOSOPHY IN THE CONTEXT OF ENGINEERING EDUCATION**

KEY WORDS: philosophy, pedagogics, humanities, technical science, natural sciences, thinking, creativity.

ABSTRACT: In article the question of the place and a role of philosophy as disciplines in space of educational process of engineering education is brought up. Authors specify existence of a number of approaches in pedagogics according to which there is an updating of philosophy for students of the technical directions. At the same time all revealed approaches are divided into two conditional categories: inductive approaches and deductive approaches in teaching philosophy. The idea of inevitability of philosophy in educational process of

technical and naturally scientific education becomes the main hypothesis of article.

Вопрос о роли и месте философии в техническом ВУЗе задается давно. При разных стандартах образования и программах обучения инженера философия, так или иначе, присутствует в учебном процессе. Даже те, кто ратует за уменьшение доли часов гуманитарных дисциплин в учебных планах технических специальностей, признают значение философии в становлении инженерного мышления. Сегодня, когда идет процесс перехода к новым образовательным стандартам, осмысление целей и задач высшего образования, вопрос о неизбежности философии снова обнаруживается со всей очевидностью.

Начиная с 2000-х годов, в педагогической мысли возникла тенденция связать философию и естественнонаучные и инженерные дисциплины в техническом ВУЗе в единое целое; многие методики преподавания философии ставили во главу угла трансформацию курса философии в курсы «Философия науки» и «Философия техники» [1]. Такие тенденции нашли свое отражение почти в повсеместном введении для технических направлений обучения курсов «Философия науки и техники». Однако при этом сохранился и курс «Философии», предваряющий изучение «Философии науки и техники» для бакалавров. Подобная ситуация снова актуализирует вопрос о месте философии и ее задачах в процессе формирования инженера. Зачастую каждый практикующий преподаватель отвечает на такие вопросы самостоятельно. Учитывая также желание заинтересовать процессом обучения студента, сделать для него очевидной пользу философии, можно обобщить наиболее часто встречающиеся методы и способы обучения философии инженерных специальностей.

Во-первых, для того, чтобы указать значение философии для будущей профессиональной деятельности студента, преподаватель часто делает акцент на взаимоотношении



ях философии и науки, обнаруживая в этой связи специфику профильного обучения.

Во-вторых, преподаватель обращается к биографическому материалу, используя факты из жизни философов для «оживления» изучаемого материала. Такой подход помогает создать иллюзию экзистенциального момента познания и указать на определенную специфику того исторического момента, в котором находится философ и его идеи. Другими словами, такой подход позволяет часто ассимилировать философию и историю, указать на то, какое влияние на философские идеи обнаруживает исторический момент.

В-третьих, в целях заинтересованности студентов технических специальностей в знании философии преподаватель использует материал физики, химии, биологии и других естественных наук [2], создавая четкое представление о том, что философия и наука не просто обладают родственной связью, но наука философии необходима в качестве опорного материала.

В-четвертых, в процессе обучения философии всегда существует соблазн популяризовать философские проблемы, обратить их к повседневному опыту, объяснить их, используя повседневный язык общения. Такой подход имеет и положительные, и отрицательные стороны, точно также, как и необоснованное использование сложных философских понятий, без объяснения их определений, и различных «измов». В этом случае философия как учебная дисциплина, конечно, отличается от философствования и чистой философии, но ей удастся совместить в себе логику, этику, эстетику, даже если этим разделам философского знания не уделяется отдельного внимания.

Каждая из перечисленных методических разработок выполняет свою роль – заинтересовать философией студента-технаря, указать ему значимость философии для его профессиональной деятельности и мировоззренческой позиции.

Однако такие подходы имеют и ряд трудностей, негативных моментов, которые необходимо понимать. Ответы на вопросы о том, как преподавать философию в техническом ВУЗе, часто имеют практическое значение, поэтому ответы на них должны быть найдены в целях методологической определенности педагогической практики. Отвечая на эти вопросы положительно, преподаватель почти обречен на позицию, в которой философия становится «служанкой науки» и в этом смысле это уже не позитивистский принцип, он получает более целостное мировоззренческое звучание, а философия, особенно, если она преподается талантливым и увлеченным преподавателем, рискует превратиться в форму «научного развлечения».

Особое внимание необходимо обратить на то, что речь ведется именно о философии, а не обо всем цикле гуманитарных наук. Это замечание ценно и значимо в том смысле, что гуманитарные науки или, как называл их Г. Риккерт, «науки о духе» [3] имеют собственную методологию, направленную на изучение частного, индивидуального и особенного. При такой демаркации наук о природе и наук о духе однозначным пределом становится их разделение именно по объекту изучения и соответствующей методологии. Другими словами, науки о духе, которые сегодня часто отождествляются с науками гуманитарными, обращаясь к объекту своего изучения как к единичному, неповторимому и особенному явлению используют, здесь Риккерт ссылается на Виндельбанда, «идиографический» метод, который в узком смысле понимается как метод описательный [3, с.75]. Такая опасность отождествления философии и гуманитарных наук, а также применение соответствующей гуманитарным наукам методологии в преподавании философии, обрекает преподавателя на описательный способ обучения философии, где мелькают философы, идеи и системы вместе с описанием их основных принципов и понятий. Бесспорно, что такое преподавание философии имеет место быть и часто оправдывается тем, что

получение высшего образования – это процесс кумулятивный, и образованный человек просто обязан иметь общее представление о философских школах, а в лучшем случае, удачно использовать различные философские термины, демонстрируя свою эрудированность достойную выпускника престижного ВУЗа. Однако такой подход все менее оправдывает себя, так как при широком распространении сети «Интернет» вопрос эрудированности заменяется более актуальным вопросом информированности и в целом потенциальной доступности информационных ресурсов. Любое неясное слово, концепцию или факт биографии можно, выражаясь современным сленгом «загуглить», и тут же воспроизвести один и тот же ответ в сотне интерпретаций. В этом смысле срабатывает хорошо известный принцип «Если хочешь что-то спрятать, то прячь на виду у всех». Информация доступна, причем доступность эта создает эффект «присутствия знания». Однако тогда встает законный вопрос: при использовании дисциплины «Философия» в качестве инструмента повышения эрудированности студента, что должно являться объектом ее внимания, что должно быть обнаружено в очевидности в процессе ее изучения? В этом смысле задача преподавателя усложняется во много раз, ведь студент принимает расширение своих возможностей потребления информации как «разгерметизирование» философии в целом. Студент технической специальности включен в иллюзию доступности знания и воспринимает философию, а в более общем виде гуманитарные науки, как набор открытых знаний, которые могут быть получены в любой момент их актуализации и потребности, исходя из жизненной ситуации. В этом смысле описательный метод «наук о духе» не подходит для обучения философии.

Второй момент, который таит в себе опасность в преподавании философии в техническом ВУЗе, связан с использованием богатого естественнонаучного материала для иллюстрации философских проблем, систем и идей.

На первый взгляд, нет ничего плохого в том, что преподаватель в ходе объяснения какой-либо философской теории приводит данные физики, химии или биологии, пытаясь таким образом указать на утилитарность, пригодность философских знаний. Однако на деле такой метод преподавания может сформировать совершенно противоположное понимание философии как способа познания мира. Постоянно обращаясь к естественнонаучным прикладным знаниям в качестве иллюстрирования философского материала, преподаватель сможет создать образ, в котором философия есть лишь вспомогательная дисциплина для реализации научного познания. В этом случае теряется понимание философии как целостной дисциплины, укрепляется вера в ее вторичность относительно научного, а часто наукообразного знания. В этом смысле философия является едва ли не единственной дисциплиной в учебных планах технических специальностей, которая позволяет выйти за грани сугубо научного мировоззрения, преодолеть пустой, часто мифологизированный сциентизм образовательного процесса и указать на общность мировоззренческих подходов и путей познавательной деятельности, не ограничивая их только кругом наукообразности. Другими словами, философия позволяет избежать формирования вульгарно позитивистского взгляда на реальность.

Третья опасность, подстерегающая того, кто определяет способ и методологию введения студентов технических специальностей в изучение философии, это ее популяризация. Очень часто преподаватель сталкивается с соблазном объяснить студенту сложную философскую проблему на упрощенном популяризованном уровне. Сегодня в эпоху популяризации научного познания подобная перспектива, касающаяся философии, многим кажется заманчивой. К этому также добавляется и призывы к использованию игровых моментов обучения, интерактивных методов. В этом смысле часто забывается, что сама по себе философия уже интерактивна, так способ познания, который она видит в

качестве наиболее оптимального – это метод еще сократовский – диалог. Сегодня часто можно столкнуться с упрощением философии, с изданием популярных книг из серии «Аристотель за 90 минут» [4] или «Философия. Краткий курс в комиксах» [5], где совершаются попытки в духе резюмирования обратиться к интерпретации философской концепции. В самих этих изданиях нет ничего плохого, часто они написаны с юмором и очень оригинально, однако они могут быть рекомендованы только тем, кто уже серьезно изучал философию, а не стоит в самом начале этого пути. Студент в процессе изучения философии должен испытывать чувство «подъема» к знанию, преодоления трудности понимания, он должен «оборачиваться» (Платон) к знанию.

В этом смысле увлечение языком повседневности для объяснения философских идей может породить эффект «банальности знания», когда не познающий субъект поднимается до знания, используя различные пути и подходы, а знание «опускается» до того уровня понимания, который определен у субъекта познания. Так происходит «вульгаризация» философии, знание легко переводится в ранг информации, а процесс познания становится не изменением познающего субъекта, но набором повторяемых шаблонов и алгоритмов.

Таким образом, обнаруживаются трудности в преподавании философии, не преодоление которых влечет за собой появление общеизвестного штампа ненужности философского знания, специфической разницы гуманитарного и технического мышления или даже в случае интереса студентов к дисциплине понимание ее сути как «душевных разговоров» призванных скорее отдохнуть, чем совершить подвиг познания.

Главное же, что должен получить студент в результате обучения философии – это ощущение и понимание ее неизбежности в процессе познания не только в рамках науки, но и в мире в целом, не только в учебной аудито-

рии, но и гораздо позже в жизни вне университета, когда человек уже сам себя образовывает и как личность, и как познающий субъект.

Ставя перед собой такую задачу, необходимо понимать разницу двух подходов, назовем их индуктивным и дедуктивным подходами. Все предложенные способы заинтересованности студента технической специальности философией имеют место быть и обязательно реализовываются в процессе обучения. Однако их эффективность и минимизация тех опасностей, о которых речь шла выше, возможно лишь в случае применения дедуктивного подхода к обучению философии. Индуктивный подход построен на том, что преподаватель, используя всевозможные педагогические методики, формирует отдельно навыки, умения и знания у студента. Он обращается к разным философским учениям или философским проблемам (курс можно строить и по принципу истории философии, и по принципу систематической философии), но как к единицам, указывая их специфику, значение, и влияние на дальнейшую традицию. В этом случае процесс обучения напоминает составление рядов бус, нанизывая на нить отдельные концепции, преподаватель лишь намекает на их единство. Единство это может трактоваться исторически, если курс выстроен в качестве историко-философской концепции, или проблемно, когда указываются основные темы размышления философов. Но в любом случае, индуктивный подход, где акцент ставится на индивидуальных элементах, на конкретных методиках не дает возможности сформировать целостный взгляд, где за отдельными понятиями и концепциями обнаруживается бытийственное, логическое и методологическое единство знания.

Дедуктивный подход в преподавании философии предполагает не суммирование отдельных философских проблем, или обнаружение особенностей каких-либо философских школ, а исходит из неизбежности философии как единственного способа указать единство истины для лю-

бых стратегий познания и жизненных позиций. Такой подход позволяет обнаружить не различия в специфике мировоззренческих позиций, а их сходство. Преподаватель организует курс таким образом, что в единстве логики, этики, эстетики, экзистенциального момента рефлексии указывает на универсальный исток знания, а не просто уделяет внимание специфичности философии. В таком случае в курсе рефреном будет звучать идея целостности знания, истины, которая изменяет познающего субъекта, а не наоборот. Другими словами, не просто формируется отдельно познающий, оценивающий, нравственный субъект, а субъект, по выражению М. Фуко, измененный истиной [5, с. 32].

При таком подходе становится возможным избежать тех опасностей в преподавании философии, которые были обозначены выше. Задачей философии, таким образом, становится разрыв современной образовательной системы, которая акцентирует внимание на демаркации наук о природе и наук о духе, определяет специфику гуманитарного и технического мышления, разрывая, таким образом, познающего субъекта и формируя мысль о том, что непонимание философии или математики, это нерушимое природное свойство, на которое субъект обречен. По сути, передовой обучающей задачей философии как дисциплины, включенной в учебные планы технических направлений, становится – научить студента схватывать единое, формировать синоптический взгляд, который позволит схватывать значимость целого в приоритете к частному и множественному. Это позволит выстроить иной тип обучения, который нельзя будет свести к простому поиску информации.

### *Библиографический список*

1. Абсалямов, А., Философия в техническом ВУЗе [Текст] / А. Абсалямов, Я. Кунгс // Высшее образование в России, 2000. - №4, - С. 94-96.

2. **Черногорцева, Г.** Философия в техническом ВУЗе (как заинтересовать студента?) [Текст] / Г. Черногорцева // Высшее образование в России, 2005. - №5 – С. 122-123.

3. **Риккерт, Г.** Науки о природе и науки о культуре [Текст] пер. с нем. А.Ф. Зотова. / Г. Риккерт - М.: Республика, 1998, 433 с.

4. **Стретерн, П.** Аристотель за 90 минут [Текст] (серия: Просто о сложном) пер. с англ. Н. Бровчук. / П. Стретерн - М.: АСТ; СПб: Астрель, 2004 - 80 с.

5. **Паттон, М.** Философия. Краткий курс в комиксах. [Текст] пер. с англ. Н.М. Галактионова / М. Паттон - М.: Колибри, 2016 - 176 с.

6. **Фуко, М.** Герменевтика субъекта [Текст] пер. с фр. А.Г. Погоняйло / М. Фуко - СПб: Наука, 2007 - 677 с.

ГРНТИ 02.15.31

УДК 130.2

*Чугаева Ирина Григорьевна*

## **СУЩНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОЗНАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: художественное познание, эстетическое отношение, эстетическое переживание, художественный образ.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема сущностных особенностей художественного познания мира человеком. Опровергается взгляд на искусство как эмоциональное отношение к действительности. Художественное познание определяется как творческий процесс человека, сущностной чертой которого является взаимопроникновение и диалектическое взаимодействие чувственной и логической ступеней познания. Современное искусство рассматривается как способ осмысления и самовыражения человека.



## ESSENTIAL FEATURES OF ARTISTIC KNOWLEDGE

KEYWORDS: artistic cognition, aesthetic attitude, aesthetic experience, artistic image.

ANNOTATION. The article deals with the problem of essential features of artistic cognition of the world by man. Refuted view of art as an emotional attitude to reality. Artistic cognition is defined as the creative process of a person whose essential feature is interpenetration and dialectical interaction of the sensory and logical stages of cognition. Modern art is considered as a way of comprehension and self-expression of a person.

В художественном образовании, эстетике наиболее обсуждаемой проблемой является проблема художественного познания человеком мира. Данный способ познания гораздо более древний, чем наука. Понимание феномена художественного познания позволяет приблизиться к пониманию значения искусства в жизни человека, определению его значения в современном мире. Цель данной статьи определить особенности художественного познания, проявляющиеся в современном искусстве.

Для решения данного вопроса необходимо определить художественное познание как экзистенциально-антропологическое познание и обратиться к дефинициям субъекта и объекта познания и особенностям их отношений.

Субъект познания – это человек, включенный в социальную коммуникацию, проявляющий познавательную активность и оценочную деятельность. Объект познания – реальность (физическая, историческая, художественная).

В философии искусства характерной особенностью художественного познания определяется *целостность восприятия* субъектом эстетического объекта, включающая чувства, идеи, переживания самого субъекта, эстетическое отношение и нравственно-эстетическую оценку. Так, М.Ф.

Овсянников, характеризуя особенности художественного восприятия, писал: «Когда строитель обтесывает глыбу мрамора, он заставляет этот кусок природы удовлетворять какую-нибудь потребность человека. Когда ученый выявляет свойства этого же куска мрамора, он заставляет его заговорить о себе как об объекте, не зависящем от человека. Прикосновение художника к этому же мрамору заставляет его заговорить о том, что волнует человека и что он считает своей подлинно человеческой сущностью» [4; с. 233].

М.Ф. Овсянников выделяет ступени процесса художественного познания: восприятие, связанное с зрительно-чувственным восприятием формы и эстетическое переживание, включающее с себя активизацию жизненного опыта субъекта, эстетических способностей, личностно-психологических особенностей личности, проявляющихся в процессе переживания художественного образа.

М.С. Каган, опираясь на труды Г. Гегеля и В. Белинского, называет художественное познание «мышлением в образах». Он определяет важной отличительной чертой данного способа мышления *единство познания и оценки*, которые пропитывают «каждую мельчайшую ячейку художественной ткани... и сливаются в содержании искусства в одно *органически неразсторжимое целое*» [3; с.261]. В связи с этим художественное произведение представляет собой с одной стороны объективную реальность, преломленную в духовном мире человека, а с другой стороны — духовный мир человека, отражающий и оценивающий объективную реальность через эстетическое отношение.

*Эстетическое отношение* характеризуется интересом субъекта к объекту. Оно не связано с наживой, обретением власти, удовлетворением биологических потребностей. Эстетический объект — это результат свободного выбора субъекта, сделанного им самостоятельно, так как целью выбора является проявление субъектом разнообразных эмоций (восхищение, радость, грусть и др.) и чувств (лю-

бовь, ненависть, презрение и др.). Сущностной же особенностью эстетического отношения является процесс *переживания*, так как именно в этом проявляется духовная связь субъекта с объектом, осознанием субъектом личностной значимости объекта.

Г.Г. Гадамер характеризует процесс переживания как всегда пережитое самостоятельно, то есть «результат суммирующей длительность и значимость того, что пережито». В процессе эстетического переживания, «переживающий одним ударом вырывается благодаря власти искусства из последовательности своей жизни, но одновременно с этим ему указывается связь со всей целокупностью его бытия» [2; с. 114]. В сознании воспринимающего переживание определяется как *способность подняться над обыденностью бытия с целью прожить жизнь Другого, имеющую целостную эмоционально-чувственную и смысловую природу*.

*Эстетическое переживание* является активной художественной деятельностью воспринимающего: «ответное понимание» (М. Бахтин), «способность увидеть подлинно человеческое содержание» (М.Ф. Овсянников), «душевный контакт сопереживания, сочувствия, непосредственного общения как с близким другом, с любимым существом» (М.С. Каган).

Данная способность может находиться на разном уровне развития у различных субъектов. Так, В. Асмус писал, что «непонятность» в искусстве может быть «просто неточным названием читательской лени, беспомощности, девственности художественной биографии читателя, отсутствием в нем скромности и желания трудиться» [1; с. 64]. В связи с этим, автор выделяет особую стадию художественного восприятия - установку на восприятие именно *художественного* произведения. В.Асмус отмечает, что сознание воспринимающего должно быть настроено на восприятие особой действительности (художественной реальности), которая не есть «отрезок из жизни», и в то же

время, не является и сплошным вымыслом. Читатель, слушатель, зритель настраивается на восприятие *художественного образа*.

Художественный образ, сохраняя связь со сферой чувственности, содержит всю глубину и своеобразие содержательной художественности. Это было отмечено Г.Гегелем, который писал, что чувственные образы и звуки выступают в искусстве не только ради себя и своего непосредственного выявления, а с тем, чтобы в этой форме удовлетворить высшие духовные интересы, так как они обладают способностью пробудить и затронуть все глубины сознания и вызвать их отклик в духе [4; с.161]. Отсюда следует, что художественный образ — это не что иное, как выражение абстрактной идеи в конкретной чувственной форме. Достоинство такого определения, состоит в том, что оно позволяет выявить особенность художественно-образного мышления в сравнении с другими основными формами познавательной деятельности. Данное определение указывает на проявленную в художественном образе способность субъекта к обобщению и абстрагированию, однако чувственное выражение художественной абстракции предотвращает отождествление ее с понятием — сферой наиболее чистой абстракции. И, наоборот, художественный образ отличается от образов чувственности — ощущений, восприятий, представлений тем, что заключает в себе помимо чувственности и большую долю абстракции.

В связи с этим выделяют сущностные черты художественного образа — *абстрактность и чувственную конкретность*. Художественная образность проявляется в эмоционально-чувственном восприятии человеком произведения искусства и продолжается на уровне восприятия идеи, ее осмысления и переживания. Восприятие формы, воплощенной в звуке, цвете, материале определяют как *чувственный уровень* существования художественного образа, реализуемый работой эмоционально-чувственной сферы человека. Постигание художественной идеи отно-

сят к *абстрактному уровню* существования художественного образа, связанному с ценностно-смысловой сферой человеческого сознания и процессом переживания. На абстрактном уровне происходит домысливание и достраивание зрителем художественного образа, осмысление и присвоение к личному опыту и пониманию жизни. К абстрактному же уровню существования художественного образа относят также и дальнейшую жизнь художественного образа, связанную с присвоением художественной идеи всей человеческой культурой.

Следующей важной характеристикой художественного образа является *высокая степень обобщения*. Обобщение в искусстве отличается от других областей познавательной деятельности тем, что по своей природе является формой абстракции, не теряющей глубокой связи с самой жизнью. Несмотря на художественные условности, которые характерны для всех жанров искусства, художественный образ является типизацией общезначимого для всех, результатом тщательного отбора художником того, что является духовно ценным для общества и отбрасыванием несущественного, сугубо индивидуального. Таким образом, художественный образ – это «реконструкция форм жизни, осуществляемая в рамках самой жизни» [4].

Характерные особенности художественного образа как особой формы мышления позволяет говорить о неправомерности рассмотрения искусства лишь как эмоционального отношения к действительности. Художественный образ – это форма «отражения и осмысления жизни в свете объективно складывающегося опыта отношений человека к действительности» (Л.Х. Раппопорт). Художественный образ является особой формой постижения действительности, достигающий слияния интеллектуального и чувственного начал.

Современное искусство не перестает являться способом художественного познания действительности. Оно лишь в большей степени выражает общее мироощущение совре-

менного человека – ощущение неопределенности, отчужденности, заброшенности, страха [6], что выражается в общей характеристике антропоцентричности современного искусства (В.В. Бычков, Н.Б. Маньковская, Н.Н. Плужникова) [5].

Таким образом, у современного искусства появляются иные, отличные от художественной образности черты – многозначность, плюрализм, отказ от канонов, открытость (смещение интереса к читателю). Современное искусство отрицает состояние устойчивости как угрожающе замкнутого состояния, оно становится более всего способом познания сложного, быстроменяющегося мира, поиском ответа на вопросы, не имеющие однозначного ответа. Искусство для современного человека – способ осмысления и самовыражения, помогающий любить жизнь.

Из всего сказанного можно сделать следующий вывод. Художественное познание – это творческий процесс человека, сущностной чертой которого является взаимопроникновение и диалектическое взаимодействие чувственной и логической ступеней познания, слияние сенсорных, миметических, эмоциональных, абстрактно-логических и других элементов человеческой психики. Художественное познание выражает ценностную связь субъекта с объектом познания. Результатом художественного познания является новое знание, связанное с пониманием мира и особенностей собственной личности, своей роли и значимости в мире, самопониманием, ценностным самоопределением.

### ***Библиографический список:***

1. **Асмус В.** Вопросы теории и истории эстетики. М., 1968. - 648 с.
2. **Гадамер, Г. Г.** Истина и метод : основы философ. герменевтики [Текст] : пер. с нем. / Г. Г. Гадамер ; под общ. ред. и со вступ. ст. Б. Н. Бессонова. — М. : Прогресс, 1988. — 704 с.

3. **Каган М. С.** Эстетика как философская наука.— СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. — 544 с.

4. Марксистско-ленинская эстетика: учеб. пособие для вузов. Под ред. М.Ф. Овсянникова. – М: Высш.шк., 1983. – 544 с.

5. **Плужникова Н.Н.** Принципы панэстетизма и ситуация кризиса культуры. – Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. 2014. №1 (74) С. 32-36.

6. **Ступин С.С.** Мое лицо ночью. Человек.2012. -№6. - С. 125-138.; Человек. 2013 - № 1 – С. 70-82.

## **ФИЛОСОФИЯ УПРАВЛЕНИЯ**

ГРНТИ 02.41

УДК 740

*Воробьева Марина Анатольевна*

### **АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: руководитель, управленческая культура, аксиологический компонент, образование, компоненты культуры, ценности, цели, отношения, качество, свойство личности.

АННОТАЦИЯ. Цель статьи – представить аксиологический аспект управленческой культуры руководителя образовательного учреждения, определить компоненты культуры и их содержание.

## **AXIOLOGICAL ASPECT OF MANAGEMENT CULTURE OF THE HEAD OF EDUCATIONAL INSTITUTION**

**KEY WORDS:** leader, managerial culture, axiological component, education, cultural components, values, goals, attitudes, quality, personality traits.

**ABSTRACT.** The purpose of the article is to present the axiological aspect of the managerial culture of the head of an educational institution, to identify the components of culture and their content.

В современных условиях, когда модернизация образования превратилась в масштабную государственную программу, становится очевидной необходимость изменений в профессиональной деятельности работников образования. Модернизация образования должна привести к достижению нового качества российского образования, которое определяется, прежде всего, его соответствием актуальным и перспективным запросам современной жизни страны.

Огромную роль в модернизации играют руководители образовательных учреждений. Управленческая культура руководителей школы представляет собой меру и способ творческой самореализации личности руководителя школы в разнообразных видах управленческой деятельности, направленной на освоение, передачу и создание ценностей и технологий в управлении школой. Управленческая культура людей, занятых в сфере образования, является частью их профессионально-педагогической культуры. Традиционное представление о профессионально-педагогической культуре связывалось в основном с выделением норм, правил педагогической деятельности, педагогической техники и мастерства. Психолого-педагогические исследования проблем педагогической культуры последних лет раскрывают ее в категориях педагогических ценностей, педагогических технологий и педагогического творчества [3].



Сущность понятия «управленческая культура» изложена в различных источниках. Так, ученые московской школы рассматривают управленческую культуру, как меру и способ творческой самореализации личности руководителя школы в разнообразных видах управленческой деятельности, направленной на освоение, передачу и создание ценностей и технологий в управлении школой. Представители же харьковской школы сущность управленческой культуры видят в знании теории и процессов управления, их закономерностей, свойств, функционального содержания, видов, форм и методов управленческой деятельности [2].

Наиболее важными компонентами профессиональной культуры, или управленческой культуры, руководителя, считает проф. К. Абульханова, есть высокоразвитые: системный кругозор, профессиональное творчество, праксеологические способности, рефлексивные способности, информационное вооружение, компетентность, самосовершенствования, конкретно-предметные знания. Управленческая культура руководителей именно учебных заведений имеет определенные особые характеристики и рассматривается в несколько ином контексте, учитывая определенную специфику их работы. Так, В.А. Слостенин считает, что управленческая культура людей, занятых в сфере образования является частью их профессионально-педагогической культуры [5].

Таким образом, «управленческая культура» - понятие многогранное, и рассматривать его необходимо также с многих позиций. Правомерно рассматривать управленческую культуру, как знание и владение теорией рациональной организации работы аппарата управления, привития ему наиболее эффективных средств, форм и методов труда, раскрытие роли культурного элемента в нем. С точки зрения управленческой культуры теория управления является важной социальной функцией - сознательного и властного, с применением новейших достижений культуры организации, воздействия как на отдельных людей, так и на всю

человеческую общность, которая проводится для достижения четко определенной конкретной цели. Общая характеристика этого понятия может быть определена как знание и владение теорией закономерностей комплексного, системного подхода к решению управленческих проблем. Перед управленческой культурой стоит задача создать такой управленческий кругозор каждого руководителя, который способен поднять его до высот современной профессиональной культуры [3].

С этих позиций управленческая культура как интегративное свойство личности состоит из профессиональных, культурологических и личностных качеств, уровень сформированной которых обеспечивает готовность к эффективному осуществлению управленческой деятельности. Являясь одним из структурных компонентов культуры личности и представляя собой ее интегрирующее начало, управленческая культура выражает универсальность ее связей с окружающим миром и людьми, способствует творческой самореализации, перенесению управленческих знаний, умений и навыков во все сферы деятельности.

Управленческая культура руководителя имеет сложную структуру и включает в себя большое количество системно связанных между собой компонентов. От успешного функционирования всех компонентов зависит эффективность работы руководителя, и как следствие успех организации в целом. В таком случае компонентами управленческой культуры являются: аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты.

Одним из важнейших компонентов управленческой культуры руководителя является аксиологический компонент.

Для понимания смысла понятия «аксиологический компонент», обратимся к его определению. Аксиологический компонент – это ценности и ценностные ориентации, мотивы профессиональной деятельности, готовность к действиям, способность к самообразованию. Такое определе-

ние приводит Н.А. Ростова при рассмотрении в своих исследованиях аксиологического компонента [1].

*Аксиологический компонент* управленческой культуры руководителя образован совокупностью управленческо-педагогических ценностей. Управленческая культура руководителей школы представляет собой меру и способ творческой самореализации личности руководителя школы в разнообразных видах управленческой деятельности, направленной на освоение, передачу и создание ценностей и технологий в управлении школой.

Ценности управления педагогическими системами многообразны. Это могут быть: ценности-цели, ценности-знания, ценности-отношения, ценности-качества.

*Ценности-цели*, раскрывающие значение и смысл целей управления целостным педагогическим процессом на разных уровнях иерархии: цели управления системой образования, цели управления школой, цели управления педагогическим и ученическим коллективами, цели управления самовоспитанием и саморазвитием личности и т.д.

*Ценности-знания*, раскрывающие значение и смысл знаний в сфере управления: знание методологических основ управления, знание особенностей работы с учениками и учащимися городских и сельских школ, знание критериев эффективности управления педагогическим процессом и др. Для эффективной работы организации руководитель должен иметь знания методологической основы и практического выполнения конкретной деятельности для того чтобы контролировать и оценивать работу подчиненных, а также соответствующее сознание, чувства, настроение.

*Ценности-отношения*, раскрывающие значимость взаимоотношений между участниками педагогического процесса, отношения к себе, к своей профессиональной деятельности, межличностных отношений в педагогическом и ученическом коллективах, возможности их целенаправленного формирования и управления. Прежде всего управленческие и организационные, в которых материализуются

знания, нормы, ценности общества и которые в процессе социализации личности становятся достоянием культуры каждого.

*Ценности-качества*, раскрывающие многообразие индивидуальных, личностных, коммуникативных, поведенческих качеств личности руководителя-менеджера как субъекта управления, отражающихся в специальных способностях: способности прогнозировать свою деятельность и предвидеть ее последствия, способности соотносить свои цели и действия с целями и действиями других, способности к сотрудничеству и со-управлению. Это, прежде всего, нормы и установления (приказы, распоряжения, указания, инструкции, положения) управленческой деятельности; ее творческий характер, позволяющий переводить нормы и ценности общества в мотивы личного управленческого поведения, в формировании личности как самостоятельного субъекта управления [4].

Следующим вопросом, который необходимо разрешить, будет состав аксиологического подхода в управленческой культуре будущего руководителя.

Ценностный компонент включает в себя понимание и принятие нравственных, моральных, ценностных ориентаций каждого из своих подчиненных, распространение положительного опыта и включение в свою деятельность инновационные проекты и программы, а также методы и приемы управления, и рефлексия.

Все вышеперечисленные элементы, которые включены в понятие «аксиологический компонент», важны для руководителя.

Серьезное отношение к ценностным ориентациям своих подчиненных позволит наладить комфортный эмоциональный климат в организации и расположит коллектив к руководителю. Знание потребностей своих подчиненных позволит руководителю находить рычаги воздействия на исполнителей с целью эффективного управления. Знание способностей своих подчиненных (уровень работоспособ-

ности, уровень развития познавательных функций, время, которое требуется каждому работнику для выполнения поставленной задачи, уровень креативности, уровень исполнительности и др.) позволит руководителю наиболее эффективно организовать работу персонала, распределив нагрузку на исполнителей дозировано, и в соответствии с их умениями и способностями.

Способность к самообразованию как необходимой ценности для руководителя тоже является элементом аксиологического компонента. Умение признать наличие пробелов в знаниях и недостаток информационной составляющей своей профессиональной деятельности - есть необходимое качество современного руководителя.

Умение осознавать значимость инновационных форм деятельности - это современное требование к руководителю, которое позволяет организации выходить на качественно новый уровень и развиваться.

Умение руководителя рефлексировать, то есть анализировать причинно-следственные связи и мотивы принятых решений, а также объективно оценивать плюсы и минусы принятых решений - это одно из важнейших умений руководителя. Если он не обладает этими умениями, вряд ли он может совершить работу над ошибками, с стороны посмотреть на себя и сделать верные выводы, которые пойдут на благо и развитие организации.

Таким образом, управленческая культура руководителя и собственно управленческая культура учреждения являются важнейшим элементом совершенствования и развития современного образования, поскольку выступает системообразующим компонентом функционирования образовательного учреждения, внесения сущностных изменений, определяющих содержание и темпы необходимых преобразований в образовании. Без рационального управления не может быть обеспечено выполнение социального заказа, повышение сознательной организационно управленческой активности педагогического коллектива, а также

создание условий для всестороннего развития личности выпускника образовательного учреждения.

### ***Библиографический список***

1. **Афанасьев, В.В.** Педагогические технологии управления: вопросы терминологии, проектирования и классификации [Текст] / В.В. Афанасьев // Преподаватель XXI век, 2001. – №5. – С. 14–17.

2. **Васильев, Ю.В.** Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика. [Текст] / Ю.В. Васильев - М., Педагогика, 1990. – 144 с.

3. **Исаев, И.Ф.** Профессионально педагогическая культура преподавателя. [Текст] / И.Ф. Исаев - М: Академия, 2004. - 207 с.

