

ISSN 2219-5254
ISSN 2500-2791 (online)

ВЕСТНИК ИВАНОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия «Гуманитарные науки»

Вып. 2 (19), 2019

Философия

Научный журнал

Издается с 2000 года

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-60993 от 5 марта 2015 г.

Учредитель ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

В. Н. Егоров, д-р экон. наук
(председатель)
С. А. Сырбу, д-р хим. наук
(зам. председателя)
В. И. Назаров, д-р психол. наук
(зам. председателя)
К. Я. Авербух, д-р филол. наук (Москва)
Ю. М. Воронов, д-р полит. наук
Н. В. Усольцева, д-р хим. наук
Ю. М. Резник, д-р филос. наук (Москва)
О. А. Хасбулатова, д-р ист. наук
Л. В. Михеева
(ответственный секретарь)

РЕДКОЛЛЕГИЯ СЕРИИ «ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ»:

А. А. Григорян, д-р филол. наук
(главный редактор серии)
О. М. Карпова, д-р филол. наук
А. Н. Таганов, д-р филол. наук
О. А. Павловская, канд. филол. наук
А. А. Корников, д-р ист. наук
Д. И. Польшвинный, д-р ист. наук
К. Е. Балдин, д-р ист. наук
В. М. Тюленев, д-р ист. наук
Г. С. Смирнов, д-р филос. наук
Д. Г. Смирнов, д-р филос. наук
М. А. Меликян, канд. филос. наук

Адрес редакции (издательства):

153025 Иваново, ул. Ермака, 39, к. 462
тел./факс: (4932) 93-43-41
e-mail: publisher@ivanovo.ac.ru

Подписной индекс в каталоге
«Пресса России» 41512

Электронная копия журнала размещена
на сайтах www.elibrary.ru,
www.ivanovo.ac.ru

ISSN 2219-5254
ISSN 2500-2791 (online)

IVANOVO STATE UNIVERSITY BULLETIN

Series «The Humanities»

Issue 2 (19), 2019

Philosophy

Scientific journal

Issued since 2000

The journal is registered in the Federal Agency for the Oversight in the Sphere of Communication, Information Technology and Mass Communications (Roskomnadzor)
Registration certificate III № ФС77-60993 of March 5, 2015

Founded by Ivanovo State University

EDITORIAL COUNCIL:

V. N. Egorov, Doctor of Economics
(Chairman)

S. A. Syrbu, Doctor of Chemistry
(Vice-Chairman)

V. I. Nazarov, Doctor of Psychology
(Vice-Chairman)

K. Ya. Averbukh, Doctor of Philology
(Moscow)

Yu. M. Voronov, Doctor of Politics

N. V. Usoltseva, Doctor of Chemistry

Yu. M. Reznik, Doctor of Philosophy
(Moscow)

O. A. Khasbulatova, Doctor of History

L. V. Mikheeva (Secretary-in-Chief)

EDITORIAL BOARD OF THE SERIES «THE HUMANITIES»

A. A. Grigoryan, Doctor of Philology
(Chief Editor of the Series)

O. M. Karpova, Doctor of Philology

A. N. Taganov, Doctor of Philology

O. A. Pavlovskaya, Candidate
of Science, Philology

A. A. Kornikov, Doctor of History

D. I. Polyvyanny, Doctor of History

K. E. Baldin, Doctor of History

V. M. Tyulenev, Doctor of History

G. S. Smirnov, Doctor of Philosophy

D. G. Smirnov, Doctor of Philosophy

M. A. Melikyan, Candidate of Science,
Philosophy

Address of the editorial office:

153025, Ivanovo, Ermak str., 39, office 462
tel./fax: (4932) 93-43-41
e-mail: publisher@ivanovo.ac.ru

Index of subscription
in the catalogue «Russian Press» 41512
Electronic copy of the journal can be found
on the web-sites www.elibrary.ru,
www.ivanovo.ac.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Актуальные вопросы гуманитаристики

- Финогентов В. Н.* Печальные итоги реформирования гуманитарной составляющей высшего образования в современной России 5
- Шумилкина О. Г.* Проблемы гуманитаристики в современной образовательной парадигме 14

Философия образования

- Брагин А. В.* Университетское образование: классика и традиционализм или инновации постмодернизма 18
- Океанский В. П., Океанская Ж. Л.* «Оживление человека»: нерешенная сверхзадача российского университета 22
- Коваленко С. В.* Концепция ноосферогенеза как философско-методологическая основа функционирования и развития университетского образования 29