4. **Ильин, В.А.** О психологической составляющей профессиональной подготовки руководителей в сфере образования [Текст] / В.А. Ильин // Психологическая наука и образование. – 2012. - № 1. - С.33-39

5. **Сластенин, В.А.** Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. [Текст] / В.А. Сластенин - М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

ГРНТИ 02.41.51

УДК 101

***Калинина Екатерина Павловна  
рук-ль - Горбунова Юлия Александровна***

## **КАКИЕ ЛИДЕРЫ НУЖНЫ СОВРЕМЕННОМУ ОБЩЕСТВУ?**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** социальная философия, личность, лидер, современное общество, изменения, качества лидера, современный лидер.

**АННОТАЦИЯ:** Данная работа затрагивает проблему лидерства в современном обществе, отвечает на вопрос, указанный в названии, и раскрывает качества, которые могут быть присущи лидеру современности. Статья будет интересно не только специалистам в области философии, но и так же любому человеку,

заинтересованному в вопросах лидерства и его проявления в современном обществе.

*Kalinina Ekaterina Pavlovna  
Supervisor - Gorbunova Julia Alexandrovna*

## **WHAT LEADERS DOES THE MODERN SOCIETY NEED?**

**KEY WORDS:** social philosophy, a person, a leader, modern society, changes, leader's qualities, modern leader.

**ABSTRACT:** The present essay refers to the social philosophy, which studies the problem of development between a person and a society, and their interconnectedness and interdependence. The essay touches on the problem of leadership in the modern society. It answer the question that is the name of the essay. Moreover, it reveals the modern leader's qualities that helped him be the leader. Some specialist from different fields will be interested in the information of the essay and any person will be concerned over it if he is interested in the leadership and its directions of development.

*Лучший способ предсказать будущее –  
это придумать его.*

*Алан Кэй*

Современное общество уже не может жить без развития. Изменения происходят каждый день. Ежедневно совершаются открытия. Меняется наш мир. Переворачивается сознание. Кто же стоит за всеми этими переменами? Кто заставляет наше общество продолжать путь трансформаций? Лидеры.

Именно они ведут за собой людей, именно к ним прислушиваются, им завидуют, у них учатся. Каждый хочет быть лидером, но не каждому это удается.

Тем не менее, сильные личности, а они же по сути и лидеры, являются основой нашего развития, они как киты, которые «держат» нашу Землю.

Самоуверенность, обаяние, харизма, энергичность, ответственность... Все это качества настоящего лидера. Но какие же лидеры нужны современному обществу?

Лидер – продукт того общества, в котором он развивался, и, из этого следует, что на каждом этапе истории люди нуждались в разных лидерах – деспотичных с «твердой» рукой, либеральных для повышения инициативности народа или же демократических со свободой слова и гуманизмом...

Век информационных технологий не стоит ни секунды на месте и, соответственно, потребности общества меняются.

Современная молодежь, которая является основой будущего общества, выдвигает на первый план жизненный принцип «под лежачий камень вода не течет».

Финансовая независимость, удовлетворение своих потребностей, достижение высокого положения в обществе – все это цели нынешних молодых людей. Конечно же, они захотят видеть в своем лидере такое качество, как целеустремленность, выраженное, может быть, даже желанием идти по «головам». Скорее всего, их лидер должен быть достаточно богат, ведь деньги – залог успеха, по мнению большинства.

Толерантность – еще одно популярное понятие современного общества. Толерантность – терпимость к другим людям, все чаще звучит в СМИ, в повседневных разговорах между людьми. Быть толерантным, значит быть современным. Вот вам и новый модный тренд.

Данное понятие может предполагать, что современный лидер будет в состоянии объединить всех людей независимо от их расы, пола, национальности или же религии.

С другой точки зрения, толерантность сможет повлиять на современное общество таким образом, что оно примет любого лидера, несмотря на его особенности.

Постиндустриальное общество, в котором мы живем, предполагает, что информация занимает главенствующее



место в жизни людей. Она – правит миром. Из этого можно сделать вывод, что если хочешь быть впереди – владей информацией. А современный лидер должен не просто владеть этой информацией, но и сам создавать и внедрять её.

Скорее всего, лидеру современного общества следует быть энтузиастом и уметь вдохновлять других людей на какие-то поступки, лучше, конечно, благородные.

Вести за собой людей и направлять их – задача не из легких, вот почему современные лидеры должны быть терпеливы и решительны. Тем более, что тенденция такова, что люди становятся более эгоцентричными и их совершенно не волнует ничего, кроме них самих.

Скорее всего, оптимизм поможет лидерам современности не упасть духом (особенно когда общество бунтует), а наоборот, во всех моментах искать только положительные черты (оно не бунтует, а высказывает свое мнение). Позитивная интерпретация событий позволит лидерам набирать популярность, объединять людей вместе, медленно (но верно) идти к прекрасному будущему.

Изучив множество источников по качествам лидерства, мне не удалось найти слова «интеллект». Лично мне не кажется странным, что интеллект не ценится как качество, присущее истинному лидеру, так как не обязательно иметь IQ выше 100, чтобы быть лидером. Но я считаю, что в век информационных технологий и науки не интеллект, а образованность должна занимать одно из первых мест в рейтинге качеств лидера.

Почему спросите Вы? Да потому что невозможно владеть информацией, вести за собой людей, быть оптимистом и толерантным человеком, и, при этом, не быть образованным.

Образованность, в моем понимании, представляет собой способность человека использовать полученные из разных источников знания в рамках своей жизни, быть компетентным в разных общественных сферах жизни. Кто как не ли-

деры используют полученную информацию в своих целях и далее используют ее для того, чтобы воодушевить других?

Если подвести итог, то современное общество меняется очень быстро и лидер, ведущий его вперед также должен успевать за ускоряющимися темпами развития. Стоит упомянуть, что на смену одним лидерам, не устраивающим по каким бы то ни было причинам общество, всегда приходят другие.

Также лидеры, соответствующие запросам современного общества должны быть толерантны, и, в то же время, должны завоевать уважение и принятие людей разных национальностей, рас, вероисповеданий. Более того, современный лидер должен стать связующим звеном между враждующими (по разным причинам) людьми. Он должен вести общество в Мир. Именно Мир, с большой буквы «М». Мир, где нет войн, противоборств и насилия.

Не стоит и забывать, что настоящий лидер предан своему делу, и он стремится сделать так, чтобы и остальным людям нравилось то, чем они занимаются. Лидер не просто ставит цели и помогает их достигнуть, но и сам активно участвует в процессе осуществления задуманного.

Таким образом, можно сказать, что быть лидером – это большая ответственность, и не каждый человек захочет и сможет соответствовать требованиям общества.

Хотя порой мне кажется, что современное общество с его индивидуалистскими идеями совсем не нуждается в лидерах. Ведь никто не хочет жить так, как ему советуют. Сразу возникает желание бунтовать, сопротивляться.

И вот уже и лидер становится как Чацкий в «Горе от ума» А.С. Грибоедова – один в поле воин, борющийся за общее дело и благо, но никем не слышимый. Но это уже другая история...

**ТЕХНОЛОГИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОРГАНИЗАЦИИ  
(НА ПРИМЕРЕ МАОУ СОШ № 68 Г. ЕКАТЕРИНБУРГА)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: корпоративная культура, образовательная организация, совершенствование корпоративной культуры, видимый и невидимый уровни, система ценностей

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена совершенствованию корпоративной культуры в образовательной организации, определению её сущности и технологии совершенствования. На примере отдельного образовательного учреждения проанализировано состояние корпоративной культуры, выявлены недостатки и достоинства, а также пути их устранения.

*Lyadova Anna Vladimirovna*

**THE TECHNOLOGY OF IMPROVING THE CORPORATE CULTURE OF THE ORGANIZATION  
(FOR EXAMPLE, MAOU SOSH No. 68, YEKATERINBURG)**

KEY WORDS: corporate culture, educational institution, development of corporate culture, visible and invisible levels, values.

ABSTRACT. The article is devoted to the improvement of corporate culture in the educational organization, its perfection and improvement. On the example of a separate educational institution, the state of the corporate culture has been analyzed, shortcomings and advantages have been identified, as well as ways to eliminate them.

В настоящее время в среде частых перемен в сфере образования, меняется и роль образовательных организаций

в данной среде, меняется внешняя и внутренняя сторона школы.

Внешняя сторона – это роль и место школы в системе образования, внутренняя сторона – это корпоративная культура организации.

Поэтому вопрос о совершенствовании корпоративной культуры образовательного учреждения является актуальным.

В теории менеджмента существует немало определений корпоративной культуры:

— система принципов, обычаев, символов и ценностей, позволяющих всем в компании двигаться в одном направлении как единому целому [1];

— набор наиболее важных положений, принимаемых членами организации и выражающихся в заявляемых организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения, действий и правил решения проблем внешней адаптации и внутренней интеграции работников [2, С 32];

— система материальных и духовных ценностей, проявлений, взаимодействующих между собой, присущих данной компании, отражающих ее индивидуальность и восприятие себя и других в социальной и вещественной среде, проявляющаяся в поведении, взаимодействии, восприятии себя и окружающей среды [3];

— специфическая, характерная для данной организации система связей, взаимодействий и отношений, осуществляющихся в рамках конкретной предпринимательской деятельности, способа постановки и ведения дела [4]

Эдгар Шейн, теоретик и практик менеджмента выделил три уровня корпоративной культуры: видимый и два невидимых. К видимому относятся те факты, которые можно увидеть, услышать и потрогать. Если говорить о корпоративной культуре образовательного учреждения (ОУ) – это школьная форма, гимн, герб ОУ, устав, внешний вид педагогического коллектива.

К невидимым уровням относятся базовые представления, то есть ценности и верования, которые настолько закрепились в сознании работников, что стали являться неотъемлемой частью корпоративной культуры. [5]

В современной образовательной среде, корпоративная культура образовательных организаций играет немаловажную роль, она создаёт имидж ОУ. Сейчас, когда ребенок совместно с родителями вправе выбрать любую школу города для дальнейшего обучения, их выбор складывается из нескольких составляющих: месторасположение, наличие ремонта и новых информационных технологий, внешние результаты (уровень сдачи ОГЭ, ЕГЭ) в районе, хорошие отзывы. Всё это является частью корпоративной культуры ОУ.

Сложнее ситуация обстоит в высших учебных заведениях и среднего профессионального образования. Месторасположение или близость к дому уже играет не такую важную роль, все более активно проявляет себя репутация ОУ.

Для того чтобы сформулировать определение корпоративной культуры образовательного учреждения, необходимо рассмотреть из чего она состоит.

Основные документы, которым должен подчиняться каждый представитель образовательной организации, это устав и правила внутреннего распорядка. Эти документы содержат определенные правила и принципы, которым следует придерживаться работникам ОУ. Там прописано все от правил этикета в школе, до санкций, которые будут применяться при неисполнении обязанностей и нарушении правил устава. Данные документы являются неотъемлемой частью корпоративной культуры, именно они регламентируют отношения между обучающимися, педагогическим коллективом и руководством учреждения.

Ценности и традиции образовательного учреждения также являются неотъемлемой частью корпоративной культуры. Они направлены на достижение единых целей образовательного процесса, которые зафиксированы в Фе-

деральном государственном образовательном стандарте и законе об образовании. В зависимости от целей и формируются нормы поведения, ценности и имидж школы.

Поэтому определение корпоративной культуры было составлено нами в соответствии с требованиями современных подходов к образованию, школе и ее представителям. За основу были взяты определения Шейна Э. и Ларичевой Е. А.

Корпоративная культура ОУ – набор наиболее важных положений, принимаемых членами организации, отвечающих требованиям ФГОС и выражающихся в заявляемых организацией ценностях, задающих ориентиры их поведения, действий и правил в рамках принятых в обществе норм, а также, отражающих ее индивидуальность.

Корпоративная культура образовательного учреждения имеет двойственную природу: с одной стороны, это культура достижения интересов на рынке образовательных услуг – культура конкурентной борьбы; с другой – это традиционная академическая культура, основанная на сохранении и приращении педагогических ценностей [6]. Чтобы поддерживать конкурентоспособность образовательной организации необходимо совершенствовать корпоративную культуру. При планировании совершенствования корпоративной культуры руководство должно поставить вполне реальные и конкретные задачи, соизмеримые с моральными и материальными возможностями организации. Поэтому изменения требуют разработки поэтапной программы руководством совместно с приглашенным ведущим специалистов в данной области. Начинать совершенствовать корпоративную культуру стоит с невидимых уровней, а именно ценностей и целей. Зачастую эти понятия не совпадают у руководства учреждения, у педагогического коллектива и обслуживающего персонала. Поэтому необходимо так выстроить этот уровень, чтобы в дальнейшем исключить конфликты и недопонимание.

Проведение диагностики корпоративной культуры организации поможет выявить те проблемные места, которые способствуют регрессу учреждения. Здесь целесообразно использовать такие методы, как анкетирование, наблюдение и анализ документов. К анализу относятся изучение как официальных документов, так и неофициальных правил внутреннего распорядка, а также планов мероприятий, атрибутики, системы вознаграждений, кадровой политики, системы контроля, наличие субкультур.

После создавшейся определенной картины следует составить план мероприятий по разработке и внесению изменений.

*Внесение изменений является самым сложным шагом, в этом случае дает ос себе знать психологический факт страха человека перед какими-либо изменениями.*

*Чтобы успешно реализовать изменения организационной структуры, компания должна:*

*· За каждую структуру, где вносятся изменения определить ответственных представителей.*

*· Спланировать все шаги изменений, которые приведут к достижению поставленных целей.*

*· Руководство должно осуществлять контроль, а также принимать активное участие в формировании изменений на всех уровнях и регулярно оповещать рабочий персонал о них.*

*Если какое-то крупномасштабное организационное изменение завершается неудачей, это может быть обусловлено одной из следующих причин:*

*· неумением организовать постепенную реализацию изменений;*

*· отсутствием поддержки со стороны руководства;*

*· отсутствием поддержки со стороны исполнителей;*

*· отсутствием поддержки со стороны партнеров и заинтересованных лиц (клиентов, других подразделений, подрядчиков и поставщиков);*

*· отсутствием желания или возможностей для осуществления организационных изменений. [7]*

Еще одна сложность состоит в том, что не все корпоративные ценности, осознаваемые и принимаемые сотрудником, действительно становятся его личными - одного лишь положительного отношения к ним для этого явно недостаточно. Обязательным условием трансформации является практическое включение сотрудника в деятельность образовательной организации, направленную на реализацию данной ценности [8].

*Если говорить о совершенствовании корпоративной культуры ОУ, то здесь необходимо проанализировать ряд официальных и неофициальных документов, провести наблюдение за исполнением тех или иных аспектов корпоративной культуры на практике, а также составить рекомендации, выделив слабые стороны.*

Для исследования корпоративной культуры МАОУ СОШ № 68 с углубленным изучением отдельных предметов были проанализированы такие документы, как устав, правила внутреннего трудового распорядка, программа развития до 2020 года, положение о формах, периодичности и порядке текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, положение о порядке приема граждан на обучение в МАОУ СОШ № 68 с УИОП, порядок и основания перевода и отчисления учащихся из МАОУ СОШ № 68 с УИОП, коллективный договор, план финансово-хозяйственной деятельности, качественные показатели последнего учебного года. Основными плюсами, способствующими развитию корпоративной культуры, были выделены: профсоюзная организация, система стимулирования и поощрения педагогического коллектива, традиционные мероприятия, такие как школьный конкурс по танцам «Стартинейджер» и областной «ГЮМ – турнир юного математика». Также плюсом считается наличие во всех классах интерактивного оборудования, герба школы, единой школьной формы.



В школе реализуются дистанционные технологии по типу заочных уроков: преподаватель с помощью различных Интернет-ресурсов передаёт содержание урока и практические задания для обучающихся. Этот способ работан не до конца и не доведен до стадии полной работы по причине того, что обучающиеся не всегда готовы заниматься дома. Педагоги различными способами пытаются сделать так, чтобы обучающиеся выполняли задания в электронном виде. Зачастую дистанционное обучение организуется в дни репетиционного тестирования, а также различных областных и городских мероприятий, проводимых на базе организации. Потому в целях непрерывного образования, а также, чтобы соответствовать требованиям стандарта в использовании дистанционных технологий, организуются такие дни. Наиболее распространёнными являются такие Интернет – ресурсы, как «Uztest», «Якласс».

Из устава школы следует, что в ОУ большое место уделяется нормам поведения и правам обучающихся и педагогических работников. Учреждение руководствуется базой федеральных законов и документов, что диктует ему нормы и правила, которые составляют его корпоративную культуру.

**«2.1. Целью деятельности Учреждения является формирование общей культуры личности обучающихся на основе федеральных государственных образовательных стандартов, создание основы формирования технической культуры, развития интеллектуальных возможностей обучающихся, воспитание деловой, социально-адаптированной, творческой личности гражданина Российской Федерации» [9].**

Чтобы удержать конкурентоспособность, любая образовательная организация борется за качество внешних и внутренних результатов. К внешним результатам относятся показатели сдачи ОГЭ и ЕГЭ, к внутренним – соотношение количества закончивших на «отлично», «хорошо»,

«удовлетворительно» и «неудовлетворительно». Для этого на базе школы организуется масса дополнительных консультаций для группы риска, одаренных детей и подготовки к итоговой аттестации.

Несмотря на многочисленные положительные характеристики, корпоративная культура ОУ имеет ряд недоработанных моментов, над которыми необходимо работать и ликвидировать.

Профсоюзная организация, оказывая прямое влияние на состояние корпоративной культуры, также имеет ряд недостатков. Одним из которых является то, что члены организации, имея массу преимуществ, не используют их, так как не знают о своих возможностях. Необходимо совершенствование структуры информирования и агитирования членов профсоюзной организации пользоваться всеми доступными для них благами. За информирование о появляющихся возможностях должен нести ответственность отдельный член профсоюза, который регулярно производственных собраниях будет оповещать педагогический коллектив.

Другая, не менее значимая, затрагивающая множество образовательных организаций, проблема – это «утечка кадров». В связи с увольнением сотрудников происходят значительные изменения в управленческом составе: меняются должности, со сменой должностей претерпевает изменениям привычный распорядок и правила. Педагоги организации зачастую всегда обращаются к тем лицам, которым они привыкли, которые долгое время занимали данную должность, а не к тем, кто ее занимает на данный момент. Нередко это приводит к расхождению информации, искажению фактов, рождению слухов. Для исключения данной проблемы в организации нужно сформировать настолько сильную корпоративную культуру, чтобы она смогла удерживать коллектив.

Затрагивая внешнюю сторону корпоративной культуры, здесь главным недостатком является нарушение правила

ношения школьной формы обучающимися. Руководство ОУ реализует различные рейды с проверкой по классам, но как показывает статистика, положение в этом плане лучше не становится. Обучающиеся в силу возраста, каких-либо других причин отказываются носить школьную форму, более того, старшеклассники иногда отказываются просто от классического внешнего вида. Здесь, как я думаю, большую роль играет классный руководитель. Не все педагоги могут повлиять на обучающихся, чтобы они соблюдали правила ОУ. В данной ситуации необходимо внесение внутренних санкций либо создание школьной формы совместно с учащимися, учитывая их некоторые желания. Если приводить конкретный пример, то в МАОУ Гимназии № 16 г. Кунгура модель школьной формы создавалась на основе опросов и рисунков обучающихся, конечный вариант был представлен на общешкольном собрании для детей и родителей, где большая часть обучающихся согласилась и приняла такой внешний вид.

Эти и другие недостатки корпоративной культуры касаются многих образовательных учреждений. Поэтому, несмотря на многочисленные положительные характеристики ОУ, высокое качество образования, слаженную работу коллектива, высокую конкурентоспособность, любая образовательная организация должна уметь видеть её недостатки и разрабатывать стратегию по их устранению. Система образования – среда постоянных перемен, которая требует постоянного совершенствования, поэтому следует начать с малого – преобразований внутри каждой образовательной организации.

#### ***Библиографический список:***

1. **Албастова, Л.Н.** Технология эффективного менеджмента / Л.Н. Албастова - М.: ПРИОР, 1998. – 288 с.
2. **Богданова, М.** Моральный кодекс бизнесменов / М. Богданова // Япония сегодня, 2007. - №6.- С.32

3. **Виноградова, И.Ю.** Опыт формирования корпоративной культуры образовательного учреждения на примере МАОУ Лицей № 110 им. Л. К. Гришиной / И.Ю. Виноградова, В.А. Комолова // Корпоративная культура образовательных учреждений: проблемы интеллигентности работников образования. - матер. 5 всеросс. науч.-практич. Конференции - Екатеринбург., 2013.

4. **Кубанеишвили, А.** «Преобразование компании – начните с корпоративной культуры» [Текст] / А. Кубанеишвили // РЦБ. Управление персоналом, 2001 - № 1.- С. 21 – 24.

5. **Ларичева, Е.А.** Сравнительный анализ корпоративной, инновационной культуры производства [Текст] / Е.А. Ларичева // Менеджмент в России и за рубежом, 2004. - №8. - С.62-65.

6. **Сигнаевская, О. Р.** Философия организационных практик: восхождение к Человеку (философия и методология менеджмента организации XX века) [Текст] : монография / О. Р. Сигнаевская - Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т., 2004. – 167 с. ISBN 5-7186-0179-8.

7. Устав МАОУ СОШ № 68 г. Екатеринбурга

8. **Шейн, Э.** Организационная культура и лидерство [Текст] / Э. Шейн. – СПб. : Питер, 2008 – 591 с.

9. **Щербинина, Д.А.** Корпоративная культура как способ повышения эффективности работы сотрудников [Текст] /Д.А. Щербинина // Экономика и менеджмент инновационных технологий, 2014. - № 2 [Электронный ресурс] URL:<http://ekonomika.snauka.ru/2014/02/3875>

ГРНТИ: 02.15.99

УДК: 304.2

*Николина Надежда Валерьевна  
Шестак Ирина Владимировна*

**КАКИМИ КАЧЕСТВАМИ ОБЛАДАЕТ ЛИДЕР?  
(на примере романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лидер, способность, справедливость, личность.

АННОТАЦИЯ: В работе автор размышляет о том, какими качествами обладает лидер. В статье определяются основные черты лидера на основе образа Воланда из романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

*Nikolina Nadezhda Valeryevna  
Shestak Irina Vladimirovna*

**WHAT QUALITIES HAS LEADER?  
(For example, the novel M. A. Bulgakova "The Master and Margarita")**

KEY WORDS: leader, ability, justice, personality.

ABSTRACT: In the paper, the author reflects on the qualities a leader possesses. The article identifies the main features of the leader based on the image of Woland in the novel M. A. Bulgakov "The Master and Margarita".

Для того, чтобы ответить на вопрос: какими качествами обладает лидер, необходимо дать определение понятиям «лидер» и «лидерство». В толковом словаре Т. Ф. Ефремовой лидер - «тот, кто пользуется особым авторитетом среди кого-либо» [1]. Согласно толковому словарю русского языка, лидерство - «положение, обязанности лидера» [2]. В большой советской энциклопедии 2012 года уточняется, что в современных исследованиях по социологии и психологии лидерство определяется как совокупность и взаимо-

действие черт лидера, психологических «ожиданий» группы, ситуаций и реакций. Исходя из этого, главная характеристика лидера – быть авторитетом и соблюдать обязанности, возлагаемые на лидера группой. Однако, для того, чтобы быть авторитетом, лидером необходимо иметь определенные способности, умения, навыки. Каждый человек наделён теми или иными способностями, но одни люди развивают и совершенствуют их, а другие, не замечая их, остаются равнодушными. Я думаю, лидерство - это способность: способность идти к воплощению целей, вести за собой людей. Для меня лидер - это человек, который несёт ответственность за результат, может помочь советом в трудную минуту. Лидер умеет не только организовать, но и управлять большим количеством людей для достижения поставленных целей.

В качестве примера я хотела бы привести литературный роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Один из главных героев – Воланд, на мой взгляд, является лидером. Чтобы понять какими качествами обладает лидер, я поставила перед собой ряд вопросов и попыталась ответить на них:

1. Откуда появляется способность быть лидером? На размышления над этим вопросом меня натолкнула мысль, что никто в Москве так и не понял, откуда пришел Воланд и куда ушел: «Именующий себя Воландом со всеми своими присными исчез и ни в Москву более не возвращался и нигде вообще не появился и ничем себя не проявил. Совершенно естественно, что возникло предположение о том, что он бежал за границу, но и там нигде он не обозначился» [3, с. 207]. Можно ли сказать, что лидерство – дар, «врожденная» способность или эту способность необходимо развивать? В современной литературе по лидерству и саморазвитию пишут, что существует распространенное заблуждение, рассматривающее лидерство как дар, с которым рождаются. В свою очередь я считаю, что способность быть или не быть лидером, присуща нам от рожде-

ния. Человек сам вправе распоряжаться этими задатками. Конечно, нельзя сказать, что как только человек родился, нужно сразу считать его лидером. Это качество необходимо развивать, над ним нужно работать. Лидер – это тот, кто ведёт, его слушают, к нему прислушиваются. Воланду из его «шайки» никто не осмеливался противоречить или не соглашаться с ним. Они беспрекословно выполняли его поручения.

2. Нужно ли лидеру быть на виду? Я считаю, что лидер, является мыслительным центром происходящего и мыслительным центром команды. Так как, он должен обдумать и предугадать все шаги наперёд. И ему не обязательно быть на виду и кричать: «Я лидер, смотрите на меня! Я лидер». В качестве примера вышесказанного, можно вспомнить картину из романа о представлении, устроенном в театре «Варьете» Воландом и его «компанией». Он анализирует ситуацию, наблюдает за публикой и выступает только в самом конце представления. Лидер – это не обязательно яркая, но сильная личность.

3. Должен ли лидер быть справедливым? Нельзя сказать, что лидер может всегда быть справедлив. Примером этому послужит справедливый суд Воланда, которому подвергаются герои романа. Получает свое наказание председатель жилтоварищества в доме на Садовой улице, «великий взяточник» Никанор Иванович Босой, отличающийся непомерной жадностью, который за свои грехи оказывается в тюремной камере, а также, и другие. Вы можете сказать: «Воланд? Это же образ сатаны?» Да, но образ справедливого сатаны, который поощряет творчество и пренебрежителен к алчности, скупости, обману. Не случайно М. А. Булгаков в качестве эпиграфа к своему роману приводит цитату из произведения И. Гёте «Фауст»: «...так кто ж ты, наконец? – Я – часть той силы, что вечно хочет зла и вечно совершает благо» [3, с. 4]. Однако, в глазах одного человека поступок может быть справедливым, а в глазах другого – не справедливым. «Человек не идеален» – скажете вы.

Да, но и Воланд не всегда способен поступать справедливо. Например, любовь Мастера и Маргариты. Все мои знакомые и я были очарованы этой любовью, и Воланд позволяет воссоединиться Мастеру и Маргарите, даруя им покой – то в чём они так нуждались. Но, тот факт, что Маргарита была замужем, никого не смущает? Да, она не любила своего мужа. Но как же он, любящий её муж? Справедлив ли Воланд к нему? Можно сказать, что лидер не может быть справедлив ко всем и во всем.

В литературе и истории много примеров лидеров. Я выбрала роман «Мастер и Маргарита», потому что Воланд для меня является лидером, который обладает как минимум тремя качествами:

- способность управлять, вести, подчинять;
- лидер, как мыслительный центр (решает, анализирует);
- по-своему справедлив или стремится к справедливости. Например, в случае с Фридой. По приказанию Воланда Фриде подавался платок, который напоминал ей об убийстве младенца и мучил её. Маргарита просит, чтоб Фриде перестали подавать тот платок: «Я попросила вас за Фриду только потому, что имела неосторожность подать ей твердую надежду. Она ждет, мессир, она верит в мою мощь. И если она останется обманутой, я попаду в ужасное положение. Я не буду иметь покоя всю жизнь. Ничего не поделаешь! Так уж вышло» [3, с. 153].

Данный перечень можно продолжить качествами, которые также присущи лидеру, например, уверенность, харизма, сообразительность и другие. На мой взгляд, приведенные мной качества наиболее важные в лидере. Если меня спросят, последовала ли я за таким лидером, как Воланд, то я отвечу, что нет. Выбрала бы я лидером человека, обладающего выше перечисленными качествами? Мой ответ: да. Однако, главным критерием выбора лидера является цель, которую он ставит перед собой и своими последователями. Хотелось бы, чтобы лидерские качества использовались в мирном русле, а не для разрушения.



### **Библиографический список:**

1. **Ефремова, Т. Ф.** Современный толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / Т. Ф. Ефремова. – Электрон. Текстовые данные. – М.: АСТ, 2005. – Т. 1 А-Л. – 1168 с. – Режим доступа: <http://slov.com.ua/efremovoy2/page/lider.43335/>
2. **Ушаков, Д. Н.** Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция [Электронный ресурс] / Д. Н. Ушаков. – Электрон. Текстовые данные. – М.: Славянский дом книги, 2014. – 960 с. – Режим доступа: <https://slovar.cc/rus/usakov/409463.html>
3. **Булгаков, М. А.** Мастер и Маргарита [Текст] / М. А. Булгаков. - М.: ЭКСМО. – 2011. – 214 с.

ГРНТИ 02.15.99

УДК 005

*Сакулина Ирина Алексеевна*

## **ФИЛОСОФИЯ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТОМ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: философия управления, конфликт, противоречие, управление конфликтом

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме управления конфликтом. В ней рассматривается управление конфликтами с точки зрения разных философских концепций. Выявление природы конфликтов в процессе управления обществом. Раскрывается концепция управления конфликтом.

*Sakulina Irina Alexeevna*

## **THE PHILOSOPHY OF CONFLICT MANAGMENT**

KEYWORDS: philosophy, management, conflict, contradiction, conflict management

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of conflict management. It deals with the management of conflicts from the point of view of different philosophical concepts. Identifying the na-

ture of conflicts in the process of managing society. The concept of conflict management is disclosed.

Современное общество просто невозможно представить без управления конфликтами. Философия отвечает на вопрос как возможно это управление.

Управление как вид деятельности существует так долго, как существует человечество. Основная функция любой формы управления в обществе заключается в поддержании определенных общественных отношений, решении субъектом управления каких-либо задач, достижение поставленных в процессе управления целей. На протяжении всего исторического существования человека, поддержание общественных отношений было важным моментом процесса управления. Люди с их противоречиями являлись движущей силой изменений и развития общества.

Каждая историческая эпоха вносила свои коррективы в отношения субъектов управления, которые непременно сталкивались с конфликтами в природе, обществе и мышлении. Вступая в борьбу с общественными классами и государством.

Интерес философии к проблемам управления и конфликтам появился еще в античности и связан с именами Платона и Аристотеля. Помимо античной философии этой проблемой занимались Ф. Бекон, Т. Гоббс, Г. Гегель, К. Маркс. Которые строили социально-философские концепции функционирования государства и общества. Они же рассматривали конфликт как противоречие в рамках управления государством.

Под философией управления будут понимать систему обобщающих суждений о предмете и методах управления его месте среди других наук и в системе научного знания в целом [2].

Философия управления призвана рассматривать аксиологические, гносеологические и методологические основания человеческой деятельности в процессах управления.

В ряду аксиологических проблем философии управления важное место занимают вопросы организационной культуры. Под организационной культурой будет пониматься комплекс основных подходов к решению различных проблем внутренней регуляции, и адаптации к внешним условиям выработанные принятые в данной организации [2 с.64].

Среди гносеологических проблем философии управления центральное место занимают вопросы принятия решения в условиях неопределенности и риска.

В ряду методологических проблем философии можно рассмотреть вопросы организационной структуры.

Управления конфликтом строится на глубоких знаниях руководителя о природе, технологии и особенностях соответствующего инструментария. Начальный этап работы с конфликтом — выявление его природы.

Представители философских учений, которые рассматривали процесс управления обществом и государством. Рассматривали противоречия в них, как предпосылки управления конфликтом.

Один из представителей гносеологического направления был Ф. Бекон, который обращает свое внимание на управление конфликтами, как на процесс поиска конкретных способов предупреждения конфликтов. Одним из этих способов он считал устранение любыми способами материальных причин этих конфликтов. Важным средством предупреждения конфликтов Ф. Бэкон считал искусство политического маневрирования (список мероприятий, способствующих функционированию существующей политической власти). «Поистине, мудро то правительство, которое умеет убаюкивать людей надеждами, когда оно не может удовлетворить их нужды, и ведет дело таким образом, чтобы любое зло смягчено было надеждой: а это не так уж трудно, ибо, как отдельные лица, так и целые партии, весьма склонны тешить себя надеждами или хотя бы заявлять о них вслух, если сами уж не верят» [3, с.4-5].

Такой философ как Т. Гоббс, видел причины межличностных конфликтов в равенстве, порождающем недоверие людей, их соперничество, жажду славы. По его мнению, государство выступало одновременно источником новых конфликтов между собой и гражданами и орудием управления социальных конфликтов.

Следуя методологической позиции Гегеля - развитие любой реальной системы понимается как, динамичный процесс, который совершается на основе возникновения, развертывания и разрешения объективных противоречий.

В основу марксистской концепции исторического процесса положена теория классовой борьбы как главной и доминирующей формы конфликта.

К. Маркс, рассматривая деятельность человека, в рамках аксиологического направления учения об управлении ввел парадигму конфликта согласно которой, общественное взаимодействие как проявление конфликта между различными социальными силами. По его мнению, политика и государство провоцируют общественные конфликты, которые в свою очередь представляют сложную социальную систему. Управление социальной системой является необходимым условием существования и развития общества [4].

Ряд исследователей считают, что к управлению конфликтом можно относить только те действия, которые ведут к непосредственному урегулированию конфликта. В соответствии с этим к субъекту управления ими относится только «третья сторона». Другие, соглашаясь с предыдущим мнением по поводу конечной цели управления, все же считают, что субъектом управления может быть не только «третья сторона», но и непосредственный участник конфликта. Третьи же считают, что любые воздействия на конфликтные отношения, направленные как на расширение и интенсификацию конфликта в целях достижения конечных целей участников, так и на непосредственное его урегулирование, относятся к управленческой деятельно-

сти. При этом субъектом управления является не только «третья сторона», но и субъекты конфликта, причем как основные, так и не основные.

Такую позицию рассматривает В.И. Чехарина, считая, что управление конфликтом сводится к умению его урегулирования (завершению или разрешению), предполагает, что субъектом управления является не только «третье лицо», заинтересованное в урегулировании этого конфликта, но и сам носитель интересов, т.е. непосредственный субъект конфликта. Таким образом, под управлением конфликтом предполагает деятельность, направленную на примирение противоборствующих интересов и выработку общего согласованного решения [7].

Д.М. Фельдман дает следующее определение управлению конфликтом: это – «деятельность, направленная на достижение целей, состоящая в поддержке, окончании конфликта или любом другом воздействии на его ход» [7 с.116].

Таким образом, конфликт — это неотъемлемая часть бытия человека и общества и одна из движущих сил общественного развития, необходимый элемент социальной жизни, который дает выход социальному напряжению, порождая социальные изменения.

Управление конфликтом в свою очередь подразумевает концепцию, в которую включаются не только обязательная задача его урегулирования, но и неизбежно возникающие задачи регулирования процессов развязывания конфликта, его ведения, расширения, интенсификации и т.д. В своей совокупности они и составляют решение более общей задачи – собственно управления конфликтом.

### ***Библиографический список***

1. **Гришина, Н.В.** Психология конфликта [Текст] / Н.В. Гришина – СПб.: Питер, 2009. – 538с.
2. **Диев, В.С.** Философия управления. Область исследования и учебная дисциплина [Текст] / В.С. Диев // Вест-

ник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология, 2012. - №2 (18). - С. – 63-65

3. Конфликтология [Текст]: уч. Пособие для вузов / под ред. Дмитриева А.В. – М. : Гардарики, 2000.- С.5-6

4. Марксистская концепция социального конфликта [Текст] // Россия сегодня: гуманизация социально-экономических отношений. VI Марксовские чтения. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти проф. В.Д.Жукоцкого / Отв. ред. З.Р.Жукоцкая, Е.С.Борзов. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2008. — С. 57-61.

5. Политология конфликта [Текст]: учебное пособие / под ред. Д.М Фельдман. – М.: ИД «Стратегия», 1998 - 139 с.

6. **Пономаренко, В.А.** Управление конфликтами [Текст] / В. А. Пономаренко – М.: Олимп, 2008. – 89 с.

7. **Рыжов, О.А.** Управление социальным конфликтом [Текст] / О.А Рыжов, В.В Ларченков // Вестник Политология, 2012 г. - №5. - С.116.

8. Философия конфликта: [Текст] Метод. указания по дисциплине «Деловое общение» (к разделу «Конфликты и способы их преодоления») Н.В Вохменцева. / Алт. гос. техн. ун-т им. И.И.Ползунова. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2004. – 20с.

ГРНТИ 02.01.45

УДК 101.1

*Сигнаевская Ольга Романовна*

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: корпоративная культура, паттерн коллективных базовых представлений, корпоративные ценности, деятельностно-аксиологический подход.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблемам формирования корпоративной культуры в образовательной организации, опре-

деляется ее сущность и основные механизмы формирования. Рассмотрена методологическая основа, а именно деятельностно-аксиологический подход к решению проблемы формирования единых ценностей педагогического коллектива.

*Signaevskaya Olga Romanovna*

## **ACTIVE-AXIOLOGICAL APPROACH TO THE ANALYSIS OF CORPORATE CULTURE**

**KEY WORDS:** corporate culture, the basic pattern of collective representations, corporate values, activity-axiological approach.

**ABSTRACT.** The problems of corporate culture in an educational institution are determined by its essence and basic mechanisms of formation. The methodological framework, namely activity-axiological approach to solving the problem of forming the same values of pedagogical staff is observed.

Проблема формирования корпоративной культуры вызывает все больший интерес исследователей не только в силу особого, междисциплинарного положения, но и в силу высокой практической и экономической значимости для жизнедеятельности компаний, фирм, других организаций. Само понятие «корпоративная культура» относится к классу таких понятий, которые не имеют единственно верного толкования. Практически каждый исследователь в этой области предлагает собственное оригинальное определение культуры организации.

При сущностном анализе корпоративной культуры образовательной организации целесообразно опираться на несколько определений: паттерн коллективных базовых представлений, обретаемых организацией при разрешении проблем адаптации к изменениям внешней среды и внутренней интеграции, эффективность которого оказывается достаточной для того, чтобы считать его ценным и передавать новым членам группы в качестве правильной системы восприятия и рассмотрения названных проблем [1]; набор

наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и получающих выражение в заявляемых организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения и действий, которые передаются через символические средства духовного и материального внутриорганизационного общения [2]; свод формальных и неформальных правил и норм деятельности, обычаев и традиций, персональных и групповых интересов, особенностей поведения, ценностей [3], осознанные и неосознанные представления сотрудников о способах деятельности, набор привычек, писанных и неписанных норм поведения, запретов, ценностей, ожиданий [4].

Таким образом, большинством исследователей корпоративная культура понимается как комплекс разделяемых всеми членами организации ценностей, представлений, понятий и убеждений, а также поведенческих норм и артефактов, которые создает организация по мере преодоления препятствий внутреннего и внешнего характера на пути к успеху и процветанию.

В данном контексте понимания корпоративной культуры на первый план выходит проблема ценностей, на основе которых она формируется. Именно ценности, разделяемые и декларируемые ее основателями и наиболее авторитетными членами, зачастую становятся ключевым звеном, от которого зависит сплоченность коллектива, которое формирует единство взглядов и действий и обеспечивает достижение целей.

Под ценностью мы понимаем любой «объект» (в том числе и идеальный), имеющий жизненно важное значение для субъекта (индивида, группы, этноса) [5]. Образовательная организация как самостоятельный субъект вырабатывает собственные ценности, позволяющие ему функционировать в реальном социуме. Собственными ценностями образовательных организаций, обеспечивающими его функционирование, выступают академические свободы,



инновационная деятельность, организационная устойчивость, экономическая устойчивость [6].

Единая и понятная участникам образовательного процесса система ценностей (предназначение и цели образовательной организации, принципы осуществления деятельности, установки по отношению ко всем участникам) и адекватных способов их реализации (поведение администраторов, правила и нормы организации, способы взаимодействия) создает среду для эффективной деятельности. В такой среде происходит существенное улучшение коммуникаций, каждому участнику предоставляется возможность наиболее полно и эффективно использовать свой потенциал, и как следствие, повышается конкурентоспособность образовательных организаций.

Анализ социокультурной ситуации, связанной с образованием, и сама образовательная практика показывают, что сегодня еще пока нет оснований говорить об образовании как факторе формирования и развития личности через систему ценностей, ее направленной социализации. В любом случае ценности, транслируемые и присваиваемые в организации должны носить гуманистический, универсальный характер.

Гуманистическая направленность образовательного процесса в образовательном учреждении реализуется через интеграцию деятельностного и аксиологического подхода в целостный деятельностно-аксиологический подход, который следует рассматривать как методологический принцип исследовательской и практической педагогической деятельности, обеспечивающий интегративное содержательное, процессуальное и технологическое единство деятельностной направленности и ценностной ориентированности образования.

Определяющим условием успешности реализации в образовательном процессе деятельностно-аксиологического подхода является адекватность системы гуманистических ценностей, положенных в его основу, ценностным ориен-

тациям педагогов. Однако практика образования свидетельствует о том, что автоматически индивидуальная система ценностных ориентаций педагога не приобретает гуманистической направленности. В гуманистически ориентированном образовательном процессе направленность на развитие личности ребенка должна быть не только осознана учителем, но и принята им как ценность. Аксиологическая направленность педагогического мышления требует перехода от нормативного к креативно-аналитическому типу профессионального мышления учителя [7].

Следовательно, трудность формирования корпоративной культуры образовательной организации заключается в формировании единой системы ценностей, транслируемых и присваиваемых, а также в том, что каждый новый участник образовательного процесса привносит свои собственные ценности, взгляды, убеждения, иногда прямо противоположные сложившимся в образовательной организации.

Еще одна сложность состоит в том, что не все корпоративные ценности, осознаваемые и принимаемые участником образовательного процесса, действительно становятся его личными - одного лишь положительного отношения к ним для этого явно недостаточно. Обязательным условием трансформации является практическое включение сотрудника в деятельность образовательной организации, направленную на реализацию данной ценности.

Целенаправленные действия по формированию корпоративной идентичности затрагивают два аспекта: содержание (знание об образовательной организации - объективная составляющая) и отношение (восприятие этого содержания, отношение к нему - субъективная составляющая) [8]. Процесс формирования корпоративной идентичности для новичков начинается с инициации, т. е. процедуры обращения (посвящения) в мир ценностей и ритуалов корпорации. Различные варианты инициации (посвящение в члены, день лица, профессиональные праздники, день чести лица) имеют единый смысл: «С сегодняшнего дня ты -

один из нас, ты можешь гордиться принадлежностью к столь достойному сообществу».

Следующий этап - интериоризация норм и ценностей корпорации. Проблема ориентации (какие в этом образовательном учреждении существуют правила и нормы повседневной жизни, что здесь поощряется, а за что наказывают; что является образцом для подражания и какие существуют критерии успешности) решается с помощью сотрудников – трансляторов «образцового поведения». Посредством повествования – нарративов они фиксируют временные отношения событий, проясняя смыслы и последствия, которые одни события имели для других. Выстраивание единой временной последовательности событий в их смысловой взаимосвязанности задает возможности переинтерпретаций, трансформаций смыслов и значений – возможности конструирования новой реальности.

Проясняя свои представления о таких важных сторонах жизни организации, как профессионализм педагога, способности управленческой поддержки профессионализма, уровень профессионального доверия, система вертикального и горизонтального контроля, способы проявления инициативы, способы решения проблем, источники профессиональной информации, поведение в условиях инновационной деятельности и др., каждый участник образовательного процесса получает ответы на вопросы, что представляет собой корпоративная культура данной образовательной организации и насколько возможно практическое включение в деятельность образовательной организации, направленную на реализацию корпоративных ценностей.

Итак, корпоративная культура формируется через образование ценностного поля, то есть на первый план выходит проблема ценностей. Для образовательных организаций это академические свободы, инновационная деятельность, организационная устойчивость, экономическая устойчивость. Ценности, транслируемые и присваиваемые в образовательной организации должны носить гуманистический,

универсальный характер. Важно осознавать, что развитие корпоративной культуры может происходить только комплексно и непрерывно, опираясь, в первую очередь на смену парадигмы мышления педагогов от нормативной к креативно-аналитической [9; 10]. Именно в это нам и видится суть деятельностно-аксиологического подхода к формированию корпоративной культуры образовательной организации.

### *Библиографический список*

1. **Шейн, Э.** Организационная культура и лидерство [Текст] / Э. Шейн. – СПб. : СПбГУ ИТМО, 2008. — 154 с.
2. **Спивак, В. А.** Корпоративная культура [Текст] / В. А. Спивак. – СПб. : Питер, 2001. – 352 с.
3. **Пригожин, А. И.** Организационная культура и ее преобразование [Текст] / А. И. Пригожий // *Общественные науки и современность*, 2003. – № 5. – С. 12 – 22.
4. **Ушаков, К. М.** Организационная культура: уровневая модель оценки. [Текст] / К. М. Ушаков // *Директор школы*, 1995. – № 3 – С. 2 – 4.
5. **Ценность.** Психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psi.webzone.ru>.
6. **Сергеева, Т. Б.** Особенности корпоративной культуры образовательного учреждения [Электронный ресурс] / Т. Б. Сергеева, О.И. Горбатько. – Режим доступа: <http://portalus.ru>.
7. **Киприянова, Е. В.** Инновационная образовательно-профессиональная среда как фактор внедрения современных технологий обучения: монография [Текст] / А. Г. Гостев, Е. В. Киприянова. – Екатеринбург, 2008. – 290 с.
8. **Скворцова, Т.** О корпоративной идентичности [Текст] / Т. О. Скворцова, И. В. Стернин // *Управление компанией*, 2007. – № 2. – С. 64 – 67.
9. **Сигнаевская, О. Р.** Человек в сетях полипарадигмальности: кризис смыслоутраты XXI века [Текст] : моно-

графия / О. Р. Сигнаевская – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2009. – 230 с. ISBN 978-5-7186-0426-9.

10. **Сигнаевская, О. Р.** Культурно-антропологические смыслы политического и образовательного пространств в информационную эпоху [Текст] : монография / О. Р. Сигнаевская – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2011. – 235 с. ISBN 978-5-7186-0466-5.

## **ФИЛОСОФИЯ СИМУЛЯКРА**

ГРНТИ 02.41.51

УДК 7.01 + 17.022.1 + 316.37

*Квятковский Георгий Юрьевич*

### **БОРЬБА СИМУЛЯЦИЙ И ДЕСИМУЛЯЦИЙ: ИСТОЧНИК НЕСИМУЛИРУЕМОГО**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: массовая культура, симуляция, десимуляция, художественная культура XX в., рок-музыка, социальные эффекты, субъективация, несимулируемое.

АННОТАЦИЯ. В предлагаемой статье рассмотрен эффект, возникающий в процессе борьбы симулятивного и десимулятивного начал современной художественной культуры. Автор полагает, что массовая симуляция и борьба с ней способны стать фоном, на котором со временем проступят значимые несимулируемые элементы художественной культуры – авторская позиция, обоснованные ценности и мастерски воплощенное формосодержание.

**STRUGGLE BETWEEN SIMULATION AND DES-  
SIMULATION: THE SOURCE OF THE NON-  
SIMULATED**

**KEYWORDS:** mass culture, simulation, desimulation, contemporary artistic culture, rock music, social effects, subjectification, non-simulated

**ABSTRACT:** The proposed article examines the effect that arises in the process of combating between the simulative and desimulative principles of contemporary artistic culture. The author believes that mass simulation and the fight against it can create a background, in which significant non-simulated elements of artistic culture will emerge over time - the author's position, reasonable values and masterfully embodied formalized content.

Современная массовая культура устойчиво соотносится с процессом фабрикования смыслов, фактов, тел, образов, мыслей и прочих значимых для культуры элементов – «симулякров» в терминологии Ж. Бодрийяра [1]. В этом смысле, культуротворческий процесс понимается как тотальное мифотворчество, вершиной которого является создание мифа настолько правдоподобного и привлекательного, что он способен заменить собой актуальную реальность. Эту задачу в той или иной степени ставят перед собой компьютерные игры-симуляторы, телевидение, дистанционные образовательные технологии, социальные сети, комиксы, поп-музыка и прочие акторы и феномены виртуальной реальности. Современные технические средства позволяют симулянтам наращивать степень реалистичности (звуковая технология Dolby Surround, улучшение систем кодировки графики, снижение потерь сигнала при передаче его на большие расстояния, расширение цветовой палитры и т.д.), а также меру их присутствия в повседневной человеческой жизни (обязательные аккаунты в социальных сетях, корпоративная почта, реклама, уличное

телевидение и радио), сообщая каждому индивиду о социальной приемлемости и даже желательности симуляции. Следует отметить, что индивиды в большинстве своем не склонны сопротивляться симуляции, потребляя ее с неменьшим удовольствием, чем оригинальный продукт – так, двойники В. Цоя, выступающие с его песнями и одновременно исполняющие собственный репертуар, отмечают, что зал с восторгом принимает именно симуляцию известного образа [2], хотя и настаивают на том, что являются не подражателями, а продолжателями его дела [3].

С другой стороны, в последней четверти XX в. стали заметным явлением направления художественной культуры, взявшие на себя миссию борьбы с симуляцией (десимуляции). К ним можно отнести в изобразительном искусстве акционизм, неопримитивизм, постфотографию, в театре – театр *verbatim*, в кино – докудразу, в литературе – метамодернизм, литературу нон-фикшн, в музыке – джазовый неоимпрессионизм, рок-музыку в целом, а затем, по мере растущего в ней стилиобразования, панк-рок, DIY, а также многие другие. Они в разное время и на разных основаниях обосновывали собственные претензии на обладание некой высшей Правдой, дающей возможность осуждать «устаревшее искусство» и насаждать собственную тотальность, но в перспективе порождать новые симуляции и волны все новых и новых ниспровергателей.

Создается впечатление о том, что вопрос о принадлежности к симулянтам или десимулянтам является едва ли не основным вопросом современной художественной культуре, а диалектика симуляции и десимуляции выступает движущей силой ее развития. Однако этот в высшей степени интересный вопрос следует оставить для серьезной междисциплинарной дискуссии, сосредоточившись в настоящей статье на эффектах массовой симуляции.

Исходя из не подлежащего сомнению факту о симуляции как смыслообразующем звене современной художественной культуры (в отношении которого мы вправе

определимся, выступаем ли мы с поддержкой симуляции или с сопротивлением ей), а также из длительности процесса симуляции, в силу которой симулякры приобрели исторический характер и определенные каноны воспроизводства, можно описать, как вследствие их влияния изменилась роль личности в обществе. Безусловно, одним из наиболее заметных эффектов массовой симуляции является девальвация аксиосферы и снижение значимости ценностно-рационального типа деятельности – в эпоху тотальной подмены понятий становится невозможно определить, что является действительной ценностью, а что только выдает себя за таковую. В сочетании с идеей равноправия и свободы субъектов девальвация аксиосферы создает возможность манифестации любых идей в любом контексте, а оценка формальных и содержательных признаков манифестируемого становится заботой аудитории. Предполагается, что свободный мыслящий субъект получает достаточно компетенций, чтобы отделить прекрасное от безобразного, однако – вследствие проникновения аналогичных симуляций в массовое образование – субъект использует свободу не для роста и самосовершенствования, а для отказа от всего, что препятствует наслаждением самим процессом симуляции. Эти обременительные функции делегируются неким абстрактным экспертам, которые оценивают, принимают стратегические решения и доводят их до уровня целерациональной деятельности, и роль которых в настоящее время также может симулировать любой активный субъект.

Таким образом, художественная культура начинает во все большей степени зависеть от мнения публики [4], своего собственного прошлого [5], процессов, происходящих в смежных сферах [6] – именно они определяют совокупность ценностей, которыми руководствуются эксперты, и которые они потом воспроизводят далее, придавая симулякрам габитуальный статус [7]. Казалось бы, здесь мы попадаем в порочный круг – симулякры создают габитус,



который затем помогает воспроизводить симулякры и так до бесконечности. Попытки десимуляции, вскрытие объективных значений, отдельные рациональные действия порождают лишь вспышки культурного фундаментализма, объявление некоторых культурных зон заповедниками, ценностей – незабываемыми и истинными, а оппонентов – святотатцами, действующими в интересах неких иррациональных разрушительных сил.

Однако именно в массовости и длительности процесса симуляции кроется и позитивный для художественной культуры в целом эффект. Он проявляется в том, что ни массовая симуляция, ни десимуляция на больших исторических отрезках не порождают сколь-нибудь значимых феноменов из своей среды, слепо следующей правилам симуляции либо десимуляции – как правило, сообщества симулянтов и десимулянтов не пересекаются. Так, большинство популярных артистов, ставших популярными вследствие копирования манеры исполнения новоявленной звезды, по прошествии достаточно короткого времени выпадут из памяти аудитории, и ни одна ретро-волна не вернет им былой популярности, так как сменятся объекты, средства и цели симуляции. Даже при наличии у имперсонаторов некоторых художественных достоинств, им останется лишь наслаждаться моментом в потоке сиюминутной славы. Со всей неизбежностью в истории останутся те, кто по каким-либо признакам выделился из обоих сообществ, возможно, не примкнув к ним, возможно, даже не подозревая о значимости участия в них, возможно, все же действуя на их перекрестке. Но этот эффект наблюдается лишь на больших временных дистанциях и, безусловно, является слабым утешением для тех, кто находится внутри культуры, пораженной вирусом симуляции, и вследствие этого несет личный ущерб.

Таким образом, специалист по массовой художественной культуре сталкивается с парадоксальной ситуацией: на уровне описания феноменологии культуры ему

необходимо надо обращать внимание на массовую сторону культуры, интересы, ценности, порядки действия массы, но на уровне ее философской интерпретации, разделения общего, особенного и уникального, нужно абстрагироваться от массового начала и уделить внимание периферии ожесточенной борьбы симулякров. Представляется, что, прежде всего, на периферии будет обнаружена авторская позиция, подкрепленная обоснованными ценностями, а также мастерски воплощенное формосодержание – то, что слишком сложно симулировать симулировать, хотя можно длительное время игнорировать в процессе симуляции.

В целом представляется, что этот парадокс имеет позитивный характер для исследователя. Он показывает значимость несимулируемого – авторской позиции творящего субъекта, благодаря которой история массовой культуры должна быть понята как история субъективации, превращение человека массы в автора художественного произведения и своей жизни в целом.

### *Библиографический список:*

1. **Бодрийяр, Ж.** Симулякр и симуляция [Электр. ресурс] / Ж. Бодрийяр. Режим доступа: [http://lit.lib.ru/k/kachalow\\_a/simulacres\\_et\\_simulation.shtml](http://lit.lib.ru/k/kachalow_a/simulacres_et_simulation.shtml). – Дата обращения: 28.03.2017 г.
2. **Туаев, М.** Честная музыка [Электр. ресурс] / М. Туаев. Режим доступа: <http://viktorgroup.ru/press/gazetazp.html>. – Дата обращения: 28.03.2017 г.
3. **Печерская, А.** О чем мечтает двойник известного музыканта? [Электр. ресурс] / А. Печерская. Режим доступа: <http://www.tatpressa.ru/news/o-chem-mechtaet-dvoynik-izvestnogo-muzykanta-91.html>. – Дата обращения: 28.03.2017 г.
4. **Хренов, Н. А.** Публика в истории культуры. Феномен публики в ракурсе психологии масс [Текст] / Н.А. Хренов. – М.: Аграф, 2007. – 406 с.

5. **Рейнольдс, С.** Ретромания: Поп-культура в плену собственного прошлого [Текст] / С. Рейнольдс. – М.: Белое яблоко, 2015. – 528 с.

6. **Стракович, Ю.В.** Цифролюция: Что случилось с музыкой в XXI веке [Текст] / Ю.В. Стракович. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2014. – 352 с.

7. **Бурдьё, П.** Практический смысл [Текст]/ П. Бурдьё — СПб.: Алетейя, М.: «Институт экспериментальной социологии», 2001 г. — 562 с.

ГРНТИ 02.41.51

УДК 316.37

*Прилукова Екатерина Григорьевна  
Кошкарлова Наталья Николаевна*

## **РЕАЛЬНОСТЬ НЕРЕАЛЬНОГО: МИР КАК ПОТОК СИМУЛЯКРОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: реальность, образ, коммуникация, язык, репрезентация, знак, символ, симулякр, герменевтика.

АННОТАЦИЯ. Мир настоящего времени научным сообществом описывается как мир глобальной коммуникации. В этом мире важную роль начинают приобретать особый язык – язык высокотехнологичных образов электронных средств массовой коммуникации и информации. Происходит визуализация деятельности человека, в том числе и восприятия реальности. Реальность из актуального состояния переходит в потенциальное или виртуальное, являя собой некий вариант неаристотелевой реальности, устранивающей тотальное господство начал сущности, формы, причины и т.п.

## **REALITY OF UNREAL: WORLD AS A STREAM OF SIMULACRA**

KEY WORDS: reality, image, communication, language, representation, sign, symbol, simulacrum, hermeneutics

ABSTRACT. The world of the present is described by the scientific society as the world of global communication. The special language begins to play an important role in this world, i.e. the language of high-technology images of the e-media and e-information. One can observe the visualization of the man's activity including the reality perception. The reality from the real state transforms into the potential or virtual being a kind of a non-Aristotelian reality eliminating the total dominance of source of essence, form, causes, etc.

Современный мир прочно вошел в научную литературу как мир текста [1]. Текстом стала актуальная реальность, в которой пребывает огромное количество других, иных по своей природе, текстов. Следовательно, нарастает потребность в понимании этих текстов и возрастает интерес к герменевтике, которая в начале XX столетия из метода толкования текстов превратилась в мощный инструмент его осмысления и понимания [2].

При этом важно обратить внимание, что всякая попытка представить текст как некий набор смыслов есть всего лишь его вероятностная модель, поскольку все смыслы постичь невозможно, как невозможно достичь одной-единственной истины в последней инстанции. Обязательно будут появляться новые смыслы, продиктованные социально-культурным контекстом не только эпохи появления и прочтения текста, но и индивидуальными особенностями читателя. Как справедливо отмечал Э. Хирш, объективность понимания зависит от нашей способности сделать объективно правильный выбор между порой противоречивыми суждениями [3, с.180].

Таким образом, особую значимость при исследовании текста начинает приобретать понимание знаков и символов языка не как жесткой структуры в рамках лингвистики или семиотики, а как открытой и постоянно развивающейся системы пространства живого опыта человека, фиксирующегося в «открытом» языке. Появляясь в пространстве коммуникации одновременно в рамках различных культур, текст прочитывается и проникает в сознание, прежде всего, носителя той или иной конкретной культуры, но приобретает при этом новые оттенки. Значит, ценность текста с позиций герменевтики – открытие горизонтов бытия человека [4].

В качестве примера можно обратиться к созданию и создателям художественного фильма «Тихий Дон» по одноименному роману М. Шолохова – лауреата Нобелевской премии 1965 г.

На съемках фильма «Тихий Дон» (экранизация 1957 г.) режиссер Сергей Герасимов требовал от актеров придерживаться текста во всем, что выразилось даже в гриме героев. Так согласно автору романа, Григорий Мелехов имел турецкие корни. Поэтому актеру Петру Глебову был «наращен» нос с горбинкой. Аксинья (Э. Быстрицкая) олицетворяла черты вольнолюбивой донской казачки, способной вынести все на своих плечах – от внешности до глубинных любовных чувств.

В новой киноверсии романа (1994 г., режиссер С. Бондарчук) с английским актером Руперт Эвереттом не только черт от бабки-турчанки в образе Григория Мелехова, но и трагедии разлома личности, уже нет. Образ Аксиньи в исполнении французской актрисы Дельфин Форест стал ближе к гламурной модели.

На первый взгляд, можно начать обвинять режиссера в отказе от следования авторскому тексту или и того больше в непрофессионализме. Однако, это далеко не так, это фиксация требования «нового» российского времени –

фильм должен быть понятен западному зрителю и сориентирован на возможности проката за рубежом.

Тем не менее, как показал сам прокат, фильм 1957 г. оказался более понятен западному зрителю, чем фильм 1994 г. Обусловлено это, прежде всего, мастерством игры актеров, позволившей донести до зрителя трагедию истории начала XX века. В фильме 1994 г. трагичность истории ушла на второй план, на первом – оказались актеры и их стремление прочесть сюжет на свой социокультурный лад. Григорий Мелехов превратился в шекспировского Гамлета, Аксинья – в хрупкую замужнюю женщину, любящую женатого мужчину [5].

Безусловно, кинематограф относится к производству знаково-символического характера художественной культуры, тем не менее, в условиях, когда доминирует глаз в восприятии мира, любое экранное произведение, в том числе и кинематограф, превращается в один из эффективных инструментов власти. Он задает ценности и ценностные ориентиры, выражая в совершенно новой форме – звуко-цвето-световой, на первый взгляд, невыразимые духовные основы бытия человека в мире [6]. Не случайно П. Вирилью назвал экран тиранией настоящего времени [7].

Несмотря на то, что любой сюжет на экране есть многослойное и сложно структурированное пространство смыслов, оно конструируется и конструирует социальную реальность [8]. Человек в силу своей природы выстраивает свое поведение, руководствуясь не только природными механизмами, но и осмыслением реконструируемого прошлого, длящегося настоящего и планируемого будущего. В этом плане становятся небезынтересными выводы Т.А. Михайловой о глаголе «видеть», который определяется ею в качестве одной из универсалий экстатической перцепции будущего... именно ясновидение, т.е. восприятие будущего как чувственного образа (в первую очередь – зрительного) является более архаическим, т.к. находится в прямой связи с древними экстатическими техниками, основанными

ми на намерении так называемого "измененного состояния сознания" и широко представленными практически у всех народов» [9, с. 65]. Знаки и символы экрана в виде его ярких образов подвергаются постоянному осмыслению и переосмыслению, порождая все новые и новые смыслы.

Только на одном примере экранизации фильма «Тихий Дон» мы видим две совершенно противопоставленные исторические эпохи – эпоха социализма и его триумфа и эпоха зарождающегося рынка. Обратим внимание, что анализ собственно сюжета фильма и проблемы его экранизации могут стать предметами самостоятельного исследования и не являются целью данной работы. Мы всего лишь хотим показать, как на экране рождается новая реальность – реальность нереального, когда история эпохи, страны и человека с ее глубинной сущностью становится «историей о...», обрстая своим собственным смыслом. Более того, у создания каждого произведения экрана есть своя собственная история от замысла сценариста, продюсера и прочтения актерами до воплощения в виде готового продукта и его реализации. На каждом этапе порождения экранный продукт приобретает новые черты. Поэтому оказавшись на экране, любая история становится набором образов об истории – за два-три часа просмотра фильма невозможно прочувствовать и понять то, чем жили люди в тот или иной отрезок времени. Реальная жизнь одного человека значительно сложнее и глубже, чем жизнь целого поколения на экране.

Образу мы доверяем, потому что мы видим реальность, как мы полагаем, такой какова она есть. Да и природа экранного образа позволяет ему подняться над содержанием, потому что он легко «попадает» в цель, проникая в сознание человека, и начинает там свою собственную жизнь. Принципиальное отличие визуальных образов экрана заключается в том, что они эмоциональны благодаря особенностям функционирования высшей нервной деятельности. Эмоции закрепляются в сознании.

Современный человек, следуя логике Ф. Ницше, представляет собой гигантский глаз, способный превратить тело человека вместе с другими органами чувств в свои придатки [10].

Актуальная реальность превращается в репрезентацию или симуляцию, она замещается своей моделью. Как полагает А. Марков, это «удобная модель реальности, с которой можно работать дальше. На основе хорошей картинки-модели можно просчитать оптимальную тактику своего поведения, то есть последовательность нервных импульсов, которые нужно послать мышцам, чтобы совершить нужные телодвижения» [11, с. 92]. Образ предьявляет картину реальности в целом и не нуждается в напряденной интеллектуальной деятельности, когнитивные процессы затормаживаются. Даже детали реальности образ нам поставляет, используя свои технические и технологические возможности.

Теория репрезентации достаточно полно представлена в философской литературе, уходя своими корнями вглубь веков (Платон, Аквинский, Дж. Локк, Д. Беркли, Ж. Юм, Д. Бодрийяр, С. Московичи и др.).

В условиях постоянного тиражирования симулякров рождается общество новых дисциплинарных практик – практик послушания формирующихся в процессе подражания «героям нашего времени», поставляемых беспрестанно экраном. Как это ни парадоксально звучит, но подавляющее большинство людей пребывает в мире симулякров, благодаря экрану. Яркие свидетельства тому указания на «думаю как...», «полагаю как ...», «оцениваю как...», «в новостях было сказано ...», «в программе показали ...», «в интервью было отмечено...» и т.п. Да и мы сами постоянно обучаемся так называемому экранному языку – языку образов, ибо восприятие их требует сотворчества в виде сотворения смыслов.

Важная черта привлекательности образа экрана заключается в том, что реальность, зафиксированная в них,



обладает чертами личного жизненного опыта, т.к. она в той или иной степени выросла из него. С одной стороны, в образах воспроизводятся предметы и события реального мира (мы с ними встречаемся постоянно), но при этом они созданы искусственно (человек и техника слились воедино). Все это неизбежно привносит свои детали и оттенки.

Следует отметить, что образ есть одновременно иконический и символический знак, в нем тесно переплетаются и означаемое и означающее, реальное и сотворенное, граница между которыми становится все менее ощутима.

Звуковые, световые и цветовые эффекты придает восприятию те или иные характеристики, привнося свои смыслы. Даже рамки экрана привносят свое в смыслы представляемого воспринимающим. Рожается большое число метафор, и мы уже можем ощущать «холодную музыку» и «теплое слово», «голубые города» и «серые будни», «зловещую тишину» и «безмолвный крик» и т.п.

### ***Библиографический список***

1. **Генис**, А. Глаз и слово // Иностранная литература. – 1994. - № 4. – С. 226-229; **Рикёр П.** Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике; пер. с фр. И.С. Вдовиной. – М.: Академический Проект, 2008. – 695 с.; **Dijk A., Kintsch W.** Strategies of Discourse Comprehension. Chap. 1: toward a model of strategic discourse processing; Chap. 10: The Cognitive Model. – New York: Academic Press, 1983. – 404 p. и др.

2. **Кузнецов**, В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание. [Текст] / В.Г. Кузнецов. – М. : Издательство Московского университета, 1991. – 192 с.

3. **Hirsch**, E.D. Validity in Interpretation. [Текст] / E.D. Hirsch – New Haven, 1974. – 287 p.

4. **Гадамер**, Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики [Текст] / Х.-Г. Гадамер // пер. с нем. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.

5. **Трухан**, О. «Тихий Дон» Сергея Бондарчука возвращается в Россию [Электронный ресурс] / О. Трухан. Режим доступа: <https://www.russkoe kino.ru/publ/publ-0034.shtml> (Время обращения 28.03.2017 г.).

6. **Гадамер** Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики [Текст] / Х.-Г. Гадамер // пер. с нем. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.; Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф. – М.: Издательство Московского университета, 1982. – 480 с. и др.

7. **Вирильо**, П. Тирания настоящего времени [Текст] / П. Вирильо // Искусство кино. – 1996. - № 1. – С. 130-133.