Философия сознания

- Ерахтин А. В.* Гуманитаристика, философия и клиповое мышление 35

Теоретические проблемы философии

- Булычев И. И.* Фундаментальные алгоритмы реальности как драйверы научной и философской динамики 42

Философские проблемы урбанистики

- Касаткина С. С.* Проектирование историко-культурной среды города в условиях информационного общества 49

Философия интеллектуальной истории

- Власова Г. И., Турчин А. С.* Особенности становления и развития научной школы Н. В. Кузьминой в Санкт-Петербурге и регионах России 55

Философия политики

- Смирнов Д. Г.* Война образов в символической политике холодной войны: семиологические аспекты 60

Точка зрения

- Коголовский С. Р.* Компетенции против компетентности? 69

В порядке дискуссии

- Кудрина С. А.* В защиту философии: между дерзновением и забвением 78

Кафедра

- Ерофеева К. Л.* Студенческий философский клуб. Размышления о слове и цифре 84

- Сведения об авторах* 89

- Информация для авторов*
«Вестника Ивановского государственного университета» 91

CONTENTS

Topical issues of humanitaristics

- Finogentov V. N.* Dismal results of the humanitarian component reform
in higher education of the modern Russia 5
- Shumilkina O. G.* Problems of the humanitaristics in the modern educational
paradigm 14

Philosophy of education

- Bragin A. V.* University education: classics and traditionalism or innovation
of postmodernism 18
- Okeansky V. P., Okeanskaya Zh. L.* «Revival of man»: the unsolved supertask
of the Russian university 22
- Kovalenko S. V.* The noospherogenesis concept as a philosophical
and methodological basis for the functioning and development
of the university education 29

Philosophy of consciousness

- Erakhtin A. V.* Humanitarian studies, philosophy and clip thinking 35

Theoretical problems of philosophy

- Bulychev I. I.* Fundamental algorithms of reality as the drivers of scientific
and philosophical dynamics 42

Philosophical problems of urbanistics

- Kasatkina S. S.* Designing the Historical and Cultural Environment of the City
in an Information Society 49

Philosophy of intellectual history

- Vlasova G. I., Turchin A. S.* Formation and Growth of N. V. Kuz'mina Scientific
School of in St. Petersburg and regions 55

Philosophy of politics

- Smirnov D. G.* War of images in the symbolic politics of the Cold War:
semiological aspects 60

Point of view

- Kogalovsky S. R.* Competences versus competence? 69

Polemic page

- Kudrina S. A.* Apology to philosophy: between boldness and oblivion 78

Tribune

- Erofeeva K. L.* Student philosophical club: reflections on word and number 84
- Information about the authors* 89
- Information for the authors of «Ivanovo State University Bulletin»* 91

**ВЕСТНИК
ИВАНОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**Серия «Гуманитарные науки»
2019. Вып. 2 (19). Философия**

Над выпуском работали:

директор издательства *Л. В. Михеева*
технический редактор *И. С. Сибирева*
компьютерная верстка *Т. Б. Земсковой*

Дата выхода в свет 14.06.2019 г.

Формат 70 × 108¹/₁₆. Бумага писчая. Печать плоская.

Усл. печ. л. 8,05. Уч.-изд. л. 7,0. Тираж 100 экз. Заказ № 66. Цена свободная

Издательство «Ивановский государственный университет»

✉ 153025 Иваново, ул. Ермака, 39

☎ (4932) 93-43-41. E-mail: publisher@ivanovo.ac.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ГУМАНИТАРИСТИКИ

ББК 74.484.4

В. Н. Финогентов

ПЕЧАЛЬНЫЕ ИТОГИ РЕФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИТАРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

В статье показаны негативные последствия реформ гуманитарной составляющей высшего образования, проводимых в России в постсоветский период. Подчеркнута настоятельная необходимость усиления и модернизации гуманитарной составляющей российского высшего образования.

Ключевые слова: нарастание темпов технико-технологического прогресса, реформирование российского высшего образования, модернизация гуманитарной составляющей высшего образования, рационализация высшего образования, стандартизация и бюрократизация российского высшего образования.

The article shows the negative consequences of the reforms of the humanitarian component of higher education carried out in Russia in the post-Soviet period. The urgent need to strengthen and modernize the humanitarian component of Russian higher education is emphasized.