8. **Бергер**, П. Социальное конструирование реальности [Текст] / Р. Бергер, Т. Лукман // пер. с нем. Е. Руткевич. – М.: Московский философский фонд. «Academia-Центр». «Медиум», 1995. – 336 с.; Lakoff G. Thinking points. Communicating our American values and vision. – New York, 2006. – 280 p.; Lakoff G. The political mind: A cognitivescientist'sguidetoyourbrainanditspolitics. – New Yorketc., 2009; Lakoff G., Wehling E. Thelittlebluebook. Theessentialguidetothinkingandtalkingdemocratic. – New York, 2012 и др.

9. **Михайлова**, Т. А. Хозяйка судьбы: Образ женщины в традиционной ирландской культуре. [Текст] / Т.А. Михайлова – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 192 с.

10. Ницше Ф. Так говорил Заратустра [Текст] / Ф. Ницше // пер. с нем. Ю. Антоновский, Н. Попилов. – М.: Эксмо, 2006. – 672 с.

11. **Марков**, А. Эволюция человека. [Текст] В 2 кн. Кн. 1: Обезьяны, кости, гены. / А. Марков. – М.: Астрель: CORPUS, 2012. – 512 с.

# ФИЛОСОФИЯ НАУКИ

ГРНТИ 02.31.31

УДК 130.2

*Азарова Юлия Олеговна*

## «DIFFERENCE» ДЕРРИДА И «DIFFERENCE» МАТЕМАТИКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Жак Деррида, деконструкция, *differance*, математика.

АННОТАЦИЯ. Изучая концепт *differance* в философии Жака Деррида, автор обнаруживает, что в математике также существует феномен, который можно назвать *differance*. В математике есть три специфических различия (*difference*), работающие как *differance*: доказательство, аксиома и сдвиг. Они сопоставимы с *differance* по двум основным параметрам: неразрешимостью и бесконечностью.

*Azarova Yuliya Olegovna*

## «DIFFERANCE» IN DERRIDA AND «DIFFERANCE» IN MATHEMATICS

KEY WORDS: Jacques Derrida, deconstruction, *differance*, mathematics.

ABSTRACT. The author studies concept *differance* in Jacques Derrida's philosophy and finds that in mathematics there is also a phenomenon that can be called *differance*. Mathematics has three specific *differences* that operate as a *differance*: proof, axiom and shift. They are similar to the *differance* on the two main parameters: undecidability and infinity.

«Философ – это человек, учреждающий теоретическое отношение; т. е. радикальную свободу духа, которая преодолевает конечное и открывает горизонт знания как бесконечный проект, делая возможным решающий *переход к пределу* идеализации и конституирование математического поля вообще».

*Жак Деррида.*

«Математик – это тот, кто умеет находить аналогии между утверждениями; талантливый математик – тот, кто устанавливает аналогии доказательств; гениальный математик – тот, кто замечает аналогии теорий; но есть и тот, кто между аналогиями видит аналогии».

*Стефан Банах.*

Французский мыслитель, Жак Деррида широко известен не только как автор проекта деконструкции, но и как создатель новых квази-концептов, которые не имеют конечного определения, не подлежат дефинитивному полаганию, недоступны формализации и неразрешимы в рамках философского синтаксиса.

*Differance* – один из наиболее интересных квази-концептов Деррида [7]. *Differance* – это «различающий источник различий», который невозможно идентифицировать в отношении самого себя. Исчезая в своих эффектах или дифференциалах, *differance* оказывается принципиально неуловимым.

*Differance* обозначает не просто различие, а производство системы различий. Здесь речь идет не об уже установленном различии, но о *чистом движении различий еще до какой-либо содержательной определенности*. *Differance* – это игра различий, процесс бесконечной дифференциации [7].

В математике также существует феномен, который можно назвать *differance*. В математике есть три специфических различия (*difference*), работающие как *differance*: доказательство, аксиома и сдвиг. Они сопоставимы с *differance* по двум важнейшим параметрам: неразрешимостью и бесконечностью.

Прежде, чем говорить о математическом *differance*, давайте поставим простой вопрос: что является отличительной чертой математики? Одни ответят – счёт, исчисление, калькуляция; другие – доказательство. Однако выдающийся

математик Годфри Харди<sup>1</sup> скажет нам, что, например, в конечном анализе, *stricto sensu*, нет никакого доказательства.

Харди, безусловно, прав, но мы можем пойти еще дальше. Математическое *differance* – это «конституирующее различие». Оно является аналогом операции различания Деррида. Подобно *differance*, оно функционирует как «исходная каузальность», т. е. как «различающее начало различия» [7, с. 182].

Создавая неологизм *differance*, Деррида модифицирует термин «различие» (*difference*), прививая ему идею продуктивности. Это позволяет Деррида показать не только различие между А и В, но даже более тонкое различие между А и А', которое состоит в экспликации означающей цепочки или в расширении ее значения.

*Differance* – это, по сути, *различие различия*. В философии и математике *differance* применяют одинаково: для демонстрации *либо* неразрешимости значения; *либо* отсутствия конечной точки анализа. Математика – самая лучшая сцена для *differance*, поскольку в ней нет четкой и фиксированной точки.

*In prima facie*, математика имеет свои предельные основания. Однако, даже такие элементы, как доказательство, аксиома или сдвиг не являются конечными основаниями. Это – скорее *квази-основания*. Они выполняют *функции, которые подобны основанию, но не являются им*.

*Доказательство* – это фундамент математики. Ярким примером работы доказательства служит Евклидова геометрия. Доказательство, безусловно, самый мощный элемент, который *отличает* математику от других наук. Не

---

<sup>1</sup> Годфри Харди (1877–1947) – английский математик. Известен своими работами в области теории чисел, теории функций, теории интегральных преобразований. Изучая функциональные пространства, Харди открыл новый тип пространства, названный по его имени (пространство Харди). Также автор теоремы Харди.

случайно, многие теоретики видят в математике модель истины, а в доказательстве – *модель модели*.

Между тем, сегодня теоретики считают доказательство слишком консервативным элементом. Делая акцент на математическом опыте, а иногда – даже на математической интуиции, они называют доказательство «старомодным». Поэтому для них доказательство не является базисом математики.

Доказательство – правило, но не менее важен и способ его применения: рациональный или интуитивный. Эпохальные открытия часто делаются интуитивно. Ученый не способен объяснить, почему ему пришла именно такая идея. Гений математики сродни гению поэта или музыканта. Здесь особую роль играет озарение или инсайт.

*Аксиома* также является фундаментом математики. Применяя аксиомы и теоремы, мы выходим на самый высокий уровень концептуализации математических знаний, наиболее репрезентативный для анализа. В итоге, развитие аксиоматики может привести к созданию математического концепта или категории.

Понятие «категория» в математику ввели Самуэль Эйленберг<sup>1</sup> и Сандерс Маклейн<sup>2</sup>. В статье «Общая теория естественных эквивалентностей» (1945) они выдвигают алгебраическую теорию категорий<sup>3</sup>, которая становится формулой или квинтэссенцией математического знания [15].

В математике категория характеризует высший уровень абстракции, завершая такие абстракции, как «класс всех множеств с отображениями» или «класс всех топологиче-

---

<sup>1</sup> Самуэль Эйленберг (1913–1998) – польский математик, специалист по алгебраической топологии.

<sup>2</sup> Сандерс Маклейн (1909–2005) – американский математик, автор трудов по теории гомологии.

<sup>3</sup> Теория категорий – раздел математики, изучающий отношения между объектами. Примеры категорий: категория «множеств», категория «групп», категория «векторных пространств», категория «модулей».

ских пространств с непрерывными отображениями». Категория отвлекается не только от конкретной природы математических объектов, но также от их свойств [10].

Наиболее ярко концептуализация проявляет себя в теории групп. Например, задавая группу  $G$ , мы закономерно ставим вопрос: существует ли  $CW$ -complex, фундаментальной группой которого служит  $G$ . Ответ: «да». Мы называем данный  $CW$ -complex пространством Эйленберга – Маклейна.

Пространство Эйленберга – Маклейна  $K(G, n)$  имеет единственную нетривиальную группу гомотопий  $G$  в размерности  $n$  [9]. С ним соотносится множество современных теорий: алгебраическая  $K$ -теория<sup>1</sup> [2], теория гомологий<sup>2</sup> и когомологий<sup>3</sup> [3], *etc.* Здесь мы выходим на уровень категорий. Аналогичный процесс имеет место и в современной философии.

Другой пример такого рода. Беря группу  $G$ , мы обнаруживаем расширение поля  $F$  над  $K$ , так что  $\text{Gal}(F/K)=G$ . Группы Галуа<sup>4</sup>, будучи конечными группами, фактически, оказываются бесконечными. Соответственно, мы *не можем получить четкую и однозначную аксиомную дефиницию*.

---

<sup>1</sup> Алгебраическая  $K$ -теория – раздел линейной алгебры, который занимается изучением  $K$ -функторов. Она также имеет дело со структурной теорией проективных модулей и их групп автоморфизмов.

<sup>2</sup> Теория гомологий – раздел алгебраической топологии, изучающий гомологии. Она позволяет строить алгебраический объект (группу), который выступает топологическим инвариантом пространства.

<sup>3</sup> Теория когомологий изучает когомологии. Понятие когомологии двойственно понятию гомологии. Например, если  $G$  кольцо, то когомология превращает данную группу в градуированное кольцо, называемое «кольцо когомологий».

<sup>4</sup> Эварист Галуа (1811–1832) – французский математик. Занимался проблемой решения уравнений произвольной степени. Обосновал такие понятия современной алгебры, как «группа» (группы Галуа) и «поле» (поле Галуа). Автор теории абстрактных алгебраических структур.

Существует даже известная инверсия проблемы Галуа. Имеется ли некая конечная группа, работающая как группа Галуа, в расширении Галуа рациональных чисел  $\mathbb{Q}$ ? Ответ на этот вопрос *неразрешим*. Проблема аксиомной дефиниции и ее инверсия – две стороны одной медали.

Если инверсия проблемы дает нам полноту решений, то можно предложить аксиомную дефиницию. Если же у нас нет такой полноты, то аксиомная дефиниция будет неразрешимой. И, наконец, если имеют место частные решения, то рассуждать о них можно только локально (без статуса аксиом).

Неразрешимость ряда алгебраических и дифференциальных уравнений «в конечном» виде привела теоретиков к убеждению, что окончательного решения для них нет [12]. Скажем, неразрешимость алгебраических уравнений выше 4-й степени (в радикалах) вполне сопоставима с неразрешимостью *differance*.

Первые доказательства неразрешимости подобных уравнений нашли еще в XIX веке Нильс Абель<sup>1</sup> и Эварист Галуа. Обдумывая задачу о нахождении (в конечном виде) неопределенного интеграла от алгебраической дифференциальной формы, Абель фактически заложил основу алгебраических кривых [11].

Галуа же поставил вопрос о специфике таких уравнений, связав вопрос о разрешимости в радикалах со свойствами конечной группы (алгебраические уравнения группы Галуа). Далее стало ясно, что ряд классических вопросов математики неразрешим в силу топологических причин [12].

Галуа доказал, что алгебраические уравнения 5-й степени не решаются в радикалах именно по топологическим при-

---

<sup>1</sup> Нильс Абель (1802–1829) – норвежский математик. Занимался дифференциальными уравнениями. В 1826 г. доказал, что уравнения выше 4-й степени неразрешимы в радикалах, а также привел конкретные примеры. На работы Абеля опирался Галуа. Абель также сформулировал теорему об интегралах эллиптических функций.



чинам, т. к. топология расположения римановской поверхности аналитической функции над плоскостью комплексного переменного препятствует представлению этой функции с помощью формул.

*Сдвиг* – третий ключевой момент математики. Сдвиг есть аффинное преобразование плоскости, при котором каждая точка смещается по направлению оси  $Ox$  на расстояние, пропорциональное ее ординате. Формально, сдвиг почти не заметен, но он играет существенную роль в дебатах о математических основаниях.

Как известно, в системе Декартовых координат сдвиг задается соотношениями  $x'=x+ky$ ,  $y'=y$ ,  $k \neq 0$ . При сдвиге сохраняются площади и ориентация. Сдвиг пространства по направлению оси  $Ox$  задается соотношениями  $x'=x+kz$ ,  $y'=y$ ,  $z'=z$ ,  $k \neq 0$ . При сдвиге пространства сохраняются объемы и ориентация.

Сравнивая аксиому и сдвиг, можно заметить неразрешимость математических оснований в ином ракурсе. Задавая аксиому, мы легко получим группу; но задавая сдвиг, мы никогда не достигнем цели. Перебирая разные алгебраические решения, мы будем постоянно застревать в деталях и нюансах.

В математике существуют и другие моменты, сопоставимые с *differance*. Например, если нам нужно определить открытое или закрытое множество в топологии, то перед нами *относительное differance*. Или: если нам нужно модифицировать гомологическую группу к релятивным гомологическим группам, то здесь *локальное differance*.

Допустим, нам необходимо установить локальные кольца в коммутативной алгебре<sup>1</sup> и алгебраической геометрии [8],

---

<sup>1</sup> Коммутативная алгебра – раздел общей алгебры, изучающий свойства коммутативных колец (колец многочленов или колец целых алгебраических чисел) и связанных с ними объектов (модулей, идеалов, дивизоров), в частности – теорию полей. Коммутативная алгебра является основой алгебраической геометрии и алгебраической теории чисел.

тогда мы можем частично модифицировать теорию, двигаясь от *общего* Банахова пространства<sup>1</sup> – к *относительному* или *локальному* Банаховому пространству с голоморфным функциональным счетом<sup>2</sup> [1].

Многие виды математического *differance* сопротивляются системности. Например, свободно подходя к переводу коэффициента в  $p$ -адические числа<sup>3</sup>, мы получаем совершенно разные  $p$ -адические математические объекты, такие, как  $p$ -адическая алгебра Ли<sup>4</sup> [13],  $p$ -адическое Банахово пространство [14],  $p$ -адическая теория Ходжа<sup>5</sup> [4].

И, наконец, последний важный нюанс. Строго говоря, математика, равно как и деконструкция, имеет дело не с объектами, а с отношениями между объектами. «Элементарный математический факт» определяется связью объекта и аксиоматического поля.

Это отношение оказывается, по сути, релятивным, допуская возможность изменения аксиоматики, когда того требует задача. Изменение может даже разрывать связь аксиом с эмпирической реальностью. Такая релятивность вы-

---

<sup>1</sup> Банахова алгебра – ассоциативная алгебра, работающая с комплексным полем, которое называется Банаховым пространством

<sup>2</sup> Банахово пространство – нормированное векторное пространство, полное по метрике, порожденное нормой. Названо по имени польского математика Стефана Банаха (1892–1945), который открыл данное пространство.

<sup>3</sup>  $p$ -адические числа ввел немецкий математик Курт Гензель (1861–1941) в 1897 г.  $p$ -адическое число – это теоретическое понятие, определяемое для заданного простого числа  $p$  как элемент расширения поля рациональных чисел. Расширение является пополнением поля рациональных чисел относительно  $p$ -адической нормы, определяемой на основе делимости целых чисел на  $p$ . Поле  $p$ -адических чисел обозначается  $\mathbb{Q}_p$ .

<sup>4</sup> Названа в честь норвежского математика Софуса Ли (1842–1899).

<sup>5</sup> Сформулирована английским математиком Вильямом Ходжем (1903–1975) в 1930 гг.

являет неожиданную параллель между деконструкцией Деррида и аксиоматикой Дэвида Гилберта.

В книге «Основания геометрии» (1898–1902) Гилберт излагает систему различных геометрий, состоящую из пяти групп аксиом [5]. На основе данной группы аксиом Гилберт строит геометрии, которые не зависят друг от друга и не противоречат между собой.

Помещая в одно поле не-евклидовы геометрии (исключающие аксиому параллельных линий), не-архимедовы геометрии (исключающие аксиому непрерывности) и не-дезарговы геометрии (не использующие аксиомы порядка), Гилберт показывает, что геометрия не опирается на наше представление о мире, а имеет свое автономное поле.

Именно здесь обнаруживает себя «деконструктивистская» стратегия Гильбертова формализма. С одной стороны, у нас есть «полнота решения» и «строгость доказательства», а с другой стороны – и в этом суть формализма – прекрасно осознаны и приняты во внимание «внешние ограничения».

Данные примеры четко иллюстрируют, что неразрешимость – отнюдь не досадная помеха на пути к познанию. Неразрешимость изначально включена в философию и математику как правомерный результат. Она имеет огромное эвристическое значение, превышающее любой ожидаемый расчет, т. к. дает науке повод к обновлению и радикализации своих оснований.

Таким образом, концепция *differance* Деррида часто пересекается с математическим подходом к основаниям. Вопросная «с одной стороны о математической *апприорности*, а с другой – о математической *систематичности*» [6, с. 172], философия Деррида во многом созвучна современной математике.

### ***Библиографический список***

1. **Банах**, С. Дифференциальное и интегральное исчисление. [Текст] / С. Банах. – М.: Наука, 1966. – 437 с.

2. **Басс, Х.** Алгебраическая K-теория. [Текст] / Х. Басс. – М.: Мир, 1973. – 591 с.
3. **Браун, К. С.** Когомология групп. [Текст] / К.С. Браун – М.: Наука, 1987. – 384 с.
4. **Вуазен, К.** Теория Ходжа и комплексная алгебраическая геометрия. / К. Вуазен – М.: МЦНМО, 2010. – Т. 1. – 344 с.
5. **Гилберт, Д.** Основания геометрии. [Текст] / Д. Гилберт – М. – Л.: Гостехиздат, 1948. – 494 с.
6. **Деррида, Ж.** Введение [Текст] / Ж. Деррида // Гуссерль Э. Начало геометрии. – М.: Ad Marginem, 1996. – С. 9–209.
7. **Деррида, Ж.** Differance [Текст] / Ж. Деррида // Голос и феномен. – СПб.: Алетейя, 1999. – С. 168–208.
8. **Зарисский, О.** Коммутативная алгебра. [Текст] / О. Зарисский, П. Самуэль – М.: Издательство иностранной литературы, 1963. – В 2 т. – Т. 1. – 379 с.; Т. 2. – 444 с.
9. **Казарян, М.** Пространство Эйленберга – Маклейна как классифицирующее пространство гомологий [Текст] / М. Казарян // Введение в теорию гомологий. – М.: Математический институт им. В. А. Стеклова РАН, 2006. – С. 87–91.
10. **Маклейн, С.** Категории для работающего математика. [Текст] / С. Маклейн – М.: Физматлит, 2004. – 352 с.
11. **Тихомиров, В.** Абель и его великая теорема [Текст] / В. Тихомиров // Квант. – 2003. – № 1. – С. 11–15.
12. **Хаванский, А. Г.** Топологическая теория Галуа: разрешимость и неразрешимость уравнений в конечном виде. [Текст] / А.Г. Хаванский – М.: МЦНМО, 2008. – 296 с.
13. **Хамфрис, Дж.** Введение в теорию алгебр Ли и их представлений. [Текст] / Дж. Хамфрис – М.: МЦНМО, 2010. – Т. 1. – 344 с.
14. **Хелемский, Я. А.** Банаховы и полинормированные алгебры: общая теория, представления, гомологии. [Текст] / Я.А. Хелемский – М.: Наука, 1989. – 464 с.

15. **Eilenberg, S.** A General Theory of Natural Equivalence [Текст] / S. Eilenberg, S. Maklaine // Trans. American Mathematics Society. – 1945. – Vol. 58. – P. 231–294.

ГРНТИ 02.41.21

УДК 130.2

*Алексеева Валентина Александровна*

## **ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ НАУЧНЫЕ И ФИЛОСОФСКИЕ ТРАДИЦИИ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ «ПРЕОДОЛЕНИЯ МЕТАФИЗИКИ»**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русская культура, метафизика, наука, национальное мировосприятие, постмодерн.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме глубинных оснований развития современной России, связанного с воссозданием русской национальной идентичности, русской философии и науки. Проводится идея о фундаментальном значении в этом процессе традиционного мировосприятия народа. Исследуются некоторые проявления деструктивных процессов в русском национальном мировосприятии.

*Alekseeva Valentina Alexandrovna*

## **RUSSIAN SCIENTIFIC AND PHILOSOPHICAL TRADITIONS IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM OF METAPHYSICS**

KEY WORDS: Russian culture, metaphysics, science, national outlook, postmodern

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of deepest foundations of modern Russia's development, which is connected, to the author's mind, with necessity of reconstruction of the Russian national identity, of the Russian philosophy and of Russian science. The idea of the fundamental importance of the traditional national world outlook in this process is supposed. Some manifestations of the destructive processes in the Russian national world outlook are investigated.

Кризис современной науки не всем очевиден. Далеко не всякий профессиональный исследователь видит, что наука превратилась в тиражирование своих собственных, некогда блестящих, достижений. Ныне наука, по преимуществу, сведена к инженерии вплоть до того, что специфика социального познания была осознана как социальная инженерия (К. Поппер). Философия превратилась в набор чисто умозрительных индивидуалистических конструкций, не только не претендующих на то, чтобы быть интересными, но и на то, чтобы быть даже услышанными другими. Параллельно «атомизации» социальности происходит «атомизация» индивидуальной жизни человека. А грандиозное проникновение в микромир, чем так гордится современная наука, в действительности есть лишь одно из выражений атомизации самого мышления. Проникать в микромир разуму удастся лишь потому, что это в действительности очень просто в сравнении с решением вопроса о целостности бытия, который для современного познающего разума – вообще не вопрос.

В конце XX в. философия и наука столкнулись с тем, что нельзя идти дальше по пути детализации научной картины мира. Сущности вещей как ускользали ранее от классической науки, так и теперь продолжают ускользать от исследователя, оснащенного набором неклассических теорий. Вопрос о «природе вещей», о происхождении и сущности мира по-прежнему не решен. Так ли уж мы далеко продвинулись сегодня в его решении от древнего спора между Платоном и Аристотелем о сущности, от средневековой дискуссии об универсалиях? И сегодня борьба различных философских и научных методологий, а также, между прочим, и борьба идеологий и утопий, сводится, по существу, к полемике о том, «что есть сущность, как возможны и возможны ли вообще чистые сущности, как соотносится сущность и явление, сущность и существование и т.д.» Нет и сегодня такой научной теории, которая если и не дала, то хотя бы реально претендовала на «последнее

объяснение» происхождения и сущности космоса. Тем более, ни одна современная наука не заменит человеку его «последний разговор с самим собой» [1] о смысле и цели его жизни. И именно сама наука фактом известного кризиса естественного, гуманитарного и философского знания, переходом к неклассическим феноменологическим методологиям откровенно признала принципиальную непознаваемость «природы вещей». Сущности «ускользают» от познающего разума, объяснительные принципы науки с необходимостью дополняются «принципами понимания, герменевтики, сопереживания», но эти последние изначально составляли и составляют «методологическую рамку» любой религии. Так, что не религии приходится «подстраиваться под современные достижения науки», напротив, современная наука часто пользуется методами отношения человека к миру, выработанными религией.

Итак, философия и наука оказались перед тем, что они не в состоянии дать ответ ни на один из фундаментальных вопросов бытия. Ту же самую ситуацию мы обнаруживаем и в обществе. Человек, отрываясь от социума и превращаясь в частичку, в корпускулу, в атом, обрывает и свою связь с многомерной традицией. Забвение традиции обрекает его использовать в повседневности цепочку легко воспроизводимых реакций на известное число внешних воздействий. С точки зрения технологии управления эти реакции есть алгоритмы, по которым обычно действует достаточно простой механизм (робот). «Онаучиваясь», человек превращается в робота, и эта его трансформация обесценивает само человеческое бытие. Тогда для человека, сохраняющего представления о смысле бытия, актуальным становится вопрос о том, возможно ли изменить существующую ситуацию?

Таким образом, в начале XXI века остро встала проблема переосмысления и научной картины мира, и фундаментальных основ социальности, и самой методологии познания.

Как известно, классическая наука, в отличие от философии или искусства, всегда сознательно ставила себя в позицию, внешнюю по отношению к изучаемому объекту. Именно эта дистанцированность субъекта и объекта научного познания и обосновывала прежде так называемую «объективность научного знания».

Однако, известно также, что философия, осуществляя рефлексию по поводу кризиса рациональных основ науки классической эпохи, еще в начале XX века осознала вещи, в общем-то, очевидные уже Платону, Канту и Гегелю, что мир предстает познающему разуму, в первую очередь, со стороны явления.

Но явление всегда выступает как данность опыту исследователя, и потому философия делает естественный вывод о том, что так называемый «объективный взгляд» ученого столь же обусловлен текучим переменчивым опытом, сколь и любое рассуждение о мире человека, обладающего элементарными обыденными представлениями, сколь и любой художественный образ, созданный поэтом, композитором, живописцем. А ситуация бинарной оппозиции субъекта и объекта научного познания неизменно приводила лишь к тому, что из области так называемых «точных наук» оказывались исключенными смысложизненные вопросы, этические аспекты познания.

Обусловленность логики и результатов научного поиска исследовательским опытом человека, само отношение к объекту науки как к некоторой «данности» побуждают к проблематизации, казалось бы, очевидного вывода о безусловной объективности научного миропостижения. Эту проблематизацию и осуществила современная философская неклассика.

Именно кризис классической науки и философии, имевший место в середине XIX в., имел своим результатом формирование современной неклассичности, которая во многом представляет собой череду попыток человеческого разума уйти от решения проблемы своих собственных



пределов. Проблема эта носит философский, то есть «вечный» характер, и ставилась она в различные эпохи в различных религиозных и метафизических системах от древней Восточной и христианской философии до философской классики Канта и Гегеля. Общий же настрой современной неклассической философии в этом плане – это имплицитное отвержение самого принципа бинарности субъекта и объекта познания, исключение здесь ведущей роли классического рационализма и обращение к феномену человеческого опыта.

Совершенно неслучаен тот факт, что период европейской неклассической философии рубежа XIX-XX вв. ознаменован апелляцией самых различных философских направлений, часто – абсолютно противоположных с точки зрения их собственного самосознания и самоопределения, к такому понятию, как «опыт».

Несмотря на всю реальную разность теоретических конструкций неокантианства и «философии жизни», позитивизма и феноменологии, герменевтики и философской антропологии, несмотря на видимую «непроработанность» данного понятия в целом ряде философских направлений неклассики, оно все же имеет устойчивое качество быть своеобразным «кумиром», которому поклоняется, от которого «отправляется», к которому стремится, которое подразумевает и всегда как бы «имеет ввиду» вся неклассическая критика «старой метафизики». Понятие «опыт», то в форме концептуального ядра философского учения (позитивизм), то в чисто пафосном своем выражении («философия жизни») задает своеобразное «русло» концептуального развертывания большинства неклассических философских систем.

На наш взгляд, именно данное понятие концентрированным образом выражает собою генеральную тенденцию смещения акцентов в мировоззрении человека и философской проблематики, имевшую место в начале XX века. Сама критика прежней классической метафизики и оказа-

лась возможной только через перемещение интереса философии от проблем субстанциальности мира и разума к проблемам непосредственного субъективного опыта.

Итак, несмотря на очевидную разность интерпретаций понятия «опыт» в различных традициях современной неклассической философии и отсутствие единой концептуальной ее обусловленности, можно, думается, назвать некоторые характерные черты интенции этих философских традиций к феномену «опыт».

Безусловно, решающим фактором оказался здесь герменевтический «поворот сознания» (Х.Г. Гадамер), его обращение «на самое себя». Но, в отличие от кантовской постановки проблемы «чистого разума» и, соответственно, – «чистого опыта», который, по Канту, всегда законосообразен, ограничен «чистым разумом» и представляет собой, по сути, «...вид познания, требующий [участия] рассудка, правила которого я должен предполагать в себе еще... а priori, эти правила должны быть выражены в априорных понятиях, с которыми, стало быть, все предметы опыта должны необходимо сообразоваться и согласоваться», [2, с. 78] в неклассической философии имеет место смещение акцентов в сторону индивидуализации и «психологизации» сознания и опыта.

Здесь опыт предстает как процесс и результат непосредственного восприятия и переживания данности и, одновременно, – как основание и способ «конструирования» реальности, которая сама предстает при этом не чем иным, как только предметом сознания. Опыт неизменно является границей индивидуального сознания, опыт всегда предстает как «уникально пережитое», и в этом плане опыт, безусловно, «эмпиричен», чувственен, не структурирован, не подчинен каким-либо организующим началам.

В каком-то смысле опыт здесь интросубъектен, он постигается неклассическим мышлением, прежде всего, как «переживание своего я», «наблюдение своих внутренних состояний». Апелляция же, скажем, феноменологической

философии к интерсубъектности опыта носит, как представляется, вторичный и в достаточной степени поверхностный характер.

Опыт в таком его понимании, конечно же, абсолютно дискурсивен. Причем, «абсолютности» дискурса мы придаем отнюдь не метафорический характер. Именно через «психологизм» опыта дискурс обретает свою множественность, тотальность и самодостаточность, «языковая игра» (Л. Витгенштейн) становится действительно единственной «формой жизни», а «Великий нарратив» европейской культуры умирает в обществе постмодерна.

Наиболее последовательно характеризует эту апологию дискурса в неклассической философии европейский традиционализм XX века. Так, Ю. Эвола пишет: «Как философия, так и позитивная наука Запада являются по своей сущности социалистическими, демократическими, анти-иерархическими. Они понимают под истинным то, с чем каждый может согласиться, то, что каждый... может признать... Поэтому обычно в первую очередь апеллируют к физическому опыту, приблизительно одинаковому у всех людей, постольку, поскольку они являются «человеческими животными», или к миру абстрактных и вербальных условностей... И мысль на Западе... превратилась сейчас в созидательницу ирреальности, «наглядно представляемых» слов и пустых логических схем, даже там, где она еще не полностью растворилась в псевдоинтеллектуальном спорте. И она тем смехотворнее, чем больше в ней веры в собственную значимость» [3, с.92-93].

Субъективный опыт, таким образом, в традициях современной неклассической философии сам становится «творцом мира», а индивидуальное бытие поставлено в центр внимания «новой» философии. Как писал В. Дильтей: «...жизнь каждого индивидуума творит сама из себя свой собственный мир» [4, с.217].

В конце XX – начале XXI в. неклассическая традиция в познании убедительно продемонстрировала свое эвристи-

ческое бессилие. Переживаемая нами эпоха уже не довольствуется описаниями явлений. Бурный количественный рост эмпирического знания, тенденция дефундаментализации современной науки ныне выступают важнейшими составляющими кризиса научного познания.

Сама логика истории научного поиска требует сегодня глубокого понимания происходящего. Классическое познание, ориентированное на выявление «сути вещей» и глубинных причинных связей в изучаемом объекте, и познание неклассическое, ориентирующее на описание феноменов опыта, ныне должны быть диалектически «преодолены» познанием постнеклассическим, требующим совершенно другого принципа рациональности. Этот принцип рациональности мы обозначим как основу «понимающего» познания, альтернативного познанию объяснительному и описательному.

В нынешних условиях все большего расхождения и взаимного отторжения таких форм духовного поиска человека, как философия, наука и религия, в условиях углубляющейся «всеразорванности» человеческого бытия, любая конкретная научная проблема требует включения ее в мировоззренческий и философский контекст. А реальная жизнь человека как цельный феномен предполагает отнюдь не ее детализацию и фрагментирование, не сведение повседневности к непрерывному решению одной частной проблемы за другой, а именно ее «осмысление», т.е. погружение ее в пределы вечности, постижение ее как обусловленной, как имеющей начало и конец.

Понимание в познании обретается тогда, когда субъект познания обладает способностью концентрировать внимание одновременно и на сущности, и на явлении. А принцип рациональности, лежащий в основе такого познания, мы обозначим как «синтетизм». Синтетизм как принцип рациональности, кстати, впервые был зафиксирован Гегелем, его знаменитой триадой «тезис – антитезис – синтез». Гегелевский, или диалектический синтез – есть логически

воспроизводимый, с той или иной степенью точности вербализуемый и рационально постигаемый процесс. Но есть и синтез принципиально иного рода. Это синтез, начинающийся с интуиции и осуществляемый как бы сам собою, без видимого рационального усилия познающего субъекта. Он есть синтез метафизический, естественно встроенный в само мировосприятие человека.

Синтетичность мышления признается историками науки и философами превосходным качеством русской учености, давшей жизнь теориям Ломоносова, Докучаева и Менделеева, Циолковского и Вернадского, большинству явлений русской науки. Фундаментальное отличие этих теорий от теоретических конструкций европейской классической науки и феноменологических описаний западной неклассики состоит в том, что они воспроизводят в себе и универсальные феноменологические принципы, и конкретные идеальные конструкции фрагментов реальности.

Синтетическая теория в интерпретации русского ученого-мыслителя, по сути, по специфике, по истокам и методам формирования чрезвычайно метафизична. Но метафизична она не в европейском классическом понимании метафизики как философского учения об общих, отвлеченных от конкретного существования вещей и людей, принципах, формах и качествах бытия. Она метафизична, поскольку объемлет собой и Универсум, и реальный человеческий опыт.

Эту особенность русской философии и науки отмечают многие исследователи. Так, П.И. Флоренский констатирует «метафизичность жизни и жизненность метафизики», характерную для русской научной мысли: «Русский метафизик никогда не утратит конкретности», - пишет он [5, с.303].

Мы не случайно ссылаемся на мнение философа, определившего русскую философскую и научную традицию как традицию неизменно метафизическую, в которой метафизика тождественна самой человеческой жизни, и в ко-

торой, в отличие от традиции европейской, проблема «преодоления» метафизики никогда не носила предельно обостренного характера. Этим мы акцентируем внимание на специфике русского национального мировосприятия в контексте известной проблемы динамики и преодоления классической европейской метафизики. Мы считаем, что это преодоление было осуществлено именно нашей отечественной культурой как воссоздание метафизики совсем иного рода – метафизики, синтезирующей две противоположные и трудно совместимые способности: «способности к абстрактному мышлению в его высшей форме и способности к конкретному созерцанию реальности на его высшей ступени». [6, с.512]

Преодоление абстрактности и безжизненности рациональных конструктов классической европейской философии состоит для отечественной философской традиции именно в «разумной» критике рациональности, в постижении ее истоков, логики ее бытия, ее строго определенного места в иерархии миропорядка и человеческой духовности, оснований ее «драматизма».

Причем, критика эта, по мысли С.Н. Булгакова, «не разбивающая, но укрепляющая разум», осуществима только тогда, когда сама рациональность занимает позицию «сочувственного согласия с верой» (И.В. Киреевский). При этом условия вера, предание, догмат предстают для разума как авторитет, и внешний, и внутренний. Самое главное, что отличает такое понимание – это отвержение самодостаточности разума и признание цельности человеческого естества.

С. Хоружий отмечает «стремление к цельности как к должному и чаемому состоянию мира и человека» в качестве сущностной черты русской философии и науки. Оно укоренено в православном мирозерцании и определяет три основных, по его мнению, этапа истории философии и науки в России. Суть этих этапов он видит в следующем. Философский и научный процесс в России «начинается»

глубоко в недрах Православного вероучения. Философия и наука первоначально откristаллизуют себя как рефлексия по поводу догматов веры. Позднее, на втором этапе своего развития, отечественная философия и наука предстают как поиск образа троичности в отвлеченном «бытии» и попытка создания целостной развитой метафизической системы и научной картины мира, сознательно отделенных от богословия, но укорененных в догмате. Наконец, третий этап отечественного историко-философского и историко-научного процесса представляет собой, по мнению С. Хоружего, открытое возвращение философии к религиозной догматике, открытую и хорошо отрефлексированную «встречу» философии и богословия, постановку в рамках прежде всего самого сообщества ученых проблемы сотрудничества науки и религии в изучении структуры бытия. [7]

Спекулятивность философии в России преодолевается ее догматичностью, догматичностью в строгом, кантовском смысле этого слова: «... ибо наука всегда должна быть догматической, т.е. должна давать строгие доказательства из верных априорных принципов...» [2, с.178], а формой духовного собирания становится создание метафизики особого рода, которую В. С. Соловьев называл «критикой отвлеченных начал». Метафизики, соединяющей и феноменологическую «опытную рефлексию», и ноуменологические общефилософские построения. Творцами ее были П. Флоренский, С. Булгаков, С. Трубецкой, Г. Флоровский, В. Лосский, А. Хомяков, и мн. др.

«Духовным собиранием» назвал такой процесс познания Г. Флоровский: «Путь идет не от «наивности» к «сознательности», не от веры к знанию и не от доверчивости к недоверию и критике. Но есть путь от стихийной безвольности к волевой ответственности, от кружения помыслов и страстей к аскезе и собранности духа, от воображения и рассуждения к цельности духовной жизни...» [8, с.49].

В своей обращенности к трансцендентному разум неизбежно ищет точки опоры, предельные смыслы и истоки человеческого бытия. И тогда познание становится способом реконструкции предельных смыслов, неистребимым процессом «выражения невыразимого».

Для отечественной метафизической традиции вполне современным и своевременным остается тезис Бл. Августина «Разумей, чтобы мог верить, верь, чтобы разуметь» А. Г. Палама в этом смысле призывает философов: «Итак, любитель словесности, достойным образом пользуйся словом и великое имя любомудрия (философии) сделай общим для нее и для твоей жизни; потому что бесславно пользующийся словами и проводящий образ жизни, чуждый любомудрию в сухом лишь познании почтенных наук,.. злоупотребивший ими будет их иметь своими обличителями.., потому что они... лишь указывают средства, с помощью которых долженствует душу привести в порядок пред лицом непостижимых вечных истин»[9, с.111].

Таким образом, сегодня, как и прежде, вновь воспроизводится потребность в «философской метафизике», но в метафизике, имеющей своим априорным основанием не антиномию чистого разума, а понятие Абсолютного. Кстати сказать, задача воссоздания метафизики воспроизводится сегодня и в западной философской традиции. Метафизика возрождается как механизм, обеспечивающий синтез человеческих представлений о различных аспектах бытия, деятельности и познания людей.

Причем, длительный и трудный процесс восстановления отечественной метафизической традиции может, на наш взгляд, начинаться не иначе, как только в пределах доминирующих ныне в нашем постмодернистском философском сознании западных неклассических методологических схем.

Повторим, что критика западной неклассической философией метафизики есть, по сути, попытка преодоления, прежде всего «старой» европейской метафизической тра-



диции. Речь идет о той самой метафизике, «определение объема и границ» которой в свое время еще Кант сформулировал как фундаментальнейшую проблему для философии. О той метафизике, которую еще Кант характеризовал как «царицу наук», как арену бесконечных споров, протекающих оттого, что разум на определенном этапе своего естественного восхождения «погружается во мрак и впадает в противоречия, которые, правда, могут привести его к заключению, что где-то в основе лежат скрытые ошибки, но обнаружить их он не в состоянии, так как основоположения, которыми он пользуется, выходят за пределы всякого опыта и в силу этого не признают уже критерия опыта» [2, с.84].

Неклассическая философия явственно ставит задачу единения «отвлеченных сущностей» и человеческого опыта, бытия и сущего, трансцендентного и имманентного. Единения, возможного, подчеркнем, только в сознании и опыте самого человека. Н. Гартман постулирует ее как задачу «критической онтологии» как учения о духовном бытии и основных его понятиях. Э. Гуссерль эту же задачу видит как задачу феноменологии. М. Хайдеггер задачу преодоления метафизики ставит как задачу создания новой «фундаментальной онтологии», «истины о сущем в его привязке к бытию».

Эта «новая» онтология становится уже не учением об отвлеченных началах бытия, но онтологией самой человеческой способности «увязывать воедино» бытие и сущее, онтологией человеческого опыта и сознания или – типично феноменологическим учением. «Сознание, – как писал М. Мамардашвили, – становится предельным философским понятием, а философия – способом описания актов сознания («фундаментальных философских абстракций»). М. Хайдеггер как бы осуществляет «феноменологическое снятие» традиционного для европейской классической метафизики противопоставления субъекта и объекта, сознания и бытия, трансцендентного и имманентного.

Надо еще раз отметить, что это противопоставление традиционно и неизменно «снималось» русской религиозно-философской метафизикой, изначально постулировавшей единосущие, нераздельность и в пределах единосущия ипостасность, неслиянность мира и человека, «я» и «не-я». Вот почему в отечественной философии проблема «преодоления метафизики» никогда не носила столь обостренного характера.

Иначе говоря, никоим образом не отказываясь от онтологических интенций европейской неклассической философии, мы с полным правом можем говорить и об «онтологии сознания, и об онтологии опыта», мы вполне можем осуществить их феноменологическое описание. Но при этом надо иметь в виду, что нам с неизбежностью откроется и вся уникальность русского традиционного сознания и русского исторического опыта, скрытая от европейского взора. Предельно индивидуализируя и психологизируя человеческий опыт, западная философская неклассика игнорирует наличие, на самом деле, двух родов, двух форм человеческого опыта. Форм, одна из которых явственна, зрима, многократно описана и возведена в абсолют европейской неклассической философией, а другая – трансцендентна, внепсихологична, принципиально «инонаправлена». Так, С.Н. Булгаков имеет в виду в этом плане именно культурно обусловленную традиционность опыта, его «организованность», предписанную религиозным и социальным канонам.

И Г.В. Флоровский, и С.Н. Булгаков говорили, кстати, о перманентной «борьбе» этих двух «разно-предметных» и «разно-честных» опытов. Г.В. Флоровский писал: «За всяким мыслительным построением ощущается его творец и носитель – живая и ищущая человеческая личность. И в некотором смысле всякое мировоззрение есть автобиографическое повествование... – описание пережитого опыта. Но было бы превратно понимать этот опыт психологически и субъективно... Опыт есть реальное предметное каса-

ние, «выхождение из себя», встреча, общение и сожительство с «другим», с «не-я»... Человек не «строит», не «порождает», не «полагает» свой мир, он его находит» [8, с.53].

В Европе Ю. Эвола предложил обозначить эту вторую форму опыта как «опыт метафизический»: «Но на более высоком уровне мы встречаемся с возможностью таких форм опыта, которые в корне отличаются от чувственного опыта обычных людей, которые не являются ни данностью, ни нормальностью, и которые достигаются только путем определенного активного процесса внутреннего преобразования. Особенность таких трансцендентных опытов... состоит в том, что они являются непосредственными, конкретными и индивидуальными, как и сам чувственный опыт, и одновременно с этим охватывают иную реальность, нежели реальность случайной, пространственно-временной стороны бытия, к которой относится все чувственное» [3, с.61].

Понятие «метафизического опыта», по сути, тождественное у Ю. Эвола самому понятию «метафизика», принципиально важно в нашей логике, поскольку оно, во-первых, сущностно разводит парадигмы, с одной стороны – философского постмодернизма, принципиально нежелающего увидеть эту форму человеческого опыта, и с другой стороны – философского традиционализма. Во-вторых, оно формирует «методологическую рамку» процесса преодоления классической европейской метафизики и неклассических методологий Запада тем, что позволяет, «оставаясь на позициях опыта», снимать проблему множественности опытов субъективных. Наконец, в-третьих, через него постулируется специфическое, если можно так сказать, – «неклассическое» (а точнее – нетождественное традициям европейской классики и близкое, вероятно, М. Хайдеггеру) понимание и самой метафизики. Здесь метафизика есть именно опыт (опыт, подчеркнем еще раз, – метафизиче-

ский, трансцендентный, «мой» и «всеобщий» одновременно).

Изложенные методологические позиции вызывают для нас необходимость обращения к проблеме фундаментальных особенностей русского традиционного мировосприятия и рождаемой им метафизики.

Фундаментальные черты традиционного русского мировосприятия, великолепную рефлексию которых мы находим в отечественной философии, позволяют говорить о данном мировоззренческом типе как о самостоятельном комплексном феномене, параметры и границы которого сформированы самим процессом этногенеза. Этот мировоззренческий тип ориентирован на традиции, на коллективный исторический опыт, на встречу индивидного «я» и внешнего мира, системен, упорядочен, синергиен, постигает сотворчество (содействие) «я» и «не-я», соучастие Бога и человека в процессе самосовершенствования человека, предполагающее волевое усилие человека.

Отечественная философия и, прежде всего, ее славянофильское направление и русская религиозная философия, акцентировали внимание на том, что мировосприятие русских имеет не рациональный, жестко формализованный, и не сугубо «индивидуально-чувственный» характер, а характер созерцательный, ведущий к целостности миропостижения. Эта целостность укоренена в религиозной вере и предполагает органичное единение в человеке разума, чувств, воли, рассудка, интуиции. На этом основании ряд современных исследователей обосновывает мысль о том, что «русская культура несет в себе иной тип рациональности, принципиально отличающийся от европейского. А поэтому она была способна породить и принципиально иной тип не только философствования, но и тип науки.

Мотив, неистребимо присутствующий в традиционном русском национальном сознании, состоит в принятии первичности метафизического опыта встречи с церковным догматом, первичности социального «мы». Именно такой

мировоззренческий принцип достаточно ясно просматривается на протяжении всей русской истории. Он основан на коллективистском сознании, консолидированном через культуру, идеологию, историю и язык. Постольку, поскольку этот мотив сохраняется, вся социальная конструкция формируется на основе религиозных, этических и ценностных предпочтений народа, а рационально-дискурсивные ее основания, типа технологической или экономической эффективности тех или иных общественных форм, остаются на втором плане. Если же этот базовый мотив русского национального мировосприятия угасает, происходит неизбежный демонтаж национальной идентичности и самой общественной системы. Думается, именно нынешняя деструкция фундаментальных основ русского традиционного мировоззрения выступает основной причиной сегодняшнего состояния русского народа, состояния, которое заставляет многих мыслящих людей всерьез ставить вопрос о его скорой гибели.

Суть русского мировоззрения составляет умение искать и обязательно находить универсальную точку отсчета бытия, предельные основания всего сущего, видение Абсолюта, явленного в конкретном многообразии природной, социальной, духовной жизни. Эта сущностная черта данного мировоззренческого типа выражается в совокупности его содержательных характеристик. К их числу мы отнесем:

- представление мироустройства как системной целостности, как заданной Абсолютом упорядоченности, в которой за видимой множественностью непременно скрыты глубинное единство и законосообразие;
- осознание строгой иерархичности миропорядка, обусловленной степенью приближения к Абсолюту различных элементов реальности, невозможность «рядоположенности» различного рода «автономных реальностей» и невозможности для субъекта произвольно «путешествовать» из одной реальности в другую. Понятие «реальности», осо-

бенно – «реальности здравого смысла», кстати сказать, вообще сущностно чуждо традиционной русской метафизике. Весьма пренебрежительный тон использует для описания данного понятия и Р. Генон, отождествляя его, по сути, не более чем с всевозможными понятийными формами современного «либерально-демократического декаданса». Не реальность, не existentio, а именно бытие, и только оно, является для Генона «мерой всех вещей».

- однозначность смыслов различных понятий бытия, безусловное неприятие символизации мира как процесса «означивания означающего», «вторичного моделирования»;

- способность видеть весьма конкретное место каждого реального объекта в этой иерархии, обусловленные данным местом возможности объекта и пределы этих возможностей;

- умение сознательно «встроить» сам живущий, познающий и действующий субъект, свое конкретное «я» в стройную иерархию миропорядка, осознавая себя при этом не «центром мироздания», но и не «винтиком» мировой машины, а абсолютно необходимым и «охраняемым» элементом мира, без которого сам миропорядок невозможен. Сошлемся на Н. Лосского: «Я не есть только бескачественный носитель творческой силы. Взятое в этом своем аспекте, оно не было бы индивидуумом, т.е. единственным, незаменимым и неповторимым звеном мира, имеющим определенное положение в составе всего мира. Этот верховный аспект я может быть выражен не иначе как в целостной идее данного индивидуального я в неразрывной связи с целостной идеей мира. Эта идея индивидуума есть индивидуальное я не в том виде, как оно реально осуществляет свою деятельность, а в том виде, который представляет идеальное назначение его» [6, с.111]

- видение субъект-объектных отношений, «я» и «не-я» как отношений двух взаимозависимых ипостасей единого, несводимых одна к другой, но и нераздельных по сути сво-

ей. Н.О. Лосский, обосновывая метод интуитивизма, пишет: «Можно представить себе три различные формы объединения субъекта с объектом. Во-первых, субъект может быть растворен в объекте; во-вторых, объект может быть включен в субъект; наконец, в-третьих, объект и субъект могут быть примирены не путем подчинения одного другому, а путем признания, что они, сохраняя свою самостоятельность в отношении друг к другу, все же образуют непосредственное единство». [6, с.82] Это не позволяет свести объект, например, социальные связи и отношения, к феноменам внутреннего мира субъекта, его жизненного опыта или сфер бессознательного. Классическое кредо философии: «познай самого себя» в русском традиционном преломлении имеет смысл познания субъектом своего места в системе миропорядка, элементов Абсолютного в самом субъекте, установление заданной всеобщей императивной логики отношений субъекта с внешним миром (природой, обществом, государством, историей).

Русское традиционное мировоззрение – это, неизменно, по сути своей, – мировоззрение «синергичное». И географические корни, и особость исторической судьбы народа, и специфика социальных форм, и особое место государственности в национальной культуре, и, наконец, сама православная догматика задают цельность русского мировоззрения, его метафизичность и консервативность, в лучшем, высоком смысле этих понятий.

П.И. Флоренский писал о русском «соборном разуме», противопоставляя его «частному», «берущему в самом себе основания» вненациональному европейскому рассудку. Являясь «фактическим» разумом, т.е. опираясь на опыт непосредственной жизни, «соборный разум» синтезирует метафизику (систему отвлеченных форм) и реальную жизнь, всеобщее и индивидуально конкретное.

Методология философского синтеза имеет и «прикладное преломление». Если европейская классическая метафизика ориентирована на выстраивание общих схем бы-

тия, на основании которых конструируются целостные и автономные мировоззренческие системы (так называемый «Великий нарратив»), если неклассическая философия, справедливо критикуя классику за невозможность «выдать» единое универсальное мировоззрение, поставила в центр рефлексии уникальное познающее и переживающее «я» и тем самым проповедала принцип плюрализма мнений и базовый либералистский идеал самоценности автономного индивида, то традиционная отечественная метафизика продуцирует фундаментальную формулу мировоззренческой системы: познавательный и мировоззренческий плюрализм необходимо предполагает наличие в спектре дискурсов мнения о том, что сам этот плюрализм есть губительный миф, и что во всем многообразии мнений и суждений есть, несомненно, «наше», прорастающее из недр нашего мировоззрения, и – «не наше», за которым просто-напросто скрывается чужая экспансия.

### *Библиографический список*

1. **Хайдеггер, М.** Время и бытие. Статьи и выступления. [Текст] / М. Хайдеггер. - М.: Республика, 1993. - 447 с.
2. **Кант, И.** Критика чистого разума. [Текст] / И. Кант - Минск: Изд-во «Литература», 1998. - 618 с.
3. **Эвола, Ю.** Языческий империализм. [Текст] / Ю. Эвола - М.: Изд-во «Арктогея», 1994. 314 с.
4. **Зотов, А.Ф.** Западная философия XX века. В 2 т. [Текст] / А.Ф. Зотов, Ю.К. Мельвиль М.: Изд-во «Интерпракс», 1994. - Т.1. - 523 с.
5. **Флоренский, П.А.** У водоразделов мысли [Текст] / П.А. Флоренский // Сочинения. В 3 т.- М.: Изд-во «Правда», 1990. - Т. 2. - 493 с.
6. **Лосский, Н.О.** История русской философии. [Текст] / Н.О. Лосский - М.: Изд-во «Высшая школа», 1991. - 311 с.
7. **Хоружий, С.** Философский процесс в России как встреча философии и Православия [Текст] / С. Хоружий // Вопросы философии, 1991. - №5. - С.26-57



8. **Флоровский**, Г. Из прошлого русской мысли. [Текст] / Г. Флоровский - М.: Аграф, 1998. - 432 с.

9. **Палама**, Г. Беседы (Омилии). [Текст] / Г. Палама - М.: Паломник, 1993. - 255 с.

ГРНТИ 02.15.21

УДК 165.12

*Богданова Вероника Олеговна*

## **ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ КОНСТРУКТИВИСТКОЙ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЗНАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методология, конструктивизм, сознание, когнитивные структуры.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается конструктивистская методология и ее особенности. Конструктивистская методология может быть направлена на изучение сознания, поскольку сознание функционирует согласно основным конструктивистским принципам. Сознание представляет собой единую целостную систему, состоящую из множества конструкторов (когнитивных структур), благодаря которым происходит конструирование реальности. Конструктивистский подход позволяет не только выявить базовые структуры сознания, но и описать особенности его функционирования.

*Bogdanova Veronika Olegovna*

## **BASIC PRINCIPLES OF THE CONSTRUCTIVIST METHODOLOGY OF CONSCIOUSNESS RESEARCH**

KEY WORDS: Methodology, constructivism, consciousness, cognitive structures

ABSTRACT. The article considers the constructivist methodology and its features. Constructivist methodology can be aimed at studying consciousness, since consciousness functions according to the basic constructivist principles. Consciousness is a single integrated system consisting of many constructs (cognitive structures), through which the construction of reality takes place. The construc-

tivist approach allows not only to reveal the basic structures of consciousness, but also to describe the features of its functioning.

Существуют ряд методологических и онтологических проблем современной философии сознания, которые требуют своего разрешения. В современной философской и научной мысли можно обнаружить недостаточную согласованность множества «частных» теорий сознания, что свидетельствует об ограниченности существующей методологии и концептуального аппарата исследования сознания, отсутствии универсальной методологии его изучения. На наш взгляд такой методологией может стать конструктивистский подход, который позволит синтезировать многие современные представления об этом феномене.

Конструктивистский подход следует рассматривать в качестве универсальной методологии, поскольку любая деятельность сознания в своей основе конструктивна, она может проявляться в виде построения образов, понятий, суждений, умозаключений и мировоззрения в целом [1]. Конструктивная деятельность осуществляется с определёнными целями и по строгим правилам, которые зависят от языка, от социокультурных установок, от научной парадигмы, в рамках которой происходит интерпретация любого объекта. Задача конструктивистской методологии заключается в проведении глубокого анализа особенностей функционирования сознания, результатом которого будет выявление и описание конструктивных процедур, конструктивных элементов – «конструктов», из которых собирается сложнейшая ткань процессов мышления. Любой мыслительный процесс строится на базе уже имеющихся когнитивных структур, которые могут быть выражены в виде методологических схем – абстрактных смысловых конструкций, которые обеспечивают организацию мышления и деятельности, задают обобщенные представления об изучаемых предметах и явлениях, упорядочивают индивидуальный и культурный опыт субъекта.

Многие наши знания об устройстве сознания и реальности имеют свои основания в языке и культуре. Язык помогает категоризировать и структурировать изучаемые объекты. Он не описывает реальность, а преобразует ее. Субъект с помощью языка может придавать гипотетической умозрительной конструкции статус реальности. Возможно, некоторые феномены сознания и объекты реальности на самом деле являются лишь конструкцией языка удобной для описания. Конструктивистская методология позволяет проследить, как создавались индивидуумами и обществом представления о сознании и реальности и обнаружить ловушки языка, которые заставляют искать скрытые структуры сознания и окружающей действительности.

В чем же заключается специфика конструктивистской методологии в исследовании сознания? На каких принципах она базируется? Особенностью конструктивистской методологии является то, что она рассматривает сознание в качестве структурирующей силы, которая конструирует модели реальности, исходя из своего содержания, путем упорядочивания феноменов. Конструирование представляет собой «специфическую способность сознания не столько воспринимать мир, сколько активно воссоздавать его в себе, из себя и для себя» [4, с. 133]. В процессе конструирования сознание всегда активно и продуктивно, оно целиком и полностью погружено в непрерывный поток «интерпретаций» действительности. Под интерпретацией в этом контексте следует понимать деятельность сознания по созданию тех или иных конструкций, «схематизмов», начиная от восприятий и представлений и кончая понятиями «чистой» логики. Таким образом, конструирующая интерпретация в самом широком смысле несет в себе «организующие, структурирующие, формирующие и наглядно образные аспекты миропонимания и самосознания» [2, с. 145]. Выстраивая проектно-конструктивные отношения с миром, сознание создает конструкции феноменологической действительности, поэтому процесс познания пред-

ставляет собой скорее процесс субъективации, нежели объективации действительности. Сознание в силу субъективации познавательного процесса наделяется в конструктивизме онтологическим статусом, т.е. выступает в роли «первой» и «последней» реальности.

Конструктивистская методология базируется на активности познающего субъекта, создающего адаптивные конструкции чувственного и рационального опыта. Данные конструкции, с одной стороны, обусловлены прошлым опытом (эволюционным и индивидуальным), но в тоже время они более масштабны, поскольку выходят за рамки прошлого, направлены на предвосхищение будущего. Сознание является динамической системой, которая восприимчива к сигналам внешней среды и следует за этими сигналами. Если сигналы меняют свою частоту, то система меняет свое поведение. В этом отношении сознание можно сравнить с GPS-навигатором. Сознание интенционально направлено на некий «источник» сигналов, идущих из будущего. Следуя сигналу, сознание, благодаря своему идеальному плану, проектирует маршрут движения в неизвестное и обретает новый опыт. Вектор этого движения определяется не ответом на вопрос «куда?», а ответом на вопрос «зачем?». В ходе реализации этого стремления следовать за сигналом конструируется «картина мира» и прокладывается прогнозируемый маршрут в сторону усиления частоты сигнала [3, с. 55]. Созданная картина мира не является копией реальности. Реальность «в-себе» не открыта для познания, поэтому правомерно говорить лишь о реальности «для-субъекта». Познание осуществляется не посредством «отражения» реальности, а посредством конструирования значимых для субъекта моделей реальности. Значимость определяется их адаптивностью.

Моделирование мира субъектом не является односторонним и произвольным. Человек конструирует реальность, исходя из особенностей своей биологической организации, врожденных и приобретенных когнитивных

структур сознания. Данные когнитивные структуры позволяют воспринимать мир в определенном «диапазоне» и создают основу для конструирования реальности. В системе этих конструкторов могут быть выявлены как особенности сознания, так и особенности структурирования окружающего мира. Таким образом, конструктивистская методология базируется на принципе конвергенции «субъективного» и «объективного», она выходит за рамки онтологии бинарного методологического подхода, устанавливающего четкое различие между «внешним» и «внутренним», «бытием-для-себя» и «бытием-для-нас», поскольку в свете современной научной ситуации традиционная методология теряет свою эвристическую и универсальную значимость. Внешний мир не может быть противопоставлен сознанию, поскольку доступ к нему открывается только через структуры субъекта.

Конструктивистская методология использует множество подходов, теорий и методов, позволяющих более полно исследовать феномен сознания. Опора на данные нейробиологии, когнитивистики, компьютерных технологий, психологии, социологии, культурологии дает возможность посмотреть на проблему сознания с разных сторон. С одной стороны, ментальные состояния сознания можно рассматривать как производные от активности головного мозга. Уникальный мир человеческого сознания создается из «сырых» данных, получаемых от органов чувств, которые переводятся в нейродинамические процессы мозга, и утрачивают при этом свои первоначальные свойства и характеристики. За каждым актом сознания скрываются нейродинамические процессы, которые преобразуют реальность в соответствии с организацией субъекта. Такая физикалистская позиция, конечно, имеет существенный недостаток, который заключается в трудности определения онтологического статуса сознания. Невозможно объяснить, как ментальные состояния соотносятся с соответствующи-

ми им нейронными процессами и почему они вообще существуют в привязке к этим процессам.

Выйти из тупика можно только задействовав методологию конструктивистского подхода, делающую акцент на и описании функциональных особенностей сознания. Необходимо расширить границы феномена сознания, преодолев его «специфически человеческие» характеристики [3, с. 53]. Нейродинамические структуры – это частные формы функционирования сознания, которые возможно в скором времени могут быть заменены за счет искусственных структур. Таким образом, феномен сознания не ограничивается только «человеческим сознанием» и включает в себя иные структуры бытия. К феномену сознания относятся не только его «естественные» и «искусственные» формы, но и формы «коллективные», которые складывается на основе синергии сознаний отдельных людей, не являясь их простой суммой. Такой «коллективный разум» – качественно новое явление, представляющее собой синтез конструирующих структур индивидуальных («естественных» и «искусственных») сознаний. В век компьютерных технологий «коллективный разум» обладает огромным потенциалом для радикального преобразования реальности средствами сознания.

*Статья подготовлена в рамках задания № 35.5758.2017/БЧ «Философская практика как новая парадигма современных социогуманитарных исследований» Министерства образования и науки Российской Федерации на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности.*

### ***Библиографический список***

1. Антоновский, А. Ю. Конструктивизм. Гуманитарная энциклопедия [Электронный ресурс]. / А.Ю. Антоновский, И.Т. Касавин, В.С. Бернштейн // Центр гуманитарных технологий, 2010-2016 URL: <http://gtmarket.ru/concepts/7047> (дата обращения 28.03.2017)

2. **Касавин, И.Т.** Обсуждаем статьи о конструктивизме [Текст] / И.Т. Касавин // Эпистемология & философия науки, 2009. - Т. XX. - № 2. - С. 144-151.

3. **Скорюков, О.Н.** Методологическая проблема исследования сознания / О.Н. Скорюков // Социум и власть, 2015. - № 6. - С.52-57.

4. Современная западная философия: словарь [Текст] / под ред. В.С. Малахова, В.П. Филатова. - М.: ТОН Остожье, 1998. - 544 с.

ГРНТИ 02.31.21

УДК 165

*Окладной Владимир Анатольевич*

## **ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ФИЛОСОФСКИХ КОНЦЕПЦИЙ НАУКИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: философия науки, оценка философских концепций науки, теоретический подход.

АННОТАЦИЯ. Философские концепции науки обычно оцениваются как теоретические конструкции, описывающие и объясняющие реальную науку. Философские концепции являются компонентом реальной науки и участвуют в проектировании научных подходов. По результатам реализации этих подходов нужно оценивать и значение философских концепций.

*Okladnoy Vladimir Anatolyevich*

## **PRAGMATIC EVALUATION OF THE PHILOSOPHICAL CONCEPTS OF SCIENCE**

KEY WORDS: philosophy of science, evaluation of the philosophical concepts of science, theoretical approach.

ABSTRACT. Philosophies of science are usually evaluated as a theory describing and explaining the real science. Philosophical concepts are part of the real science involved in the design of scientific approaches. Significance of philosophical concepts should be evaluated according to the implementation of these approaches.

Довольно распространенный путь оценки философских концепций науки заключается в том, чтобы (а) разделить философскую концепцию и реальную науку, представив первую в форме теории, описывающей и объясняющей факты, где под «фактами» понимаются те или иные события, имевшие место в истории науки, либо в науке современной, и (б) оценивать философские концепции, прежде всего, по параметрам их логической состоятельности соответствия историко-научным данным. Это путь внешнего описания научной деятельности и оценки валидности построенного описания по логико-гносеологическим критериям. В рамках данного подхода пишется подавляющее большинство работ по философии науки, в которых философы науки различных школ и направлений обсуждают идеи и теоретические конструкции своих сторонников и оппонентов.

Другой путь – это (а) рассмотрение науки в форме деятельности, всегда включающей в себя философско-методологические концепции, проектирующие и регулирующие эту деятельность, и (б) оценка философско-методологических концепций по тому, насколько плодотворными оказываются конкретные научные подходы, построенные на основе данных философско-методологических концепций.

Данное исследование выполнено в форме *casestudies* – анализа конкретного случая. В качестве анализируемой философской концепции взят позитивизм. Для оценки научной валидности позитивизма рассматривается конкретный научный материал: ситуация в современной психологии: представлена ли и плодотворна ли в ней методология позитивизма?

Что касается позитивизма, то можно с уверенностью сказать, что, пожалуй, ни одна серьезная философско-методологическая концепция не подвергалась столь авторитетной, всесторонней и достаточно беспощадной крити-



ке, как он. Среди научных авторитетов – Альберт Эйнштейн, боровшийся с одним из классиков позитивизма физиком Эрнстом Махом. Соперничество философско-методологических концепций этих двух ученых глубоко, на основе документов проанализировано Дж. Холтоном в разделе «Мах, Эйнштейн и поиск реальности» [1, с. 73-119]. Наиболее известными критиками позитивизма, доказывавшими его логическую и методологическую несостоятельность, являются Карл Поппер и Томас Кун и их многочисленные последователи, концепции которых, как известно, заняли доминирующее положение в мировой философии науки. Количество работ, излагающих новые концепции философии науки и опровергающие позитивизм, неисчислимо. Популярные современные концепции философии науки, как правило, сформировались на основе критики позитивистской философии науки

Итог очевиден: позитивизм как философия науки логически несостоятелен (школа попперианцев), а ретроспективный анализ историко-научных данных (школа Куна) доказывает, что он этим данным не соответствует, приводит к искаженному, «кумулятивистскому» образу развития научного знания. В курсах истории и философии науки позитивизм рассматривается как преодоленная философско-методологическая концепция, как своего рода «исторический неудачник», а современные концепции маркируются как «постпозитивизм». Теперь обратимся к конкретной науке – современной психологии.

Во всякой научной дисциплине, особенно в социогуманитарных науках, обычно существует несколько соперничающих теоретических подходов. Так, в психологии выделяют шесть основных подходов: бихевиористский, биологический, когнитивный, психоаналитический, гуманистический, социально-психологический [2, с.67-79]. Каждый из них подвергается критике со стороны оппонентов. Эта критика бывает настолько острой и всеобъемлющей, что, казалось бы, критикуемый подход должен быть отброшен

и переведен в историю науки. Однако он продолжает существовать и разрабатываться.

Не имея возможности провести здесь дифференцированный анализ философских оснований теоретических подходов в психологии, констатируем, что с методологией позитивизма конкретно и однозначно связан бихевиоризм.

Начиная с фундаментальных для этого подхода работ И.П.Павлова, программных работ Дж.Уотсона, прежде всего программной статьи «Психология с точки зрения бихевиориста» (1913), экспериментальных исследований Э.Торндайка, бихевиоризм прошел уже вековой путь развития – до наиболее развитой классической его формы, представленной теорией оперантного подкрепления Б.Ф.Скиннера, а также серьезно реформировавшей бихевиоризм социально-когнитивной теорией А.Бандуры [3].

Философско-методологической основой бихевиоризма является позитивизм. Этот момент, кстати говоря, был отмечен учеными. Когда первые бихевиористы заявили о необходимости строить психологию на чисто научных основаниях, «освободить психологию от опеки философии», то всегда получали контраргумент: они сами не «свободны от философии», просто у них другая философия – позитивизм. Бихевиористский подход – это сознательное следование принципам позитивизма и реализация этих принципов в конкретном знании, в методах получения, обоснования и оценки знаний о животных и человеке. Покажем это подробнее.

Позитивистская методология опирается на следующие принципы: 1) ориентация на стандарты точного, использующего математический аппарат естественнонаучного исследования; 2) операционализм и верификационизм, то есть допущение таких и только таких понятий и утверждений, которые имеют экспериментальное операциональное значение и могут быть проверены опытным путем; соответственно, все понятия и утверждения, которые не имеют операционального эмпирического содержания, исключают-

ся; 3) приоритет эмпирического, прежде всего экспериментального, знания, и либо отрицание теорий как таковых («радикальный эмпиризм»), либо отведение им вспомогательной роли: экономной систематизации экспериментальных данных, причем денотатам теоретических конструкторов не придается статус реальных явлений; теоретические модели как достаточно конвенциональные систематизации фактов, в отличие от фактов, можно менять, сообразуясь принципами удобства и простоты; 4) отказ от любых – религиозных, философских, идеологических, этических, эстетических – ценностных установок как препятствующих получению объективного знания и противоречащих нормам научности; 5) исключение любых «метафизических», т. е. выходящих за сферу опытных данных, понятий, к которым в первую очередь относятся некритически заимствованные и привнесенные в науку понятия религиозной и философской онтологий («душа», «причина» и т. п.).