Key words: growth of rates of technical and technological progress, reforming of Russian higher education, modernization of humanitarian component of higher education, rationalization of higher education, standardization and bureaucratization of Russian higher education.

Не вызывает сомнений тот факт, что в двадцать первом столетии человечество вступило в переломную стадию своего развития. Об этом более чем убедительно свидетельствует устойчивая тенденция постоянного нарастания темпов технико-технологического прогресса. Очевидно, что лавинообразный рост темпов технико-технологических изменений настоятельно требует незамедлительных и адекватных изменений во всех других сферах жизни общества и человека: в экономике, в политике, в мировоззрении. Это же требование — незамедлительных и адекватных изменений — в полной мере относится также к сфере образования, к сфере высшего образования в частности. Принципиально новое технологическое будущее стремительно надвигается на нас. Человечество должно готовиться к встрече с ним, иначе оно будет просто раздавлено логикой технико-технологического прогресса. И в эту подготовку решающий вклад, несомненно, должна внести система образования. К сожалению, такая задача перед системой образования чаще всего даже и не ставится.

По моему глубокому убеждению, система образования должна незамедлительно заняться решением этой задачи. При этом она должна реагировать на нее системно и последовательно. Если говорить в самом общем плане, то ее решение должно включать в себя, как минимум, три составляющих.

© Финогентов В. Н., 2019

2019. Вып. 2 (19). Философия •

Во-первых, оно должно включать в себя фундаментализацию образования. Речь в данном случае идет о необходимости приобщения обучающихся в первую очередь к уровню фундаментальных знания, поскольку именно такие знания и образуют тот фундамент, на котором можно надежно надстраивать самые различные и в ускоряющемся ритме изменяющиеся варианты прикладных знаний и компетенций. Во-вторых, это решение должно включать в себя переориентацию нашего высшего образования на подготовку таких специалистов, которые отчетливо осознают, что им придется всю свою жизнь доучиваться, переучиваться и заниматься творчеством в области их профессиональной деятельности, которые в то же время способны осуществлять такое перманентное творчество. В-третьих, это решение непременно должно включать в себя радикальное усиление гуманитарной составляющей образования, без которой не может быть сформирована достойная ценностно-смысловая основа будущих специалистов.

Иначе говоря, наша система высшего образования в целом и гуманитарная составляющая этой системы в частности нуждаются в быстрых и существенных преобразованиях.

На первый взгляд, сказанное выше дает основание для позитивной оценки постсоветского этапа в развитии российской системы высшего образования. Действительно, этот этап характеризуется в первую очередь тем, что названная система, по сути, непрерывно реформируется. И поверхностному взгляду может показаться, что с помощью этих перманентных реформ субъекты, определяющие стратегию развития российской системы высшего образования, стремились и стремятся сделать эту систему современной, то есть соответствующей драматическим вызовам современной эпохи, в частности ускоряющемуся технико-технологическому прогрессу. К сожалению, более внимательный и более глубокий анализ процессов, происходящих в нынешней российской системе высшего образования, в целом не позволяет согласиться с такой — позитивной — их оценкой. Разумеется, в нашей системе высшего образования на протяжении постсоветского периода осуществились и осуществляются некоторые существенные элементы ее модернизации. Так, например, в течение этого периода более или менее последовательно происходила компьютеризация и информатизация обсуждаемой системы. Это, несомненно, очень важный шаг в направлении модернизации рассматриваемой системы. Но, в общем, постсоветские реформы системы высшего образования, на мой взгляд, должны быть охарактеризованы как непродуманные, неэффективные и нерациональные. Соответственно, по моему мнению, эти реформы по большей части не способствовали повышению качества подготовки выпускников российских вузов и мало способствовали осовремениванию нашей системы высшего образования.

Понятно, что в небольшой статье невозможно рассмотреть все стороны многосложного и многолетнего процесса и разнообразных последствий реформирования российской высшей школы. Это — задача для объемного и многопланового исследования. В данной статье я сконцентрирую свое внимание на анализе некоторых печальных итогов реформирования только гуманитарной составляющей высшего образования в постсоветской России. Для еще большей определенности я буду говорить здесь лишь о некоторых итогах «нового» реформирования гуманитарной составляющей высшего образования, имея в виду негуманитарные направления подготовки: подготовку специалистов агропромышленного комплекса, подготовку инженеров

различных специальностей и т. п. Впрочем, как мне представляется, указанные мной ниже «печальные итоги» реформирования гуманитарной составляющей высшего образования по большей части справедливы и по отношению ко многим другим направлениям вузовской подготовки.