В соответствии с требованиями позитивистской методологии в *методическом плане* бихевиоризм – это опыты и опыты: точные, экспериментально проверяемые понятия и утверждения; введение только таких понятий, с которыми можно работать в лаборатории, то есть понятий операциональных; выведение только таких обобщений, которые основаны на многочисленных экспериментах и которые прошли тщательную проверку; такие практические рекомендации и разработки, которым предшествовали многочисленные и тщательные лабораторные исследования. Великая сила бихевиористов, по сравнению с представителями многих их оппонентов, заключается в том, что все, что утверждается об объекте, они могут продемонстрировать в реальном эксперименте, подобно тому, как любой человек может выработать какой-нибудь условный рефлекс и наглядно подтвердить, что он реально существует.

*Онтологическая модель* (модель человека) в бихевиористском подходе скоррелирована с требованиями эмпи-

рического метода. Дадим слово классику, Д. Уотсону: «С точки зрения бихевиоризма подлинным предметом психологии (человека) является поведение человека от рождения и до смерти. Явления поведения могут быть наблюдаемы точно так же, как и объекты других естественных наук. В психологии поведения могут быть использованы те же общие методы, которыми пользуются в естественных науках. И поскольку при объективном изучении человека бихевиорист не наблюдает ничего такого, что он мог бы назвать сознанием, чувствованием, ощущением, воображением, волей, постольку он больше не считает, что эти термины указывают на подлинные феномены психологии. Он приходит к заключению, что все эти термины могут быть исключены из описания деятельности человека... Наблюдения над поведением могут быть представлены в форме стимулов S и реакций R. Простая схема S – R вполне пригодна в данном случае. Задача психологии поведения является разрешенной в том случае, если известны стимул и реакция» [4, с. 36]. Перед нами знаменитая модель S - R. Как любая базисная теоретическая модель, как своего рода «онтологическая аксиома», она отнюдь не проста. За этой «простой» моделью скрывается серьезное содержание: множество данных о поведении человека и животных и методисследования. Заметим, что S – R – это аналог знаменитой модели «черного ящика» кибернетики. Собственно говоря, для Д. Уотсона индивид и был «черным ящиком», и о нем предполагалось судить только по тому, что объективно наблюдаемо на «входе» (S) и «выходе» (R). Таким образом, срабатывает эмпирическая методология позитивизма. Под «поведением» можно понимать многое, например, весь многогранный мир человека, выражающийся в его жизнедеятельности, но для бихевиориста «поведение» - это наблюдаемые, «внешние» проявления человеческих действий, которые можно реально наблюдать, описывать и измерять. Поэтому, следуя принципам верификационизма и операционализма, данный «объективный

подход» к исследованию психики человека и животных, исключает «менталистские» понятия, которые мы обычно и определяем как психологические. (Однако со временем под давлением данных когнитивной психологии бихевиористам пришлось усложнить свою принципиальную теоретическую схему. Появилась модель «S – I – R», где I – различные «ментальные», внутренние психологические процессы, прежде всего мышление).

*Основной проблемой* бихевиористского подхода является проблема научения (learning). Человек (и животное) есть комплекс форм поведения, сформированных природной средой и многообразными социальными институтами, начиная с семьи и школы. Эксперименты бихевиористов и есть лабораторные «научения», т.е. выработка определенных форм поведения. Различают два типа научения: научение типа S и научение типа R (соответственно, и два типа экспериментальных методик). Первый тип имеет в качестве прототипа знаменитые эксперименты И.П.Павлова по выработке условных рефлексов. Научение типа S – это респондентное поведение, то есть поведение, не прямо детерминированное внешним воздействием, стимулом, а отвечающее на определенный подкрепляющий стимул. Научение типа R – это значительная теоретическая и методическая новация, разработанная Скиннером. Суть его в том, что экспериментатор полагается на собственную активность животного или человека и подкрепляет либо подавляет определенные действия, реакции (R). Результатом является оперантное поведение, столь же стереотипическое и детерминированное, как и поведение респондентное, иначе выражаясь, рефлекторное. Методологические установки позитивизма, включая принцип детерминизма, при введении разных типов научения сохраняются.

*Понятийный аппарат* бихевиоризма не столь богат и «захватывающ», как в других подходах, и он вполне соответствует его позитивистским методологическим установкам. Все это набор понятий, введенных для описания раз-

личных механизмов экспериментального научения. Это такие понятия, как *стимул*, *реакция*, *генерализация* (обобщение), *дискриминация* (различение), *безусловная реакция*, *классическое обусловливание* («условный рефлекс», по Павлову), *подкрепление*, *режим подкрепления* (вводится целый набор понятий, описывающих различные режимы подкрепления), *оперантное поведение*, *респондентное поведение*, *формирование* (определенного поведения), *угасание* (определенного поведения) и т.п. Каждое из этих понятий логически строго определено и всегда имеет операциональное значение. В них нет ничего привлекательного, «человечного». Все нестрогие и эмпирически непроверяемые понятия и утверждения, сколь бы они не волновали наше воображение раскрытием «тайн человека», отвергаются или просто игнорируются. Понятийный аппарат, например, психоанализа и гуманистической психологии в десятки раз богаче, создаются целые глоссарии, а для позитивистов-бихевиористов это «богатство» мало что стоит, поскольку почти все понятия не имеют экспериментально-операционального значения, то есть, грубо говоря, это почти «художественные выдумки».

Требуемая позитивизмом *эмпирическая обоснованность* концепций научения исключительно высока. Приведем экспрессивное высказывание Л.Хьюелла и Д.Зиглера в отношении эмпирического базиса одной лишь теории оперантного обучения: «Это было бы монументальной задачей – хотя бы просто осветить тысячи исследований животных и человека, эмпирически доказывающих валидность бихевиористских принципов оперантного научения. Не в пример другим современным психологам, Скиннер получил огромное количество экспериментальных данных, поддерживающих его концептуальные идеи. Более того, он привлек большую группу последователей, которые продолжили его работу по развитию научно обоснованного подхода к поведению» [5, с. 357].

*Практические применения* бихевиористского подхода многообразны и многочисленны. И они в прямом смысле слова практичны, коль скоро «на основе опытов Скиннера над крысами и голубями возникла многомиллиардная отрасль промышленности» [6, с.324]. Здесь речь идет, в частности, о знаменитых разработках Скиннера во время войны по созданию «умных бомб» - обученные по специальным методикам голуби наводили бомбу на цель. Методы и методики бихевиоризма применяются в медицине, психофармакологии (изучении влияния лекарственных препаратов на поведение), лечении психологических проблем (алкоголизма, наркомании, умственной отсталости, фобии, расстройства питания и т.п.), менеджменте организаций, военном деле, психолингвистике и формировании вербального поведения, образовании (разработка образовательных технологий, включающих приборы программированного обучения и систем управления в классе), воспитании (например, воспитания уверенности в себе с помощью тщательно отработанных для этой задачи методик) и т.д. Ни один другой, как правило, отрицающий позитивистскую методологию, подход в психологии не может сравниться с внушительными практическими достижениями бихевиоризма. И обратим еще раз внимание: всё это результаты использования позитивистской методологии.

Таким образом, заканчивая наше по необходимости краткое описание бихевиоризма, мы получаем примечательное явление: в философско-методологических работах, о чем говорилось в начале, позитивизм, так сказать, похоронен, а в науке он плодотворно функционирует, и не только в психологии, но и во многих других науках: в социологии, педагогике, менеджменте, экономике и т.д. Позитивизм - это не только описание науки, но и философско-методологическая программа, содержащая принципы создания, организации и оценки научного знания [7, с. 48-51]. И эта программа реально работала и работает в науке. Отмеченная выше коллизия возникает потому, что

недооценивается или вообще упускается из виду вторая форма существования философско-методологической концепции.

Анализ и оценка позитивизма через призму прагматики, реального функционирования философско-методологической концепции в науке, позволяет судить о том, насколько состоятельна и конструктивна данная философско-методологическая концепция. И такой анализ существенно дополняет (и исправляет) логико-гносеологический анализ философско-методологической концепции, рассматриваемой лишь в форме знания, т. е. в виде теоретической конструкции.

В частности, что касается бихевиоризма, то можно отметить, что он применим и плодотворен везде, где в поведении животных, индивидуальном и групповом поведении людей складываются устойчивые формы поведения, навыки, привычки, стереотипы и т.п. В этих случаях открываются возможности для применения языка, методов и методик бихевиористского подхода, а вместе с ним и для конструктивного использования того нормативного образа научного метода, который был разработан теоретиками позитивизма. Вне этих границ бихевиоризм (соответственно, и научный позитивизм, оценка которогонас прежде всегоинтересует) неприменим, либо применим, но непримлем.

Неприменим не потому, что в позитивистской эпистемологии как теории науки имеются какие-то логические недочеты, которые можно исправить в ходе философских дискуссий, а потому, что язык и методы бихевиоризма-позитивизма в определенных областях просто не работают, неспособны описывать и исследовать целый ряд значимых аспектов жизнедеятельности человека и общества - всего, что связано со свободой, творчеством, внутренним миром человека, невербализуемыми переживаниями и т. п. По этой причине во всех университетских учебниках по психологии личности в топ-5 отобранных для изучения тео-



рий, наряду с бихевиоризмом, неизменно входят теории личности, построенные на иных философско-методологических основаниях: гуманистическая, когнитивная и т. д. Последние самим фактом своего существования очерчивают границы применимости бихевиоризма, а с ним и позитивизма.

Прагматика позитивизма показывает, что для решения определенного круга задач эта философско-методологическая концепция вполне конструктивна (но при этом, получая прекрасные результаты, неверно заявлять, что это есть философия науки как таковой). Здесь попутно заметим, что и к «похороненному» позитивизму Э. Маха целесообразно подойти с точки зрения прагматики: как мог этот выдающийся физик делать открытия; подбирать сотрудников по критерию преданности позитивистской методологии и руководить их достаточно успешной работой; обосновывать (до Эйнштейна), «что “абсолютное движение” есть понятие бессмысленное, бессодержательное, и научно никуда негодное» [8, с. 206] – как мог придерживаться «несостоятельной методологии» и получать результаты?

В других случаях, методология позитивизма дает сбой, приводит к логическим ошибкам и иллюзиям. Скажем, можно выявить достаточно четкую зависимость между активностью половых гормонов и появлением того состояния, которое мы называем любовью. Но заявить на основании построенных функциональных зависимостей: «любовь познана» – это иллюзия и логическая ошибка (сравним «любить» и «заниматься любовью»). Любовь – это сложное состояние, которое *переживается*, и познать его как целостное состояние личности можно лишь аналогичным *переживанием*, а это уже – предметное поле не позитивизма, а феноменологии.

Наконец, нужно выделить и такую область применения позитивизма, где инспирируемый им бихевиоризм логически безупречен и методически успешен, но далеко *не все*

*гдаприемлем.* Вообще говоря, если использовать малопривлекательный термин «дрессировка», можно сказать, что все вырабатываемые бихевиористами респондентные и оперантные активности строятся по типу дрессировки. В любом виде деятельности, помимо знаний, необходимы доведенные до автоматизма умения и навыки. Это понятно, и человек принимает процесс выработки умений и навыков («тренируется», «репетирует» и т. п.). Бихевиористы создали массу методик для таких случаев, в том числе и для сферы образования. Но другое дело, когда такие тонкие и отработанные методики используются без информирования и согласия человека, превращаемого из субъекта в объект манипулирования. Это делается, например, в рекламе, навязывающей значительный процент ненужных товаров, в политических технологиях, обрабатывающих общественное мнение и формирующих электоральные предпочтения вопреки интересам людей.

### ***Библиографический список***

1. **Холтон**, Дж. Тематический анализ науки. [Текст] / Дж. Холтон – М.: Прогресс, 1981. – 384 с.
2. **Годфруа**, Ж. Что такое психология: в 2-х т. Т.1: [Текст] / Ж. Годфруа // Пер. с франц. – М.: Мир, 1992. – 496 с., ил.
3. **Бандура**, А. Теория социального научения. [Текст] / А. Бандура – М.: Евразия, 2000. – 320 с.
4. **Уотсон**, Д. Поведение как предмет психологии (бихевиоризм и необихевиоризм) [Текст] / Д. Уотсон // Хрестоматия по истории психологии / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. - М., 1992. – 496 с.
5. **Хьелл**, Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2014. – 607 с.
6. **Фрейджер**, Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты. [Текст] / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 С.

7. **Окладной, В.А.** Критика и борьба идей в становлении новых научных теорий. [Текст] / В.А. Окладной – М.: НУ ОАОУ, 2010. – 172 с.

8. Мах Э. Механика. Историко-критический очерк ее развития. [Текст] / Э. Мах – Ижевск: Ижевская республиканская типография. 2000. – 456 с.

ГРНТИ 02.31.01

УДК 167.1

*Назаров Игорь Васильевич*

## **УСЛОВИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ФИЛОСОФИИ И НАУКИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: философия, наука, тенденции развития науки, науки о Земле.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются пять условий, от которых зависит взаимосвязь философии и науки. На примере наук о Земле и материалистической диалектики показано действие этих условий.

*Nazarov Igor Vasilyevich*

## **CONDITIONS FOR THE INTERRELATION BE- TWEEN PHILOSOPHY AND SCIENCE**

KEY WORDS: philosophy, science, tendencies of science development, science of the Earth.

ABSTRACT. The article considers five conditions on which the relationship between philosophy and science depends. The examples of sciences and materialistic dialectics show the effect of these conditions

Связи между философией и наукой весьма разнообразны. Основой их общностью потребность в достоверном знании, открытии законов окружающего нас мира. Как в самой действительности существует объективное единства

общего и единичного, так и познание этих сторон составляет единый процесс. Наука, исследуя действительность, начинается с формирования фактов и путем эмпирических обобщений, выдвижения гипотез идет к достоверному знанию, частным законам. Философия, будучи теоретической сферой познания, анализирует понятие и законы науки, чтобы вскрыть более общие законы объективного мира и его познания. В результате взаимодействия этих процессов формируется новая отрасль знания – философия науки, к которой традиционно относят наиболее общие как содержательные, предметные проблемы науки, так и мировоззренческие и методологические. Эти проблемы существуют в любой науке, но актуальность и значимость их на разных этапах развития науки неодинакова. Фактически философия науки изучает проблемы, которые невозможно решить в рамках самой науки и требуется обращение к другим сферам знания, в частности к философии.

В статье рассматриваются общие вопросы и условия взаимосвязи философии и науки и проблемы реализации этой взаимосвязи между материалистической диалектикой и науками о Земле.

Степень взаимосвязи философии и отдельных наук неодинакова и зависит от ряда причин и условий. Во-первых, она зависит от степени общности науки, характера предмета её исследования. Если наука изучает фундаментальные структуры материального мира, то связи её с философией более тесные, чем частных наук. Общие проблемы ядерной физики, теории относительности, термодинамики в этом отношении значительно отличаются от проблем частных и прикладных разделов физики. В биологии проблемы сущности жизни, её эволюции теснее связаны с философией, чем вопросы систематики и строения организмов.

Во-вторых, взаимосвязь философии и науки зависит от уровня развития последней, глубины исследования, вскрытие сущности объектов. На эмпирическом уровне развития науки исследователи решают проблемы зачастую без об-

ращения к философии, по крайней мере, последовательного применения её положений. Индуктивное обобщение фактического материала, нахождение эмпирических закономерностей происходит в науке большей частью стихийно. Для перехода к теоретическому уровню развития науки этого недостаточно. Необходимо обращение к таким понятиям, как теория, научная картина мира, стиль научного мышления, использование таких методов познания, как аксиоматический, идеализация, формализация. При этом выясняются теоретико-познавательные основы науки, дается их анализ, разрабатываются пути создания новой картины мира, новой реальности, нового стиля научного мышления – иного видения объектов науки. При этом часто обращаются к истории науки, генезису её основных положений.

В-третьих, взаимосвязь философии и науки зависит от конкретных условий развития последней: проходит ли она эволюционный или революционный этапы развития, переживает период кризиса, теоретических и методологических трудностей. В первом случае обращение ученых к философии носит случайный, эпизодический характер, в других случаях оно становится систематическим и более глубоким. Именно трудности развития конкретной науки, появление аномальных фактов вынуждают исследователей обращаться к другим сферам знания в поисках выхода, для чего анализируется история и общие тенденции развития знания, закономерности этого сложного процесса. Общий путь развития научного знания от познания явления к выявлению сущности, достижения объективной истины разрабатывается именно философией. Она играет важную роль в разрешении кризисов, испытываемых наукой, в поисках выхода из тупиковых ситуаций, выборе перспективных направлений.

Процесс взаимодействия философии и науки осуществляется сложным образом, противоречиво. Его усложняют как утверждение, отрицающие или недооценивающие роль

философии в развитие науки, так и утверждение о том, что философия может решать любые общие проблемы наук, в том числе и прикладных. Нередко, причем и в настоящее время, используются философские и политические аргументы для оценки истинности тех или иных предметных положений науки, её теорий и законов. Так, И.Ф. Зубков выдвигал против научной гипотезы движения материков – новой глобальной тектоники – доводы философского и политического характера: «Нельзя, безусловно, игнорировать научные достижения геологов капиталистических стран. Но нельзя принимать за последнее слово науки любую модную их концепцию. При широких теоретических обобщениях не может не сказаться давление буржуазного мировоззрения, метафизической методологии. Новая глобальная тектоника... несет на себе заметные следы этого давления» [1, с.47]. Здесь видно стремление философа решать судьбу конкретной научной гипотезы без учета её фактической обоснованности, просто объявляя её метафизической.

Такие оценки научных теорий, характерные для советского периода, сохраняются и в настоящее время. В частности А.М. Жирнов утверждает, что «все основные постулаты гипотезы тектоники плит надуманные, умозрительные, не имеющие ничего общего с реальной действительностью» [2, с.93]. Эта гипотеза создана как противопоставление «оглушительному историческому успеху советской науки и техники в связи с запуском первого человека в космос» [2, с.94].

Игнорирование роли философии приводит к тому, что наука остается на уровне эмпирических обобщений, ибо только философский анализ вскрывает основные тенденции и законы развития науки, помогает систематизировать научные факты, постигать внутренние связи и выявлять закономерности изучаемых объектов. Важно отметить и эвристическую роль философии, ибо многие общие идеи, лежащие в основе современной науки, впервые выдвину-

тые философами. Это идеи атомного строения материи, рефлекса, сохранения во Вселенной одного и того же количества движения. Причем роль философии значительна не только в выдвигании тех или иных идей, но и в их оценке и разработке.

В-четвертых, взаимосвязь философии и науки зависит от основных тенденций развития науки. Такие тенденции, как быстрое возрастание количества информации, интеграция и дифференциация знания, математизация и теоретизация науки усиливают это взаимодействие, выдвигают ряд философских и методологических проблем.

Так дифференциация и интеграция знания приводят к образованию новых наук. Они возникают либо при углубленном изучении объекта, что приводит к его членению; либо в случае применения новых методов исследования; либо в результате интеграции вновь возникших направлений и существующих наук; либо возникновения новых задач исследования.

В-пятых, взаимосвязь философии и науки зависит от значимости последней, её роли в жизнедеятельности общества. Участвуя в развитии производства, становясь непосредственной производительной силой, наука привлекает к себе, к решению научных проблем внимание представителей различных сфер познания, в том числе и философии. В этом отношении науки о Земле являются одними из фундаментальных наук о природе. Они в определенной степени детерминируют наше понимание неорганического мира и служат научной основой для поисков и добычи минерального сырья, лежащего в основе материального производства. В настоящее время многие проблемы наук о Земле приобретают глобальное значение, к таковым относятся, в частности, сырьевая и экологическая проблемы.

Развитие наук о Земле порождает ряд вопросов, имеющих философский характер [3]. Одним из них является проблема геологической формы движения материи. Это понятие впервые было предложено академиком Б.М. Кед-

ровым, который рассматривал эту форму как определенную, качественно особую совокупность физической и химической форм движения материи. Выделение геологической формы движения значительно усилило интерес к философским проблемам наук о Земле, хотя и оказалось неконструктивным в смысле выдвижения каких-либо новых идей, принципом в познании сложных природных объектов. К тому же выделение новой формы движения не соответствует, по нашему мнению, ряду условий, необходимых и достаточных для выделения основной формы движения материи [4, с.32-34].

Первое условие – существование определенного вида материи, представляющего ступень в развитии объективного мира, качественно своеобразного уровня организации материи. Второе условие – наличие единого специфического противоречия, являющегося движущей силой всех процессов этой формы движения. Третье условие – наличие конкретного места в общем ряду основных форм движения материи, структурное и генетическое единства с этими формами.

В отношении первого условия можно отметить, что Землю вполне допустимо рассматривать как материальный носитель природных процессов, как определенный вид материи. Но уже выделение единого противоречия разнообразных геологических процессов встречает значительные трудности. Ни взаимодействие эндогенных и экзогенных сил, ни притяжение-отталкивание не могут считаться движущей силой огромного многообразия геологических процессов (магматизма) горообразования, землетрясений, выветривания и др./.. Отсутствует и третье условие, ибо геологические процессы служили лишь предпосылкой, условиям появления жизни, перехода от химической к биологической форме движения материи.

Другая важнейшая проблема наук о Земле – это их теоретизация. В настоящее время эти науки во многом являются описательными и эмпирическими, в них возрастает



роль аналитических и геофизических методов, значительно увеличивающих число характеристик геологических объектов. Общий объем информации в геологии удваивается в среднем через каждые 8-10 лет. Все это ставит задачу систематизации информации, выявления сущности изучаемых объектов – создание строгих теоретических разделов. Решение этой задачи требует обращения к философии и методологии, определения современной концепции геологической реальности и стиля научного мышления и разработки путей их развития.

Под концепцией геологической реальности понимается система основных теоретических и методологических положений геологии на определенном этапе её развития. Методологические компоненты концепции формируют стиль научного мышления. Последний детерминируется, по нашему мнению, характером основных теоретических положений науки, применяемыми принципами и методами познания, состоянием понятийной базы и языка.

Несмотря на огромный фактический материал роль теоретических построений в геологии играют эмпирические обобщения и гипотезы. Слабое развитие строгих теоретических разделов геологического знания объясняется рядом объективных и субъективных причин. Во-первых, геологические процессы обусловлены действием различных форм движения материи – физической, химической и биологической, причем это действие совместное и взаимосвязанное. Во-вторых, причину и движущие силы многих геологических процессов (магматизм, тектогенез и др.) исследователи видят в явлениях, происходящих в подкорковых зонах Земли, геологически недоступных для изучения.

Немаловажную роль сыграла и недооценка значения строгих теоретических построений, ибо богатство внешних зон Земли позволило обходиться без развитой теоретически науки.

На характер теоретических представлений науки оказывают влияние её цели и задачи и применяемые в зависимо-

сти от последних основные принципы познания. В современной геологии в основном используются принципы причинности и историзма. Как правило, геологическая теория – это генетическая гипотеза, объясняющая происхождения объекта естественными причинами на основе сравнения и аналогии. В последнее время в геологии получает применение системный подход, в частности для решения проблемы качественной специфики геологических объектов и редукции их к физико-химическим основам.

Система методов геологического исследования включает в себя методы разной степени общности – материалистическую диалектику, общенаучные и конкретные методы. Если рассматривать общенаучные методы, то своеобразие их применения определяется особенностями объекта познания, задачами и уровнем развития науки. Из эмпирических методов основную роль в геологии играет наблюдение, из теоретических – исторический метод, из логических – аналогия, индукция и гипотеза.

Что касается языка геологии, то он перегружен терминами, число которых продолжает быстро возрастать, в то же время логически строгих определений основных понятий нет, а нестрогих насчитывается несколько десятков.

В целом концепцию геологической реальности и стиль мышления можно определить как гипотетико-генетические. Это определение позволяет не только выяснить содержательные и методологические аспекты современного положения геологии, но и прогнозировать пути дальнейшего развития этой науки и других наук о Земле.

Поскольку геология в настоящее время переживает период некоторой стагнации, то вопросы её будущего, разработки путей выхода из кризиса приобретают важное значение. Методологический анализ позволяет сделать вывод о том, что внутренняя логика развития науки, усложняющиеся практические задачи, потребность преодоления отставания от ведущих отраслей естествознания требует перехода к новой концепции геологической реальности. Для

этого необходимо содержательное, формальное и методологическое совершенствование геологического знания: выяснение сущности природных процессов и установление их закономерностей, создание общей системы понятий, изменение системы принципов и методов исследования.

Характерными тенденциями развития наук о Земле являются дифференциация и интеграция знания и его математизация. Эти тенденции выражаются в образовании новых дисциплин типа геохимии, тектонофизики, математической геологии и др. В настоящее время вместо одной науки о Земле – геологии – существует несколько основных наук, а частных, отдельных дисциплин геологического цикла выделяются свыше ста. При этом возникают методологические проблемы определения их предметов исследования, места в структуре научного знания, перспектив развития, экстраполяции данных отдельных наук.

Математизация геологии также порождает методологические проблемы. Не случайно признается, что математизация науки тесно связана с её диалектизацией. Философский анализ проблемы математизации геологии показывает возможность и необходимость дополнения традиционных методов математическими, позволяет выяснить трудности применения последних и пути их преодоления.

Таким образом, современный этап развития науки обусловливает необходимость тесного взаимодействия её с философией. Для наук о Земле оно особенно важно и актуально в связи с кризисными явлениями в них, необходимостью разработки теоретических разделов и такими тенденциями развития, как быстрый рост информации, дифференциация и интеграция знания, математизация.

### ***Библиографический список***

1. **Зубков, И.Ф.** Философские проблемы геологии. [Текст] : учеб. Пособие по спецкурсу / И.Ф. Зубков - М., Издат-во Ун-та дружбы народов, 1988. – 136 с.

2. **Жирнов, А.М.** Мифы мобилизма и реальная тектоника [Текст] / А.М. Жирнов // Отечественная геология, 2011.- №2 – С. 113 – 117.

3. **Назаров, И.В.** Основные методологические проблемы геологии [Текст] / И.В. Назаров // Человек. Культура. Управление. – Екатеринбург : Издат-во УГГУ, 2013.

4. **Назаров, И.В.** Проблемы диалектико-материалистической методологии в науках о Земле [Текст] / И.В. Назаров - Красноярск, 1985. – 135 с.

ГРНТИ 13.91

УДК 39

*Самкова Валентина Александровна*

## **МИФОЛОГЕМЫ И ПРОБЛЕМА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: брендинг, геобрендинг, инкультурация, мифологема, синкретичность, репрезентация, холистичность, этно-культурная матрица.

АННОТАЦИЯ: Этнокультуру невозможно представить себе как однажды запущенный механизм. Последующим поколениям трудно понять, каким образом этническим константам удается на протяжении столетий передаваться из поколения в поколение, не затухая и не искажаясь. Не смотря на то, что Уральская этнокультурная матрица имеет иерархизированную систему ядра, включает в себя десятки «маргинальных полей», она требует более глубокого изучения, переосмысления и реконструкции и репрезентации. Уральский регион как вариант русского мира, с особой системой ценностей, с особой мифологией, с особыми культурными героями представляет собой объект исследования не только для этнографов, антропологов и культурологов, политологов, социальных философов и психологов, но и для специалистов, чья профессиональная деятельность связана с региональным брендингом и геобрендингом в целом.

## **MYTHOLOGEMS AND THE PROBLEM OF REPRESENTATION**

**KEY WORDS:** branding, geopainting, enculturation, myth, syncretism, representation, holistically, ethno-cultural matrix

**ABSTRACT:** The Ural region as a variant of the Russian world, with a special system of values, with a particular mythology, with special cultural heroes is a research object not only for ethnographers, anthropologists and culture experts, political scientists, social philosophers and psychologists but also for professionals whose professional activities are related to regional branding and geopainting in General.

Любая цивилизация как система и совокупность технологий, связанных с основными культурными и историческими маркерами, выделяет из великого множества свои маркеры, присущие только этому региону. На Урале такими маркерами могут выступать Труд и Служение. Служение является сакральной мифологемой, духовной ценностью в мировоззрении многих этносов. Говоря о мифотворчестве народов, заселяющих Урал, необходимо отметить приверженность к мистификации. Рабочие Уральских заводов, в массе своей были переселенцами из центральной и западной частей империи. Следует отметить также, что в мировоззрении рабочих и крестьян было очень мало традиционного православного христианства, как и от низового, языческого начала, сохранявшегося в крестьянской среде в центральной части России. Они заимствовали мифологемы вогулов (ханты и манси), на землях которых стояли эти заводы, что, в свою очередь помогало им выживать в суровом климате. В тоже время в мифологии коренных народов Урала, в том числе башкирских племен, мы наблюдаем большую синкретичность и холистичность. С приходом русских на Урал, начиная с

XVII века наблюдается активный процесс самообновления мифологем, которые прорастают в легендах и сказках, обретая новый смысл и значение.

Мифологемы как маркеры этнической культуры, формируют новые практики, которые порождают новые нормы, ценности, влияют на культурную картину мира этносов и определяют его ментальность. С.В. Лурье [2] утверждает, что этнокультуру невозможно представить себе как однажды запущенный механизм, при этом последующим поколениям трудно понять, каким образом этническим константам удается на протяжении столетий передаваться из поколения в поколение, не затухая и не искажаясь. Очевидно, само внутриэтническое распределение культуры должно быть таким, чтобы обеспечить ее воспроизводство. "Энергетические" источники этнической культуры должны находиться не вовне, а внутри самой этнокультуры. Внутри этноса, внутри той или иной внутриэтнической группы, должны быть люди-хранители, люди-генераторы культуры, модус отношений которых к традиции является иным, чем у основной массы членов этноса. Энергия модуса позволяет осуществлять репрезентацию этнокультурных текстов как воспроизведение виденного, слышанного, прочувствованного этносом с возможными изменениями представляемой информации вследствие влияния времени, состояния памяти...

За сотни лет открытия и изучения Урала бесчисленное множество путешественников, ученых историков, этнографов, антропологов принимали участие в пополнении знаний о нашем крае. Стоит сказать, что в эту работу свою лепту внесли не только члены УОЛЕ, которые рассматривали Урал в физико-географических границах: от берегов Северного Ледовитого океана до Мугоджар, эта работа продолжается и актуализируется сегодня, в XX-XXI веках. При тщательном отборе и анализе материала оказалось возможным определить проблему культурной деструкции в целом [3]. Уральская этнокультурная матрица включает в

себя десятки «маргинальных полей». Несмотря на иерархизированную систему ядрауральской этнокультурной матрицы, которое представлено как совокупность социокультурных дискурсов, форм межкультурной коммуникации, норм социокультурной организации и регуляции, социальных институтов, идеологии, морали, церемониальных и ритуальных форм поведения, механизмов социализации и инкультурации индивидов, уральская этнокультурная матрица требует более глубокого изучения, переосмысления и реконструкции и репрезентации.

На наш взгляд Урал как вариант русского мира, с особой системой ценностей, с особой мифологией, с особыми культурными героями. Удачную метафору применяет писатель Алексей Иванов, [1] который утверждает, что «Горнозаводская цивилизация» — хорошо уравновешенная поэтическая метафора, определяющая формулу уральской региональной идентичности. Сегодня мы можем утверждать, что любая цивилизация как система и совокупность технологий, связанных с основными культурными и историческими маркерами, выделяет из великого множества свои маркеры, присущие только этому региону. На Урале такими маркерами могут выступать Труд и Служение. Главной ценностью уральского менталитета выступает, конечно — труд, в свою очередь служение является сакральной мифологемой. Говоря о мифотворчестве и склонности к мистификации на Урале, следует отметить, что в мировоззрении рабочих было очень мало традиционного, как от православного христианства, так и от низового, языческого начала, сохранившегося в крестьянской среде. Рабочие Уральских заводов позаимствовали мифы вогулов (ханты и манси), на землях которых стояли эти заводы. Мифы вогулов слились с их собственным протоязыческим мировоззрением, они обожествляли завод как энергию *Молоха*. Завод объединял архетипические стихии: скалы-бойцы, вода реки (запруда), огонь печи, плавящийся металл, которые требовали себе человеческих жертв. В

народе остались предания о жертве, когда при строительстве домен, плотин в них часто замуровывали людей, чтобы крепче стояли.

В местах добычи самоцветов (недалеко от Мурзинского месторождения), другая мифология. Здесь добычей самоцветов занимались крестьяне, и мифология у них была крестьянская. Самоцвет - плод земли. А если кончилась жила - нужно покормить хозяина ямы, и тогда он вырастит новые самоцветы. Так зеленый малахит рождается в пещерах: это натечный минерал из солей меди, потому он покрыт кружевами, в разрезе малахит, словно древесный спил – с годовыми кольцами, встречается малахит в форме «почки и скорлупки». Мастера знали, что малахит-монолит встречается крайне редко, камнерезная техника «русская мозаика» позволяла мастеру из тоненьких малахитовых пластинок составлять рисунок «раскудрявого тропического узорочья». Павел Петрович Бажов писал, что малахит радостный камень, и его свойство – «в сердце весну делать». В народных преданиях малахит камень печали, вдовий камень, а «Хозяйка медной горы» – каменная холодная девка-баба, слезы и те застывают самоцветными камнями.

Если же говорить о мифологии башкирских племен, то здесь мы наблюдаем большую синкретичность и холистичность. В мифах доминирует нерасчлененная целостность бытия, которое не дифференцируется на функциональные и структурные сегменты, на прошлое, настоящее и будущее. Например, в мифах богатыре Урале, где он и сын, и брат, и муж, и отец, отсутствует представление о причинно-следственной детерминации событий и явлений, преобладает хаотическая перемешанность сакрального и мирского. Это дает нам возможность новой интерпретации мифов и актуализации функции репрезентации мифов об Урале как регионе и об Урале как о богатыре. Для специалистов, работающих в направлении геобрендинга, мифологемы является важными и актуальными маркерами в работе по



созданию привлекательного имиджа Уральского региона как туристического объекта, где Седой Урал – богатырь – символ нерушимой силы и воли.

### ***Библиографический список***

1. **Иванов**, А.В. Горнозаводская цивилизации /А.В. Иванов. - М.: АСТ, 2014.- 283с.

2. **Лурье**, С.В. Традиционный социум и личностное сознание [Текст] / С.В. Лурье //Историческая этнология: Учебное пособие для вузов. - М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2004.- 624с. (Гл.13)

3. **Флиер**, А.Я. Культурогенез [Текст] / А.Я. Флиер // Культурология для культурологов: учебное пособие для вузов. -М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2000.- 496с.

## **ФИЛОСОФСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ**

ГРНТИ 02.15.51

УДК177.61

*Мальгина Валерия Евгеньевна  
рук-ль - Забара Людмила Ивановна*

## **РАСЦВЕТАЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: человек, природа человека, отчаяние, любовь к ближнему.

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена философскому осмыслению человеческой сущности. Показано, что человек – существо, жаждущее мира и любви, и только в особых случаях способное конфликтовать.

## FLOURISH

KEY WORDS: human, humannature, despair, love-ofone'sneighbor.

ABSTRACT: The article is devoted to the philosophical comprehension of the human essence. It is shown that man is a being that yearns for peace and love and only in special cases can conflict.

### **«Люди злы в той мере, в какой несчастны...»**

Аэропорт. Для отпускников это место считается точкой начала курортных приключений, для покидающих родные края не по своей воле – это оборванное многоточие после слов: «Я к вам еще вернусь...». Я томно ожидала прилета своей подруги, как вдруг мое внимание привлек худощавенький, низкорослый дедушка, игриво прячущий за спиной милый букетик цветов. Вы только представьте, в его душе затаился маленький сорванец, который вот-вот сотворит шалость, дабы привлечь к себе внимание. Нетрудно догадаться, кого он ожидал: к нему навстречу спешила только что прилетевшая супруга. Ее разноцветная шляпка прикрывала кудрявые белокурые (седые) волосы, а ее счастливой улыбкой можно было осветить сотни улиц этого города. Встретившись наконец, они кружились, смеялись, обнимались, целовались, будто молодожены, казалось, есть только они, и больше никого. Время остановилось. Весь мир замер, наблюдая за этой проникновенной картиной...

Я люблю смотреть на пожилые пары, это дает мне уверенность в том, что кто-то действительно способен любить всю жизнь, что в этом жестоком мире остались те, кто ежедневно дарит друг другу тепло и нежность без-воз-мез-

дно. Ведь сегодня всеобщим вниманием и авторитетом пользуются самодостаточные, гордые, ни от кого не зависящие люди, а доброту нередко принимают за слабость. Мир поглотила апатия. Человек перестал быть человеком. А что это за существо – человек? Он непостоянен, подобен погоде: в его душе то буйствует шторм; ураган, уничтожающий все на своем пути, то радостно ликует солнечный день, дарящий улыбки всем вокруг.

Если спросить маленького ребенка кто он такой, он с серьезным видом, нахмутив крошечные бровки, ответит вам: «Я мальчик Вася, мне уже 5 лет». Это ему внушали с самого детства, учили отличать человека от других существ. Вот, например, когда животное ведет себя агрессивно? – только когда чувствует опасность. А человек? – в зависимости от настроения, собеседника, ситуации и от других немаловажных факторов. Это опять же потому, что природа человека неоднозначна, противоречива, остра и непредсказуема. Он может одновременно испытывать разные, совершенно не похожие друг на друга чувства: любовь и ненависть, восторженность и негодование. А самое главное, это будет ярко выражено в его эмоциях и поступках. Согласитесь, не бывает абсолютно доброго или абсолютно злого человека, о каких писали М.В. Ломоносов, Г.Р.Державин. На первый взгляд в положительной личности, найдется что-то такое, что моментально сможет вывести ее из себя, а ледяное сердце злодея однажды растопит тонкая, никому не известная деталь. Человек соединяет в себе и хорошие, и плохие качества, более того, он сам определяет, чего в нем больше. А какие чувства управляют вами? Что наполняет вашу чашу души?

Как поется в детской песенке С.Никитина: «Собака бывает кусачей, только от жизни собачей». Любое существо стремится к миру, хочет любить и быть любимым, человек в том числе. Некоторые не сдаются и, пройдя все испытания, получают свое вознаграждение, а кого-то ломает тернистый путь, и тот гибнет, так и не познав счастья. Такой

человек в один миг становится гадким, подлым и жестоким. Но как же так? «Люди злы в той мере, в какой несчастны...» Я не раз убеждалась в том, что агрессивными, конфликтующими, ненавистными нас делает отсутствие положительного в жизни. Когда вы счастливы, вы захотите причинить вред другим? НЕТ! А вот когда будет рушиться ваш мир, вам захочется уничтожить чужой... Это отвратительно, но это так.

Отчаяние. Безобидное слово, на первый взгляд. На самом деле, критическое состояние, способное толкнуть жертву на ужасные поступки по причине безысходности. «А почему бы и нет? Терять то уже нечего», – шепнет Внутренний Голос в споре с Совестью. Я сталкивалась с людьми, находящимися в отчаянии, у них случается «открытый перелом» души. Ярко выраженными симптомами становятся отключенный разум и довольствие чувствами. «Познакомьтесь, Хладнокровие и Безжалостность – ваши верные спутники». Это как плыть на корабле, но не лавирующем, не покоряющем новые горизонты, а терпящем бедствие. Кажется, надежды на спасение нет... SOS! Таких людей нужно немедленно вытаскивать из омута, пока тот не затянул с головой. Поэтому, когда встретишь человека без улыбки, подари ему свою. Может именно так, именно ты предотвратишь катастрофу.

Все бедствия случаются по вине человека. Я верю в то, что небеса тоже могут сердиться: природные катаклизмы и те настигают людей в качестве наказания за их противоправные деяния. А почему они их совершают? Потому что несчастны. Люди злы внешне от того, что внутренне не удовлетворены. Психологи утверждают, что все кровавые диктаторы в детстве были несчастными недолюбышами. Все войны – это результат кризиса, духовного или политического. Террористы становятся таковыми по причине недовольства собственной жизнью или по мотивам мести. Нет зверя страшнее, чем человек. Пятилетнему Васе объяснили, кто он такой, и чем он превосходит, например, жи-

вотное, но, к сожалению, не рассказали, что порой то самое животное может повести себя куда человечнее. Оглянитесь! Посмотрите вокруг! Обратите наконец внимание! Мы тонем! Только не на корабле отчаяния, а в собственной лжи, бесчестии и злобе... Наши сердца стали уродливыми, потому что мы забыли, что значит любить ближнего своего.

Не спорю, не каждый «ближний» ответит на добро добром. Вы спросите меня: «Как поступать тогда?». Если ты Человек, гордо носящий это имя, то оставайся им до конца. Настоящий Человек – существо, не конфликтующее, а стремящиеся к миру. Но если вам все-таки сделали больно, и от этого вы несчастны – не уподобляйтесь. Лучшая месть – это двигаться дальше, преодолевать всё и продолжать преуспевать. Если начнете творить зло, то покажите ненавистникам, как вы несчастны. Никому не давайте возможности насладиться этим. «Ожесточай характер, но не сердце», – вот мой девиз!

Объявили о задержке самолета; по-прежнему жду. Я просидела бы здесь вечность, только бы знать, что еще не все потеряно, что мир не сошел сума. Я приходила бы сюда каждый день, только бы смотреть на счастливых людей, которые до самой старости пронесли в себе добро...

А за окном прекрасная погода. Юный апрель уже томиться на пороге. Учись у весны. Расцветай.

ГРНТИ 02.01.39

УДК 101.2

*Играев Борис Анатольевич  
Иванова Светлана Вячеславовна*

## **ФИЛОСОФИЯ КАК ТРЕНД СОВРЕМЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТУАЛА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Интернет, Вконтакте, социальные сети, философское знание, модные тенденции, мемы, современные субкультуры.

**АННОТАЦИЯ:** В данной работе представлена специфика познания предмета философии современной молодежью. Показано, как новые средства коммуникаций и форматы изложения мыслей в Интернете и в социальных сетях повлияли на восприятие концепций классических философов. Кроме того, в статье сделан вывод, что философия становится фактором, определяющим «включенность» личности в сферу интеллектуальной моды. Подобная популяризация философского знания, несомненно, сможет оказать влияние как на становление новой личности эпохи пост-медиа, так и на развитие научной сферы.

*Igraev Boris Anatolyevich  
Ivanova Svetlana Vyacheslavovna*

## **PHILOSOPHY IS THE TREND OF MODERN INTELLECTUAL MAN**

**KEY WORDS:** Internet, Vkontakte, social networks, philosophical knowledge, fashion trends, memes, modern subcultures.

**ABSTRACT:** In this paper, the specificity of the knowledge of the subject of philosophy by modern youth is presented. It is shown how new means of communication and formats of expressing thoughts on the Internet and in social networks influenced the perception of the concepts of classical philosophers. In addition, the article concludes that philosophy becomes the factor that determines the "inclusion" of the individual in the sphere of intellectual fashion. Such popularization of philosophical knowledge will undoubtedly influence both the emergence of a new personality of the post-media era and the development of the scientific sphere.

Изучение философии среди молодежи, претендующей на звание интеллектуалов, крайне популярно. Прежде всего, эта область знаний развивает умение спорить, приобре-

тать и отстаивать свое мнение. Сейчас стало модно спорить в Интернете по различным вопросам, как житейским, так и политическим. При этом не так-то просто доказать оппонентам что они неправы. Аргументированная точка зрения ценится в каждом сообществе. Даже в социальной сети. Учитывая, что за последнее время социальные сети производят и репрезентируют контент, направленный на молодежь, становится особенно важно расширять тематику публикаций («постов»). Так, например, в самой популярной сети России «ВКонтакте» есть множество сообществ, посвященных любителям истории, литературы и даже квантовой физики. С недавних пор на просторах Рунета начинает набирать популярность изучение философии. Активно смотрят и обсуждают лекции М. Попова по диалектике, теорию евразийства А. Дугина, ведутся споры по поводу принадлежности Ф. Ницше к лагерю нигилистов и т.д. Конечно, всем этим продвижением занимается молодежь, которая помимо самообразования создает контент для подписчиков и зарабатывает на рекламе в своих сообществах. Так что, современные, владеющие информационными технологиями люди начинают получать прибыль из философского знания.

Однако такая профанация чревата своими последствиями. Ведь для того, чтобы «запостить» шуточку про глаза Ж. Сартра или созвучие имени И. Канта с другими иностранными словами не нужно обладать глубокими познаниями. Достаточно прочесть пару книг, достать несколько «годных» идей и умных слов, вроде «дазайна» М. Хайдеггера. И все — ты в игре! Можешь начинать шутить и считать себя «не таким, как все», возвышенным интеллектуалом, страдающим от «невыносимой легкости бытия». Для молодежи такое амплуа важно, лестно и модно. Поэтому изучение философии сегодня дает основание для дифференциации общества и выделения в нем себя как личности.

Культ своего «Я» характерен для подростков, стремящихся выбиться из «толпы», социума. Они привыкли жаловаться, что их никто не понимает, не ценит, не любит и т.д. Все эти комплексы, доведенные до крайности, способствуют суицидальному мышлению и, как следствие, возникновению специфических субкультур. Около десяти лет назад у всех на слуху были «эмо», «готы», «панки» и т.д. Сейчас же мы имеем не менее разрушительные для общества «группы смерти», которые объединяют одиноких подростков с помощью популярной игровой формы. Однако тем, кто более сознателен и не хочет «резать вены», книги помогут найти понимание себя и других людей. Например, работы философов-экзистенциалистов, которые описывают переживания, схожие с чувствами «не такой, как все» молодежи. Фактически, философия способна заменить молодой личности нехватку родительского внимания, людского тепла. Философское знание несет в себе мудрость, способную сформировать мировоззрение человека, укрепить его существование в конкретном бытии и фактически — спасти жизнь человека.

Кроме того, работы философов развивают тонкий вкус к произведениям искусства. «Так говорил Заратустра» — настоящий литературный шедевр! Красота слога, лаконичность формулировок и эстетически продуманная образность делают философа и филолога Ф. Ницше любимым автором в среде читающих. Современная интеллектуальная молодежь — как бы это курьезно ни звучало — не читает современных поэтов вроде Ах Астаховой. У них свой тренд — И. Бродский, который в стихотворениях играет философскими концепциями, раскрывает взаимосвязь человека и миропорядка. Имея подобные интересы, личность противостоит обществу потребления. Рано или поздно в обывательской среде молодому человеку станет скучно. Так, философия помимо привилегий дает разочарование в «мейнстриме», в преходящей моде на искусство, а при передозировке грозит потерей коммуникации в обществе. К



побочным эффектам также можно отнести чрезмерный скептицизм, эгоизм и социопатию. Впрочем, гораздо хуже если эти заболевания личности развиваются без участия философского знания. Рефлексирующий человек быстрее найдет приемлемую схему поведения в обществе, чем тот, который не знает истоков своих капризов.

Для сознания современного человека основополагающая характеристика — клиповое мышление. Мы не видим целостной картины, а всего лишь разрозненные части паззла, которые зачастую не складываются между собой. Поэтому для многие так сложно написать логичное, четко выстроенное сочинение. Дело в том, что наши знания разделены на отдельные острова, между которыми бушуют океаны. Они не сообщаются, построить между ними мостики крайне сложно. Так, например, решая дифференциальное уравнение Бернулли, мы редко задумываемся о том, что это не просто математическое вычисление, а целое мировоззрение, в котором материя и дух есть формы проявления энергии. Сделать такой обобщенный вывод поможет только философия. Она охватывает всё, что есть в этом мире, объединяет разные на первый взгляд явления. Осознание единства мироздания помогает человеку мыслить шире, перестать заикливаться на мелких проблемах. Молодежь, которая понимает взаимосвязь всего со всем, есть наша надежда на мирное будущее. Ведь их руками и умами можно построить настоящее взаимовыгодное содружество всех жителей планеты Земля, без войн, денег и привязанности к территориальным ресурсам. Звучит фантастически, но кто знает, какой революцией закончится современная парадигма? Не исключено, что сегодняшняя молодежь со своими знаниями заложит фундамент для кардинально нового типа общества.

Таким образом, философское знание в молодежной приобретает разнообразные формы. Из переосмысления философских категорий рождаются молодежные субкультуры, возникают новые явления в информационной сфере

(например, «мемы»). Философия открывает целый мир, расширяет восприятие, увеличивает культурный бэкграунд и в то же время задает новое направление для развития жизни в целом. Несмотря на то, что философия сегодня не самая приоритетная область научного изучения, у нее есть верные поклонники среди молодежи. А это значит, что в научном сообществе грядут перемены и возможно уже сейчас мы стоим на их пороге.

### *Библиографический список*

1. **Хайдеггер**, М. Европейский нигилизм [Текст] / М. Хайдеггер // Время и бытие - М. : Республика, 1993 – С.63 - 176.
2. **Ницше**, Ф. Так говорил Заратустра. Книга для всех и ни для кого [Текст] / Ф. Ницше - СПб. : Издательская группа «Лениздат», 2012 – 352 с.
3. **Сартр**, Ж.-П. Бытие и Ничто [Текст] / Ж.-П. Сартр - М. : АСТ, 2009 – 920 с.
4. **Бодрийяр**, Ж. Симулякры и симуляции [Текст] / Ж. Бодрийяр - М. : Постум, 2016 – 240 с.

ГРНТИ 02.15.51

УДК 13

*Миляева Екатерина Галимулловна*

## **ЧЕЛОВЕК-БРЕНД: ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МИФОЛОГИЗАЦИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: человек-бренд, философская антропология, мифология, индивидуальность, потребление, общество потребления.

АННОТАЦИЯ. в статье раскрывается специфика мифологизации человека-бренда с точки зрения философской антропологии.

**HUMAN-BRAND: PHILOSOPHICAL-  
ANTROPOLOGICAL ASPECT OF MYTHOLOGIZA-  
TION**

KEY WORDS: human-brand, philosophical anthropology, mythology, individuality, consumption, consumer society

ABSTRACT. The article reveals specificity of mythologization of the human-brand in terms of philosophical anthropology.

Современная социокультурная ситуация заставляет исследователей переосмыслить реальную повседневную жизнь человека в различных ее аспектах. Одним из наиболее интересных феноменов современной культуры, сформированной на основе доминанты потребления и обмена информацией, является бренд.

Бренд, как обладающий символической природой устойчивый конструкт, заключающий в себе набор смыслов, может быть рассмотрен как своеобразный ценностный ориентир, регулятор в процессе осуществления человеком потребленческих практик, как материальных, так и духовных. Наивно полагать, что люди не могут являться брендами и поэтому возникает вопрос о специфике человека-бренда не только с точки зрения прикладных наук, например, маркетинга, но и с точки зрения философской антропологии.

Индивиду для нормального существования необходимы какие-либо конкретные ориентиры, то, чему он следует, на что опирается в своей жизни. Общественные идеалы усваиваются личностью и в качестве «моделей должного» начинают побуждать ее к активности, в процессе которой происходит их предметное воплощение; предметно же воплощенные ценности, в свою очередь, становятся основой для формулирования общественных идеалов и так далее,

по бесконечной спирали. Несомненно, в современном обществе основным содержанием жизни, жизненной средой является потребление. Все, что человек экстраполирует во внешний мир обусловлено культурой, в которой определено то, что и как может быть репрезентировано. Тогда человек сможет определиться со своей идентичностью. Но для того чтобы произошел процесс идентификации нужен Другой. Неудачные образцы этих «других» представлены сейчас современным шоу-бизнесом (в том числе и политикой), когда из-под профессионально созданного, но все же совершенно не живого, картонного имиджа вырывается настоящая человеческая сущность, не помещающаяся в рамки бизнес-плана.

Человек-бренд является чувственно-сверхчувственным объектом. Чувственно он воспринимается как конкретный индивид, как личность со всеми своими конкретными характеристиками, достоинствами и недостатками. Но при этом за ним стоит то, что само по себе не существует иначе, как только в нашем сознании. А вот посредством человека, конкретного лица это нечто становится данным, объективируется.

Сущность «человека-бренда» заключается в том, что он является не только образцом и моделью для подражания (то есть тем Другим относительно которого человек может себя идентифицировать), но и олицетворяет собой идеал, мечту, ценность, но при этом не теряет собственную человеческую уникальность, не обезличивается. Например, Юрий Гагарин – это конкретный человек, но в тоже время и знак покорения человечеством космоса. Карл Маркс – конкретный человек, но для «буржуазного» мира – это «призрак коммунизма». Или Лев Толстой и Махатма Ганди – тоже конкретные люди, но при этом в них объективируется такой моральный принцип как ненасилие.

Появление феномена человек-бренд детерминировано ориентацией западноевропейской цивилизации на приоритеты свободы личности и абсолютной самореализации че-

ловека, которые стали основой новых форм отношений в экономической сфере, в которых происходит постепенный поворот от господства «логики вещей» к логике реальных человеческих взаимоотношений, от массовых и обезличенных товаров к товарам, воплощающим индивидуальность, как производителя, так и потребителя [1]. Важнейшей составляющей человека-бренда, на наш взгляд, является не маркетинговая характеристика, а неповторимая совокупность личностных качеств, которая позволяет человеку самореализоваться в широком масштабе в любой сфере человеческой деятельности. В индивидуальном опыте человека-бренда сочетаются как индивидуальное, так и общезначимое, что позволяет ему выступать в качестве идентификатора для других людей, при этом, не теряя человеческой уникальности и не обезличиваясь. Изучение индивидуального опыта людей, воплотивших своей собственной жизни ценностные ориентиры своего времени, одновременно и определяя их для современников и будущих поколений, может выступать самостоятельным объектом философской рефлексии.

Трансляция индивидуального опыта человека бренда осуществляется путем представления его жизненного пути и, конечно, в процессе такой репрезентации происходит мифологизация биографии реального человека. Жизненный путь человека-бренда репрезентируется с помощью как автобиографических произведений, а также многочисленных биографии, документальных и художественных фильмов, интервью и других средств, представляющих собой совокупность достижений современных средств массовой коммуникации. Необходимо заметить, что, несомненно, в такой репрезентации скрывается и значительная коммерческая составляющая. Например, создателю Apple Стиву Джобсу на данный момент посвящено десять биографических книг, шесть документальных фильмов, три художественных фильма, и даже один спектакль, а количество портретов и высказываний самого Джобса, размещен-

ных на страничках пользователей социальных сетей, на футболках и кружках, совмещенных с «надкусанным яблоком» - логотипом Apple, не поддается никакому счету.

В процессе такой репрезентации биографии реально существовавшего человека произошла мифологизация отдельных событий и отношений, которые случались в его жизни. Например, история о том, как Джобс, сделав предложение руки и сердца своей единственной жене, так ушел в работу над делом соеи жизни, что просто забыл об этом, или же сложные коммерческие и производственные отношения с партнерами по бизнесу, которые приведут к увольнению его из фирмы Apple, о чем Джобс будет говорить как о самом счастливом случае в своей жизни, освободившем ему время для творческих поисков и воплощения новаторских решений. В итоге, в сознании людей сложилось представление о Стиве Джобсе как о техническом гении и креативном новаторе, не просто идущим в ногу со временем, а опережающим его на шаг, и за ним, стремясь повторить его жизненный путь и несомненный успех, уже следуют многие молодые люди, стремящиеся достигнуть наиболее широкого признания не только в сфере науки и техники, но и в культуре в целом.

Конечно, процесс мифологизации человека-бренда соответствует высказанному знаменитым отечественным мыслителем А.Ф. Лосевым определению мифа, который «есть данная в словах чудесная личностная история» [3]. В такой интерпретации чудо случается, когда идея цельно и наиболее полно воплощается в истории, когда замысел совпадает с реализацией.

Таким образом, специфика мифологизации человека-бренда с точки зрения философской антропологии состоит в том, что она всегда основывается на реальных отношениях и событиях в жизни конкретного человека, на репрезентации индивидуального способа покорения хаоса общества потребления, на конкретной демонстрации человеческой способности реализовать личностный потенциал, когда

человек не становится слепым рабом безудержного потребления, не поддается обстоятельствам и давлению социальных стереотипов, а воплощает фундаментальные особенности своего бытия как человека, что и представляет собой настоящее чудо человеческой жизни.

### *Библиографический список*

1. **Миляева, Е.Г.** Человек-бренд в современной культуре [Текст] / Е. Г. Миляева // Вестник Челяб. гос. акад. культуры искусств. - 2013. - № 4 (36). - С. 64-69.

2. **Лосев, А.Ф.** Диалектика мифа [Текст] / А.Ф. Лосев. – М.: Правда. 1990.

URL: <http://psylib.org.ua/books/losew03/txt15.htm> (дата обращения: 29.03.2017).

ГРНТИ 02.51.25

УДК 130.2

*Новикова Оксана Николаевна*

## **ИГРОВЫЕ ПРАКТИКИ И ДЕКОНСТРУКЦИЯ ГЕНДЕРНЫХ ОТНОШЕНИЙ: АНТРОПОЛОГИ- ЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: игровые практики, гендер, деконструкция.

АННОТАЦИЯ: автором статьи дан анализ игровым практикам, как ведущей технологии деконструирующей гендерные отношения. Гендерная игра становится жизненной стратегией, трансформирующей и конструирующей жизнь по новым альтернативным правилам и законам.

**GAME PRACTICE AND DECONSTRUCTION OF  
GENDER RELATION: ANTHROPOLOGICAL AND  
SOCIO-CULTURAL CONTEXT**

KEYWORDS: game practice, gender, deconstruction.

ABSTRACT: author of the article analyzes the practice game as a lead-ing technology deconstructs gender relation-tion. Gender game becomes a vital strategy, transforming lives and designs for new alternative rules and laws.

Гендер, функционируя как социальный конструктор, устанавливает и определяет правила поведения, задает представления о правах и обязанностях, разыгрываемых по жизни, исходя из мужского или женского начала. Выполнение гендерной роли осуществляется через соблюдение социальных ожиданий, востребованных обществом на том или ином витке человеческого развития, а гендерная идентичность проявляется непосредственно индивидом как личное внутреннее самоощущение и предъявление себя, своего понимания мужского или женского начала, несмотря на устои и традиции, установленные общественным развитием.

Игра как форма бытия непосредственно или опосредованно связана с изменениями в жизнедеятельности людей. Изначальное игровое познание мира не только помогает с легкостью принять социальность, адаптироваться к определенным условиям, усвоить нормы и правила конкретного исторического процесса, но, главное, без лишних усилий изменяет как саму личность, так и окружающее пространство.

Изменение мира и самого себя выстроено на деконструктивном начале, открывающем и, прежде всего, демонстрирующем, как создаются, на чем базируются и как проявляются взаимоотношения между полами, выстраива-



емые по определенным правилам с учетом потребностей и целесообразностей общественного и социального развития.

Внедрение принципов и правил игры в прагматическую жизнь способствует саморефлексии, более быстрой адаптации к быстро меняющимся условиям, требованиям и стратегиям жизни. Ведь игра или элементы игровой практики, как естественное проявление человеком активности, помогают гендерной идентификации. Гендерная игровая практика, вобрав в себя архетипы пола, родственных, сексуальных, социальных и прочих отношений, реализуется через культурные коды, символы, элементы семейных и личных отношений, трансформирующихся от прошлого к настоящему.

Именно с началом XX века огромный интерес начинает вызывать проблема взаимоотношения полов, психология мужского и женского начала, дающего право на успешность, признание и самоидентификацию, способность человеком проявлять андрогинность (женские и мужские черты). Опираясь на теорию социального конструктивизма, сомневающегося, что по своей природе человек получает половые различия, постклассическая наука настаивает на значимости культурной среды, которая прививает и воспитывает необходимые качества у человека (А. Адлер, Р. Райх, З.Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, К. Юнг и др.).

Формирование гендерного поведения происходит через специфику языковых практик, игрового общения, религиозных пристрастий и социальных проявлений, распространенных в том или ином обществе. Информационная культура конкретной эпохи создает стереотип идеальной жены, мужа, счастливого человека, достаточно вспомнить как менялись социокультурные условия, нацеленные на повышение или понижения уровня рождаемости в той или иной стране, поведенческие реалии, свойственные людям того или иного времени (немецкий канцлер обязуется стать крестным для всех вновь рожденных сыновей, начиная с

седьмого; в восточной культуре легкость развода с бездетной женщиной; книги, кинематограф тиражируют образ то образцовой матери, отца, полностью посвятивших себя дому и семье, то женщины, с легкостью совмещающей в своей жизни семейные хлопоты, удачную карьеру с превосходным воспитанием детей, а образ мужа неизменно трактуется как добытчика, единственного кормильца семьи; иной тип женщины, мужчины одиночки, самостоятельно преодолевающих трудности жизни, или беззаботно, в вечном празднике прожигающих ее, сознательно отказывающихся от деторождения и законодательно закрепленного брака и т.д.).

Социальная практика дает конкретную установку, когда, в каком возрасте влюбляться, регистрировать брак, заводить детей или строить карьеру. С детского возраста внедряется стереотип поведения, свойственного данной культуре: беззаветная преданность семейным ценностям, традиционное выполнение социальных функций по половой принадлежности, или жизнь для себя, с установкой: «бери от жизни все, пробуй, ведь ты этого достоин» и т.д.

Современное общество предлагает мужчине и женщине выбрать свой жизненный сценарий с соблюдением определенных прав, выполнением стереотипных заданий и правил. Ведь место человека в обществе и его социальная роль определяется не столько половыми признаками, а реализацией его личных качеств, возможностью вписаться в быстроменяющийся мир, играя в нем определенную отведенную ему роль.

Социальные трансформации, проявляющиеся в современной культуре, свидетельствуют о модификации поведенческих реакций, типичных для проявления мужчинами или женщинами. Огромное количество научных и научно-публицистических работ посвящены проблемам поиска основ взаимоотношений между мужчиной и женщиной, разворачивающихся в гендерной игре (А. Менегетти, Дж. Морено, К. Уилбер, Г. Блумер, П. Бурдые, Т Парсонс, Н.

Смелзер и др.). Так, А. Менегетти констатирует: «Отличительной чертой женского поведения является постоянная амбивалентность, выражающаяся в стремлении победить, низвергая другого, неважно, мужчину или женщину... Она живет не ради себя, а, скорее, ради самой игры. В большинстве случаев её привлекает диалектика борьбы, игры, театральность, а не удовлетворение собственного эгоизма» [1, с.12.].

Безусловно, независимо от гендерной принадлежности каждый человек играет по жизни свою роль (Дж. Л. Морено), являясь при этом творцом, автором, режиссером собственной жизни. Отсюда большое количество представлений и предъятий себя, через интериоризацию в себе мужского или женского.

В современном обществе устойчиво утверждение, что маскулинность (комплекс телесных, психических и поведенческих особенностей, рассматриваемых как мужские) представлена возможностью обладать властью, что чаще всего проявляется в агрессивном, доминирующем активном созидательном поведении. А феминность (женственность), есть склонность к адаптивности, что предполагает некую инертность, пассивность и ведомость. Но изменившиеся социально-экономические условия развили у женщин качества и навыки, традиционно характерные мужскому началу: энергичность, практицизм, амбициозность, решительность и смелость вкупе с гибкостью и терпением выводят женщину на новые возможности. Она не только сохранила традиционные уготовленные ей роли (матери, хозяйки, жены), но и заняла традиционные мужские роли (добытчика, защитника, хозяина своей семьи).

Традиционно в обществе принята установка, что жизненная цель женщины – найти своего мужчину и принадлежать ему. В ходе жизни женщина меняет и принимает (разыгрывает) множество ролей: девочки, девушки, возлюбленной, жены, матери, домохозяйки, работницы, вы-

строенных на стереотипе действий, шаблоне, социально одобряемом или порицаемом поведении.

Одинокая женщина рассматривается как несчастная, ведь она приобретает ценность и уважение, лишь имея мужа или возлюбленного. Женщины гордятся тем, что любимы, чувствуют себя более значимой, уверенной, хвастаются наличием своего мужчины перед другими женщинами. Произвести впечатление на мужчину, поймать его в свои сети и есть смысл женской природы. Как меняется женщина, когда в помещение входит мужчина. Она принимает позу в более выгодном ракурсе подчеркивающую ее достоинства. «Она поправляет прическу, расправляет и подтягивает свою одежду. Все ее существо наполняется наполовину бесстыдством, наполовину стыдливым ожиданием» [2, с.402].

Сексуально привлекательная женщина играет и сама создает себя, через налет внешней недоступности, некоей стыдливости, податливости или агрессивности (выказывание сопротивления), выбора роли подчинения, дающей возможность мужчине почувствовать себя господином, значимым, победителем. Ведь впечатление на мужчину она производит именно своей внешностью. От женщины ждут мягкости, покорности, готовности к компромиссу, мужчине отдают роль авторитарного, бескомпромиссного, соревновательного поведения. Достаточно вспомнить о популярности тренингов, коучингов, мастер-классов, например, «Как завоевать мужчину», «Женская перезагрузка», «Как я научилась любить своего мужа или для чего женщине мужчина», «Мужчина класса LUX», «Мужчина и женщина. Жизнь без противоречий» и т.д., направленных на приобретение недостающих навыков и моделей поведения между мужчиной и женщиной. Являясь современной формой досуга, клубом по интересам, веселой тусовкой и актом неформальной коммуникации, данный, как правило, игровой формат помогает открыть новое в знако-

мых людях и мире, лучше понять и узнать свои собственные потребности и желания.

Реклама, средства массовой информации задают эталон данных форм времяпровождения, заявляя, что без посещения и освоения подобных мероприятий невозможно выстроить гармонично свою жизнь, найти личное счастье, стать самодостаточным. Но являясь действенным средством мотивации, тренинги не всегда способны изменить жизненное течение, а только дают и отрабатывают определенные жизненные стратегии, помогая выстраивать сценарий игры, именуемой жизнью.

Взаимодействие полов – постоянный обмен: женщина во многом осознает и постигает себя через осознание и поведения мужчины, который в свою очередь черпает бессознательное от женщины. Мужчина живет сознательным, а женщина бессознательным. Мужчине интересна, как правило, несвободная женщина, принадлежащая другому, ведь так раскрывается чувство соперничества, желание выиграть, победить. Мужчина стремится к женщине, представляющей для него опасность, и общество постоянно навязывает женщине разные личины, то хищницы, ведьмы, вампира, стервы или домашней простушки. Общество постоянно учит женщину быть разной, меняться в зависимости от ситуации, адаптироваться и стать той, кем ее хочет видеть сильный пол.

Мужчина живет профессией, его кредо – профессиональная реализация, а семья трактуется как некий функционал, гарантирующий тыл, обеспечивающий жизненные потребности индивида. Но все больше современников указывают на «иллюзорную мужественность», демонстрируемую сильной половиной человечества (П. Будье, Э Бадэнтер, Д Бразерс, и др.). «Веками они руководили, разрабатывали законы и сражались на войне, но в течение небольшого промежутка времени – их власть была поколеблена» [3, с.263.]

Данная модель бытия мужчины в последние полстолетия пошатнулась, ведь изначально мужчина синонимичен мужественности, что проявляется в стойкости, решительности, физической силовой предрасположенности, активном действии, наличием власти в семье, проявляющейся в ответственности за всех ее членов. Чтобы выжить, он, мужчина, выполнял роль защитника и добытчика, был агрессивен, порой груб, малоразговорчив, внешний вид не ставил в приоритете.

Но от современного мужчины женщина ожидает не только чувства защиты и опоры, но и ласки, внимания, романтических поступков. Современник следит за модой, не чурается применять косметические, парфюмерные средства ухода за своим внешним видом, он также как и женщина считает свою внешность – визитной карточкой, способом привлечения внимания, идентификации своей самости и самобытности.

Женщина требует и предъявляет к мужчине наличие бинарных качеств: быть умным и смешным, рациональным и щедрым, вызывать интерес и чувство надежности, быть ответственным и не ограничивать свободу и желания женщины, заботливым и уверенным в собственных силах и т.д. Современному мужчине приходится быть хорошим актером, чтобы играть ту социальную роль, которую от него ожидает женщина.

Потеря статуса кормильца, хозяина дома также нивелировала многие черты мужественности, изначально воспитываемые социальной средой. Мужчина готов выполнять новые для себя роли: выполнение домашней работы, воспитание детей и т.д. Он меняется, исходя из отведенной ему обществом роли, старается стать не только отцом семейства, но любящим и заботливым мужем, любовником, другом и т.д.

Автономия женщины, ее стремление к независимости, нивелировка роли мужчины в семейном взаимодействии изменили отношение женщин к брачной жизни, ведь все

больше молодых девушек ставит своей жизненной задачей, не столько создание семейного очага, сколько стремление состояться профессионально, утвердившись экономически и социально на рабочем месте.

Утрата традиционного статуса добавляет страха и неуверенности в повседневности как мужчине, так и женщине, заставляя выбирать и выстраивать новые формы взаимоотношений между полами. Сложившиеся альтернативные формы брачных отношений позволяют выбрать возможный в данный момент жизни вариант поведения партнеров, выстраиваемый на игровом принципе «понарошку» (годвин-брак, гостевой виргинальный, консесуальный, гомосексуальный брак и т.д.). Сознательно отказываясь от традиционной модели совместного проживания, супруги ищут иной формат жизни, способного сохранить новизну и полноту чувств, романтику редких встреч, «убиваемую» рутинной быта и хозяйственными тяготами.

Иррациональные XX-XXI столетия интересуются и предъявляет гендерные игры как поиск самого себя, своей настоящей личины, выстраивает социальные роли, обуславливающие деконструкцию гендерных отношений и нивелирующие половое различие. Гендерная игра становится пусковым механизмом, новой жизненной стратегией, трансформирующей и конструирующей жизнь по новым альтернативным правилам и законам. Она выходит за рамки традиционности, желая эпатировать, привлекать внимания своей сложной, непредсказуемой структурой и мотивами.

### *Библиографический список*

1. Менегетти, А. Женщина третьего тысячелетия. [Текст] / А. Менегетти // пер. с итальянского Славянской ассоциации Онтопсихологии. – М. : ННБФ "Онтопсихология", 2001. – 256 с.

2. **Вейнингер**, О. Пол и характер [Текст] / О. Вейнингер // пер. с нем. В. Лихтенштадта // Мужчина и женщина в мире страстей и эротики – Р/н/Д. : Феникс, 1998. – 608 с.

3. **Бразерс**, Д. Что каждая женщина должна знать о мужчинах [Текст] /Д. Бразерс – М. : «Автор», 1993. – 272 с.

ГРНТИ 02.11.21

УДК 101

*Пеннер Регина Владимировна*

## **АГОРА: ПРЕОБРАЗОВАНИЕ АФИНСКОЙ ПЛОЩАДИ В ЭЛЕКТРОННОЕ ПРОСТРАНСТВО ФИЛОСОФСКОЙ ПРАКТИКИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: философская практика, философское партнерство, философ-партнер, философ-садовник, философ, философия.

АННОТАЦИЯ. Предметом данной статьи выступает философское партнерство. Философское партнерство как новая форма философской практики закрепилось в философском дискурсе только в 2015-2016 гг. В отличие от иных форм философской практики партнерство организует беседу между философами; размышление и рефлексия над философским текстом. Философское партнерство создает пространство для живого диалога между философами разных эпох и разных поколений. Размышление в единении и резонировании философа со своими партнерами и текстом открывает перед современным философом новую роль – философа-садовника, созидающего не траву и деревья, но философские идеи и философскую глубину.

*Penner Regina Vladimirovna*

## **AGORA: THE TRANSFORMATION OF THE ATHENIAN SQUARE INTO THE ELECTRONIC SPACE OF PHILOSOPHICAL PRACTICE**



KEY WORDS. philosophical practice, philosophical companionship, philosophical companion, philosophical gardener, philosopher, philosophy

ABSTRACT. The subject of this article is a philosophical companionship. Philosophical companionship as a new form of philosophical practice has been fixed in philosophical discourse only in 2015-2016. Unlike other forms of philosophical practice, companionship organizes conversation between philosophers and reflection on the philosophical text. Philosophical companionship creates space for a dialogue between philosophers of different eras and different generations. Reflection in the unity and resonance of the philosopher with his partners and text opens a new role for the modern philosopher – philosophical gardener – who creates not grass and trees, but philosophical ideas and philosophical depth.

Осмысляя антиномию ризомы и дерева, Ж. Делез и Ф. Гваттари констатировали то, что фундамент-корень опутал западную мысль и стал господствовать над западной философией. Так, в латинокорневых языках закрепились тройца: «Grund, roots и foundations» [1, с. 32] как триединство логоцентризма. В свою очередь, трава, согласно мысли философов-постмодернистов, есть указатель на то пространство, что девственно, необработанно. Если почва, корни и основания организуют пространство, то трава заполняет пустоты в этом пространстве; не созидает вещи, но произрастает среди них.

Углубляясь в аналогию с травой, авторы концепта ризомы предложили для осмысления образы леса и поля, утвердив связь Запада с лесом посредством его вырубки и последующего окультуривания семенными растениями. Причем, процесс окультуривания происходит на территориях, отвоеванных носителями западной ментальности у травы. Засевая отвоеванную территорию, человек, согласно идее постмодернистов, утверждал свое я за пределами телесности, трансцендировал, выходил за рамки положен-

ного ему пространства. Человек заседал подконтрольную ему территорию, освобождая ее от травы. Посаженные деревья утвердились в плане консистенция; трава, в свою очередь, господствует в плане имманенции (2).

Аналогия с деревом и травой может показаться далекой от тех проблем, с какими сталкивается современная философия. Далекой она и останется до тех пор, пока на философскую сцену не выйдет новый концептуальный персонаж – садовник. Еще М. Т. Цицерон указывал на фигуру садовника, как на того, кто в своих действиях подобен философу (4). И тот, и другой возделывают; только первый возделывает землю, а второй – мысли человека. А в 2016 г. в одной из топики, посвященных осмыслению философского партнерства, Р. Лахав продолжил осмысление фигуры философа как садовника (6).

В своей рефлексии философ-практик указывал на то, что философия способна сделать нашу жизнь лучше. Эта мысль посетила философов еще в 80-е гг. прошлого века. Тогда были открыты две формы «работы» философа с нефилософом, «случайным» человеком с улицы: свободный от методов и предзнаний сократический диалог и практика критического мышления. Первый (диалог) закрепился в работе философских кафе, инициируемых философами по всему миру; второе (критическое мышление) – уместилось в рамки философского консультирования. Р. Лахав, в свою очередь, указывая на свое информационное «дитя» – «Агора», место для Интернет-встреч философсов-практиков со всего мира (<https://philopractice.org>), уверял, что оно одновременно не является ни одной из утвердившихся форм философской практики. «Агора» не есть свободный диалог; не является она и рефлексией над экзистенциальными проблемами индивида. Вместе с тем, «Агора» сегодня стала тем местом, где устанавливается диалог современных философов с философами из прошлого; где философы настоящего осмысливают фундаментальные проблемы, рефлексиируя над текстами признанных фигур из философ-

ского дискурса. Согласно Р. Лахаву, подобное осмысление философских текстов может проходить в одиночестве и в группе. И то осмысление, что создается в группе, он именует практикой философского партнерства.

Вообще, философско-созидательное партнерство – это тот формат практики, который Р. Лахав предложил как самостоятельную форму философской практики еще в 2015 г. Тогда на просторах Интернета состоялись первые электронные встречи философских партнеров, в основании которых лежало три принципа: созерцание партнера из своей внутренней глубины, его резонирование с Другим в единении, а также резонирование с философским текстом.

Согласно позиции Р. Лахава, практика философского партнерства предстает как чистое философствование. В ее границах «случайный» человек с улицы получает возможность ознакомиться с философскими текстами, резонировать с идеями из текстов и осмыслять эти идеи из своей глубины, из имманентного, родного ему знания. Подобное резонирование становится возможным, ибо философские идеи не есть сгустки информации, запакованные монады или загерметизированные теоретические конструкты. Философ-практик из Вермонта (США) полагает философские идеи за «живые» голоса, способные говорить с нами и внутри нас. Принципиальное отличие философской практики от иных направлений и движений философской мысли кроется в том, что философ-практик работает не с узкой академической аудиторией, но выходит на широкую общественность; работает не в поле, но в лесу, не с деревом, а с травой.

Таким образом, в рамках философского партнерства голоса философских идей вводят человека с улицы в живой философский диалог, в котором идет движение от философского текста к индивидуальному осмыслению, и обратно, от личного я к фундаментальным философским проблемам. В философском партнерстве поставлена и преодолена проблема, которую К. Ясперс и А. Камю, например,

обозначали как подмену фигуры философа профессором философии. Если «профессор философии» смотрит на объект своего размышления с позиции историко-философской ретроспективы (идолы театра довлеют над ним), то философский партнер поднимается из глубин своего я к самим философским идеям. Это движение вдохновляет партнера, способствует пробуждению его внутренней глубины. По Р. Лахаву, реагируя на это движение, философские партнеры порождают новые идеи, что снимают с них «шоры» в восприятии внешнего мира и внутреннего я, открывают доступ к новым видениям. Вместе с тем, подобное перекраивание собственного я и своей картины мира с необходимостью сопровождается работой партнера со своей внутренней глубиной. Такая работа предполагает осмысляющее раздумье, а не калькулирующее мышление (М. Хайдеггер). Давая автоматические ответы на вопросы, поставленные в философских текстах, партнер не достигнет искомой глубины в своем я, но по проторенной дорожке выйдет на свои и общественные шаблоны; на те ответы, что, как кажется, приведут к ощущаемой выгоде (престиж, авторитет, прикладное знание), но не к духовному росту. По М. Хайдеггеру, угрозу человеческому существу представляют не атомная опасность и предполагаемые конфликты мирового масштаба, но «равнодушие к размышлению и полная бездумность, полная бездумность, которая может идти рука об руку с величайшим хитроумием вычисляющего планирования и изобретательства» [3]. Задавшись целью калькулирования всего, человек с необходимостью «отречется и отбросит свою глубочайшую сущность, именно то, что он есть размышляющее существо» [3]. В стремлении спасти человеческую природу, не только разумную, но и размышляющую его сущность, Р. Лахав выдвигает философское партнерство как практику поддержки мышления.

Философия, зародившаяся на афинской площади, как практика совместного поиска истины участниками свобод-

ного диалога, с течением времени преобразовалась в сухую академическую дисциплину. От практики живого общения произошел переход к теории философского знания. Р. Лахав и его сподвижники, философские партнеры, в своей деятельности стремятся вернуть философию в лоно практики. И здесь мы вновь возвращаемся к аналогии с садовником. Согласно идеи Р. Лахава, «садовник не говорит растению, как расти. Он лишь снабжает растение необходимыми питательными веществами, открывает растению доступ к воде и солнцу. В свою очередь, само растение "знает", что с этими элементами делать» [6]. Иными словами, философ-садовник создает благоприятные условия для роста. Само растение опирается на эти условия или отказывается от них. Философ-садовник не может дать рост растению, как и философ-практик не способен дать философствование человеку с улицы; но оба они способны создать благоприятные условия для роста и развития того глубинного я, что укоренено в человеке, но что подвержено забвению в условиях тотального проектирования и калькулирования.

В отличие от академической философии в традиционном ее прочтении философская практика и философское партнерство как одна из возможных форм практики ориентированы не на обучение человека философии, а на пробуждение его внутреннего само-осознания и на созидание восприятия внешнего из его внутренней глубины. Это не уложение бытия человека в границы теорий, методов и категориального аппарата философии. Это пробуждение философского голоса внутри якобы не-философского я. Это пробуждение подобно тому, как солнце и вода увеличивают силу и стимулируют рост растения. Философское партнерство дает возможность людям, не имеющим академического философского образования, философски осмыслить бытие и свое место в нем; это пробуждение философа внутри каждого из нас. И пробужденный философ свободен от идолов театра (Ф. Бэкон), ибо размышляет он не от

авторитетного философа, а из своей внутренней глубины в резонировании с текстом; это не бездумное принятие идей из текста и следование им, а рефлексия над фундаментальными философскими проблемами, инициированная прочитанным.

На опыте живого и электронного общения Р. Лахав вывел базовые концепты, из которых слагается философское партнерство. Этих концептов пять: глубина, единение, резонирование, созерцательное чтение (философское пение) и карта идей. Кратко остановимся на каждом из них.

Р. Лахав утверждает, что целевой установкой каждой партнерской сессии становится не простое ознакомление с текстом, но пробуждение глубины партнера на основе идей из текста. Утверждая глубину, Р. Лахав проводит аналогии с музыкой и кулинарией. Если музыкант дорожит красотой, а повар созидает вкус, то философский партнер ориентирован на глубину, что есть «красота» или «сочность» философского созерцания.

Единение партнеров является следующим принципиальным компонентом философско-созерцательной сессии. Будучи включенным в атомизированное бытие, современный человек поддерживает свое бытие атомом. Он созерцает мир из своей «пещеры» (Платон, Ф. Бэкон, Р. Лахав). В свою очередь, партнерская сессия ориентирована не на индивидуальное осмысление идей, но на созерцание в единении. Я не критикует позицию Другого, но резонирует с этой позицией. Это подобно различению мышления индивидом, группой и родом. Каждый рождается с мышлением индивида; оно формируется в процессе социализации. Достаточно доступным является и мышление группы (профессиональной, религиозной, культурной), когда сознанию человека открываются ценности и установки коллектива. Наконец, все в меньшей степени распространено мышление себя родом, т. к. в этом случае человеку необходимо возвыситься над индивидуальным я и обратиться к осмысляющему раздумью. В свою очередь,

философское партнерство, задавая текстом общефилософскую проблематику, сориентировано не на индивидуальное осмысление идеи, но на выход за рамки ограниченного я, трансцендирование до сознания группы и рода посредством единения партнеров.

Резонирование партнеров с идеями друг друга Р. Лахав демонстрирует на примере с джазовыми музыкантами. Всякий раз, исполняя музыкальную композицию, джазовые музыканты импровизируют на своих инструментах, резонируя со звучанием друг друга, реагируя друг на друга. Подобно музыкантам, философские партнеры создают «симфонию» идей, а не критикуют идеи Другого (как партнера, так и текста). Резонирование связано с тем, что партнеры развивают симфонию понимания вместе, развивая друг друга, продолжая друг друга, как разные инструменты в оркестре приносят в мелодию свое звучание.

Современный человек не читает, но проглатывает тексты. С целью ориентации в информационном хаосе человек автоматически просматривает текст, оставляя его на поверхности, не доводя его до глубины. Созерцательное чтение, в свою очередь, по типу церковных песнопений – медитативно. Несколько прочтений вслух одного и того же фрагмента текста приводит к его глубокому осознанию, обращению партнера при его осмыслении не к тому интеллектуальному багажу, что собирался годами, но к тем идеям, что возникли в глубине я при медитативном чтении.

Наконец, итогом партнерской сессии может стать составление карты идей, формирующей «скелет» философской теории, представленной в тексте. При составлении сети идей происходит движение от частей к целому. Отбросив зерна от плевел, партнеры способны сосредоточиться на основных элементах философского взгляда или текста.

В заключение следует отметить то, что в среде философской практики уже бытийствует миф о невозможности развития философии как практики в «душной» академиче-

ской среде. В свою очередь, академическая философия, как правило, не знает о форме существования философии как практики; в иных случаях – не воспринимает практику как философию. М. Пеллакис, практикующий философ из Греции, утверждает, что философская практика и академическая философия должны воспринимать друг друга как «взаимодополняющие практики» [7], так как философская практика есть новая парадигма существования практической философии.

В свою очередь, некоторые российские преподаватели философии осуществляют проект интеграции форм и методов философской практики в образовательную систему. Ценность академической философии в этом проекте не оспаривается. Академическая философия – это реализованный проект Запада. Но академическая философия не всегда релевантна ризоматичной современности. Поэтому возникают альтернативные академическому формы существования философского знания. Академическая философия созидает дерево логоцентризма, философская практика ориентирована на траву ризомы. Созидание современного философа сегодня невозможно без академической базы. В свою очередь, для представителей нефилософских дисциплин важна не столько общетеоретическая философская база, сколько живая философия, способная помочь студенту сформировать целостную картину миру. Тогда преподаватель, привыкший работать с *grund*, *roots* и *foundations*, должен уметь отвлекаться и на траву.

### ***Библиографический список***

1. Делез, Ж. Тысяча плато. Капитализм и шизофрения [Текст] / Ж. Делез, Ф. Гваттари - М.: «Астрель, У-Фактория», 2010. - 896 с.
2. Делез, Ж. Что такое философия? [Текст] / Ж. Делез, Ф. Гваттари - М.: «Академический Проект», 2009. 272 с.



3. **Хайдеггер**, М. Отрешенность [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.ru/HEIDEGGER/gelassen.txt> (дата обращения: 20.03.2017)

4. **Цицерон**, М. Т. Избранные сочинения [Текст] : Тускуланские беседы / М. Т. Цицерон. - М.: «Художественная литература», 1975. - 456 с.

5. **Lahav**, R. Handbook of philosophical companions : Principles, procedures, exercises [Текст] / R. Lahav - Vermont: «Loyev Books», 2016. - 80 с.

6. **Lahav**, R. The philosophical gardener [Электронный ресурс].

URL: <https://philopractice.org/web/philosophical-companionship/item/195-the-philosophical-gardener> (дата обращения: 20.03.2017)

7. **Perrakis**, М. Academic philosophical practice [Электронный ресурс]

URL: <https://philopractice.org/web/the-vision-of-philosophical-practice/item/149-8-academic-philosophical-practice> (дата обращения: 20.03.2017)

ГРНТИ 15.41.21

УДК 159.99

*Штуркин Константин Алексеевич  
рук-ль Горбунова Юлия Александровна*

## **ИЗМЕНЧИВОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА: ХОРОШО ЛИ МЕНЯТЬСЯ?**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: публицистика, изменчивость, самореализация, эволюционизм, символизм, психология.

АННОТАЦИЯ. В работе, сделана попытка выявить самые азы вопроса об изменчивости современного человека, впрочем, слегка смоченной символизмом, откуда и латентное желание автора, показать своему <<литературному пользователю>> непросто малопонятные размышления, а своего рода, символическое шоу, которое призвано развлечь читателя, и максимально минимизировать риски по-

явления жалости в отношении потраченного на прочтение этой работы времени.

В конце-же, автор приводит свои собственные небольшие убеждения по данному вопросу, которые, в общем-то, совпадают с философскими тенденциями поиска <<золотой середины>> в кругах научного общества.

*Shturkin Konstantin Alekseevich  
supervisor Gorbunova Yulia Alexandrovna*

## **THE VARIABILITY OF MODERN MAN: IS IT GOOD TO CHANGE?**

KEY WORDS: journalism, variability, self-realization, evolutionism, symbolism, psychology;

ABSTRACT. In this little work, an attempt is made to identify the basics of question about the variability of modern man, however, slightly moistened with symbolism, where the latent desire of the author to show his <<literary user>> difficult obscure thought, but a kind of symbolic show, which is intended to entertain the reader, and to minimize the risk of mercy in relation to spent on reading this work time.

In the end, the author gives his own beliefs on the matter, which, in General, coincide with philosophical trends of the search <<Golden mean>> in the circles of the scientific community.

Когда мы рассуждаем на эту тему, чаще всего в нас просыпается базовый <<страх потери идентичности>> [1] (страх сойти с ума), потому как некоторый невроз между старыми и новыми содержаниями в нашей психике, даёт о себе знать и встаёт вопрос: <<А не теряю ли я себя?>>

Читатель, здесь и теперь, не теряешь ли ты самого себя, читая мои скромные строки, ведь в тебе образуется хоть совсем малая честь, но часть чего-то Нового?.. На самом деле, помня закон отрицания, на этот вопрос даже нельзя

однозначно ответить словом <<нет>>, поскольку человек, прочитавший то или иное сообщение, – это уже чуть-чуть другой человек. В то же время, и в нас самих есть и старое – то что было свойственно нашим родителям, и новое – то что мы сознательно (а чаще не очень) синтезировали в себе сами. Таким образом, на мой взгляд, однозначный <<ответ-абсолют>> в поднятом вопросе – исключён, что уже по-своему банально.

Кстати говоря, я в таких вопросах всегда люблю приплетать биологию, поэтому у вас только что появилась возможность (сомнительной значимости) поучаствовать в маленьком спиритическом сеансе – и послушать, что об этом скажет призрак ярого органиста [2].

Итак, начнём погружение:

Давайте представим, что каждый из нас это лишь одна клеточка покровной ткани в организме всего Человечества, срок существования каждого из нас – почти ничто в сравнении с существованием целого организма, однако, если бы мы неустанно не обновлялись за счёт стволовых клеток (подрастающего поколения), то Человечество напоминало-бы скорее неодушевлённый камень, нежели, какую-либо живую систему – онтогенез вышеупомянутого был-бы невозможен. А теперь, давайте посмотрим, что будет если то же самое начнёт происходить на более высокой скорости, клетки обновляются неустанно, что повышает способность организма к различного рода метаморфозам – так мы получили-бы на место гипотетического организма, аналог организма бабочки, и как вы понимаете, с несравнимо меньшей длительностью онтогенеза. По правде говоря, такой подход имеет свои недостатки, к примеру, сложно найти коррелят к нервной системе организма в человеческом обществе, без которой, как не крути, мы получили-бы инфузорию, или какое-либо растение (что в сравнении с Человечеством коррелирует весьма слабо).

Таким образом, я, не желая показаться коммунистом, при помощи вышеописанной идеологической мертвечины,

робко подвожу вас к признанию действия и в этом ключе закона <<единства и борьбы противоположностей>>, где место антагонистов очевидно занимают <<Nova et Vetera>> (Новое и Старое), и в итоге, доказываю, что между этими двумя понятиями, практически витально необходима та самая <<золотая середина>> (причём не только в органическом, но и в психическом, общественном, и в любом другом её контексте).

Но и тут мы, положа очередной венок на могилу прошлых идей, и вернувшись в настоящую жизнь, встречаем очередной вызов времени, который звучит в виде колкого вопроса: <<О каком балансе можно говорить, затрагивая современного человека?>> И действительно - нам известно, что информационные волны неизбежно увеличиваются, только умножая этим риск получения футурошока (шока от переизбытка информации). С одной стороны, если в наше время человек не может грамотно фильтровать информацию, его мозг будет напоминать один большой и красочный рекламный билборд, призывающий всех обязательно что-нибудь купить, но с другой стороны, на то мы и люди, чтобы уметь фильтровать информацию и приспосабливаться к чему угодно – лишь-бы изменчивость среды не превышала скорость адаптивных процессов.

Учитывая всё вышесказанное, в кульминации я познакомлю вас со своей личной парадигмой, которой и пользуюсь относительно изменчивости, она, на мой взгляд, достойно отвечает на вопрос о современном балансе старых и новых содержаний, а также, подводит итог моей скромной работе: процессы изменения должны происходить с такой максимальной скоростью, с какой только возможно сохранить способность субъекта оперировать к собственному актуальному опыту, или-же говоря более по-русски <<учись новому так, чтобы не успеть забыть, ещё неутратившее актуальность, старое>>. Я, опять-таки для себя, считаю это явление природным, ведь мы заменяем старое новым лишь тогда, когда старое перестаёт быть актуаль-

ным для нас, путём, либо изменения окружающей среды, либо изменения наших собственных страстей и стремлений, нашего представления об идеальном, и о наших ценностях (как в количественном, так и в качественном их измерении).[3] Приведём несколько примеров, потому как знаю, что в теории это объяснить довольно трудно, особенно если автор (такой как я) имеет некоторый недостаток писательского опыта на заданную тему: первый пример – христианство (в своё время) являлось прогрессивной идеей, более или менее, целостного мировосприятия - с одной стороны, в наше время верить в традиционного христианского бога (относительно развития философской мысли), прямо скажем, неактуально (это не приводит нас к желаемым результатам некоторой индивидуализации морали, которые мы однажды себе смогли представить), но с другой, при помощи христианских символов, мы можем образно понять роль процессов изменчивости для каждого человека – Христу (уже неактуальной копии нас самих) пришлось умереть (качественно измениться), чтобы суметь воскреснуть и встать рядом с Богом (т. е. приблизиться к нашим собственным идеалам, или даже к идеалу самого себя); второй пример – возьмём среднестатистическую супружескую пару из двух человек, однажды муж в этой семье внезапно разбогател, и словно небезызвестный молодёжи Джордан Белфорт (главный герой из к/ф “Волк с Уолл-стрит”), решил что прежняя жена ему совсем не подходит, и просто сменил её на женщину равную ему по социальному статусу. Надо сказать, любое изменение социального и эмоционального климата – это кризисная ситуация для семьи, и (как любая другая система), столкнувшись с трудностями, она либо проходит сквозь них дифференцируясь и усложняясь, либо она просто обречена на разрушение. Если-бы данный герой, или любой другой человек, сделавший такой выбор, оперировал-бы описанной мной парадигмой, то быть может, он лишний раз вспомнил-бы, чем раньше являлись для него отношения со своей

прежней женой, не разрушал-бы того, <<что ещё не успело стать неактуальным>>, и вместо одиночества и самообмана, растущих на мёртвом теле взаимоотношений, получил-бы полноценную и счастливую жизнь, какую только могут дать глубокие отношения в семье на фоне её финансового благополучия, или как сказал-бы какой-нибудь алхимический мистик XVI-го века “научился-бы видеть над небом восходящую звезду вечной любви”[4].

### *Библиографический список*

1) **Гантрип, Г.** Шизоидные явления, объектные отношения и самость [Текст] / Г. Гантрип // пер. с англ. Старовойтов В.В. - М. : Институт общегуманитарных исследований, 2010 – 606 с.

2) **Спенсер, Г.** Основные начала [Текст] / Г. Спенсер // пер. Л. Алексеев. – СПб : Издательство Л.Ф.Пантелеева, 2012. – 476 с.

3) **Кови, С.Р.** Семь навыков высокоэффективных людей [Электронный ресурс] / С.Р. Кови - ООО «Альпина», 2011.

URL: <http://artemmelnik.ru/books/covey-7habit.pdf>

4) **Нойманн, Э.** Глубинная психология и Новая Этика. Человек мистический [Текст] / Э. Нойманн // пер. с английского Ю. М. Донец; под общ. ред. В. Зеленского. – СПб. : Издательство: Академический проект, 1999. – 44 с.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Азарова Ю.О.** - доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры теоретической и практической философии, философский факультет, Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина (Украина, г. Харьков), [azar2005@yandex.ru](mailto:azar2005@yandex.ru)

**Алексеева В.А.** - профессор, доктор философских наук, профессор кафедры социологии, правоведения и работы с персоналом Кубанского государственного технологического университета (г. Анапа), [ava-a63@mail.ru](mailto:ava-a63@mail.ru)

**Беляева Л.А.** - профессор, доктор философских наук, профессор кафедры философии и акмеологии Института менеджмента и права Уральского государственного педагогического университета, [labelyaeva278@mail.ru](mailto:labelyaeva278@mail.ru)

**Беляева М.А.** – доцент, доктор культурологии, профессор кафедры технологий социальной работы Института социального образования Уральского государственного педагогического университета

**Блинова О.А.** - доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры философии и акмеологии Института менеджмента и права Уральского государственного педагогического университета, [olesyablinova79@yandex.ru](mailto:olesyablinova79@yandex.ru)

**Богданова В.О.** – доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры философии и культурологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (г. Челябинск), [verovictory@mail.ru](mailto:verovictory@mail.ru)

**Борисов С.В.**- доцент, доктор философских наук, заведующий кафедрой философии и культурологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (г. Челябинск), [borisovsv69@mail.ru](mailto:borisovsv69@mail.ru)

**Борисова О.А.** – кандидат педагогических наук, заместитель директора МАОУ СОШ № 112 г. Челябинска, [borisovaoa@mail.ru](mailto:borisovaoa@mail.ru)

**Воробьева М.А.**- кандидат психологических наук, до-

цент кафедры философии и акмеологии Уральского государственного педагогического университета, [vogobyeva\\_marina@mail.ru](mailto:vogobyeva_marina@mail.ru)

**Горбунова Ю.А.** - кандидат философских наук, доцент кафедры философии и акмеологии Института менеджмента и права Уральского государственного педагогического университета, [semenovaua2008@yandex.ru](mailto:semenovaua2008@yandex.ru).

**Лыдров А.А.** - кандидат философских наук, доцент кафедры философии Южно-Уральского государственного университета (г. Челябинск), [zenonstoik@mail.ru](mailto:zenonstoik@mail.ru)

**Забара Л.И.** - доцент, кандидат философских наук, профессор кафедры философии и акмеологии, начальник научно-исследовательской части Уральского государственного педагогического университета, [rni221@yandex.ru](mailto:rni221@yandex.ru)

**Играев Б.А.** - кандидат филологических наук, заведующий кафедрой журналистики Института гуманитарных и социальных наук Тульского государственного университета.

**Иванова С.В.** - студентка Института гуманитарных и социальных наук Тульского государственного университета, [iwanowasve@yandex.ru](mailto:iwanowasve@yandex.ru)

**Калинина Е.П.** – студентка Института иностранных языков ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», [kat.kalinlka@yandex.ru](mailto:kat.kalinlka@yandex.ru)

**Кwiatkowski Г.Ю.** – кандидат социологических наук, доцент кафедры философии Южно -Уральского государственного университета (г. Челябинск), [Kwiatkowski\\_geor@mail.ru](mailto:Kwiatkowski_geor@mail.ru)

**Киселёва Л.А.** – студентка 1 курса магистратуры Института социального образования факультета социологии и политологии ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», [ya.ludmila158@yandex.ru](mailto:ya.ludmila158@yandex.ru)

**Кошкарлова Н.Н.** – доктор филологических наук, доцент кафедры международных отношений и зарубежного



регионоведения ЮУрГУ (г. Челябинск),  
studiumjuvenis@mail.ru

**Летягин Л.И.**- доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры философии и акмеологии Института менеджмента и права Уральского государственного педагогического университета, let52@mail.ru

**Лифинцева О.В.** – директор МАОУ СОШ № 112 г. Челябинска, [school112@mail.ru](mailto:school112@mail.ru)

**Лумпова М.А.**- студентка 1 курса магистратуры направления «История философии и искусства» философско-социологического факультета ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», [4655523@gmail.com](mailto:4655523@gmail.com)

**Лядова А.В.** – студентка 2 курса магистратуры Института менеджмента и права ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»;

**Мальгина В. Е.**- студентка Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета,

**Миляева Е.Г.** – старший преподаватель кафедры философии Южно-Уральского государственного университета, [morning\\_demon@mail.ru](mailto:morning_demon@mail.ru)

**Назаров И.В.**- профессор, доктор философских наук, профессор кафедры философии Уральского государственного лесотехнического университета, [nazarov\\_iv@mail.ru](mailto:nazarov_iv@mail.ru)

**Николина Н.В.** - кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин и иностранных языков ЧУОО «Омская гуманитарная академия», г. Омск.

**Новикова О.Н.** – доцент, кандидат педагогических наук, зав. каф. философии Уральского государственного лесотехнического университета, [oksnovi@mail.ru](mailto:oksnovi@mail.ru)

**Окладной В.А.** – академик РАЕН, доктор философских наук, профессор МИБД (г. Москва), [okladnoy@yandex.ru](mailto:okladnoy@yandex.ru)

**Пеннер Р.В.** - кандидат философских наук, доцент кафедры философии Южно-Уральского государственного университета (г. Челябинск), [penner.r.v@gmail.com](mailto:penner.r.v@gmail.com)

**Прилукова Е.Г.** – доцент, доктор философских наук, профессор кафедры философии ЮУрГУ (Г. Челябинск), [prilukova74@gmail.com](mailto:prilukova74@gmail.com)

**Ромащенко М.А.** - кандидат философских наук, доцент, Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю.А., [buk42@rambler.ru](mailto:buk42@rambler.ru)

**Ромащенко А.А.** - кандидат философских наук, доцент, Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю.А., [romaschenko\\_al@mail.ru](mailto:romaschenko_al@mail.ru)

**Самкова В.А.** - доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры менеджмента, туризма и гостиничного дела, проректор по Инновационному развитию и коммуникациям Академии туризма и международных отношений, [alina.artbog@yandex.ru](mailto:alina.artbog@yandex.ru)

**Сакулина И.А.** – студентка 2 курса магистратуры направления Организационный конфликт-менеджмент ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

**Сигнаевская О.Р.** - доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры философии и акмеологии Института менеджмента и права Уральского государственного педагогического университета, [signaevskaya2011@yandex.ru](mailto:signaevskaya2011@yandex.ru).

**Чугаева И.Г.** - кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры философии и акмеологии Института менеджмента и права Уральского государственного педагогического университета, [irinachugaeva555@mail.ru](mailto:irinachugaeva555@mail.ru)

**Шестак И.В.** - студентка 3 курса ЧУОО «Омская гуманитарная академия», г. Омск,

**Штуркин К.А.** – студент Института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ  
**ФИЛОСОФИЯ И НАУКА**  
Материалы XVI Всероссийской  
научно-практической конференции

Компьютерная вёрстка: О.А. Блинова

**Философия и наука:** Материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 27 апреля 2017 г. / под ред. О.А. Блиновой / ООО «Вектор-Плюс» – Екатеринбург, 2017. – 268 с.