Я полагаю, что характеристике и оценке нынешнего состояния гуманитарной составляющей российского высшего образования логично предположить краткое обоснование тезиса о том, что в наше время эта составляющая образования обретает поистине судьбоносное значение. Такое обоснование необходимо постольку, поскольку значение гуманитарной составляющей образования для негуманитарных направлений подготовки в нашей стране традиционно недооценивается. К сожалению, эта недооценка, несомненно, была свойственна тем, кто разрабатывал стратегию «новейших» реформ российского высшего образования, а также тем, кто разрабатывал действующие в наши дни учебные планы для различных негуманитарных направлений профессиональной подготовки. Надо сказать, что эта недооценка ошибочна в принципе. Но в наше время — время драматического ускорения научно-технического прогресса, глубочайшего ценностно-смыслового кризиса и радикальных мировоззренческих трансформаций — такая недооценка ведет, по сути, к непоправимым последствиям для общества. Как уже сказано, гуманитарная составляющая образования нацелена на формирование фундаментальных ценностно-смысловых структур будущих выпускников наших вузов. А от качества этих структур, от качества ценностных ориентаций наших выпускников во многом зависит будущее российского общества. Учитывая это, можно предположить, что в современных условиях значимость гуманитарной составляющей высшего образования, по крайней мере, сравнима со значимостью собственно профессиональной подготовки будущих выпускников. Действительно, ведь нет никаких сомнений в том, что набирающий все более высокие темпы научно-технический и технологический прогресс будет предоставлять выпускникам вузов невиданные технические и технологические возможности, в том числе невиданные военно-технические возможности. И именно качество их ценностных ориентаций и смысловых приоритетов будет определять характер использования ими указанных («невиданных») возможностей. Кроме того, хорошо известно также, что вследствие этого же прогресса уже в ближайшем будущем многие и многие специалисты самых различных отраслей будут вытеснены системами искусственного интеллекта, будут заменены роботами и т. п. Соответственно, эти «вытесненные» из их профессиональных областей люди должны будут вновь искать свое место в жизни. И стратегия их поисков и характер их последующей деятельности будут не в последнюю очередь определяться их ценностно-смысловыми структурами, их мировоззрениями.

Итак, имея в виду высочайшие требования, которые наша эпоха объективно предъявляет к гуманитарной составляющей высшего образования, как следует охарактеризовать и оценить нынешнее состояние этой составляющей образования на негуманитарных направлениях подготовки?

Первый момент, который необходимо отметить, характеризуя и оценивая сегодняшнее состояние рассматриваемой составляющей образования, — это то, что ее нынешние параметры являются результатом ее последовательного вытеснения из учебного процесса, результатом непрерывной минимизации ее объема на протяжении многих лет. Причем и ее «вытеснение» и ее «минимизация» осуществляются в различных формах.

Для того, чтобы убедиться в этом, достаточно сравнить соответствующие учебные планы, по которым осуществлялась вузовская подготовка по интересующим нас направлениям в течение различных отрезков постсоветского периода: в последнее десятилетие прошлого века, в первое десятилетие века нынешнего и в текущее десятилетие.

В результате такого сравнения мы, во-первых, увидим, что за рассматриваемый период большинство предметов гуманитарного цикла из разряда обязательных для изучения постепенно перешло в разряд «дисциплин по выбору». Мы заметим также, что в текущем десятилетии некоторые гуманитарные дисциплины вообще «выпали» из анализируемых учебных планов. При этом указанное понижение статуса большинства гуманитарных дисциплин, как правило, сопровождается соответствующей заменой форм отчетности по таким дисциплинам: на смену экзамену приходит зачет. Понятно, что все это существенно и негативно влияет на отношение «обучающихся» к гуманитарным дисциплинам и на уровень освоения ими этими дисциплинами.

Во-вторых, мы увидим, что на протяжении рассматриваемого периода идет неуклонное сокращение аудиторных часов, отведенных на изучение гуманитарных дисциплин, которые пока еще фигурируют в учебных планах. Это сокращение аудиторных часов, отводимых на изучение гуманитарных дисциплин, в последнее время приобрело, я бы сказал, катастрофический характер. Это весьма сильное утверждение я использую для выражения того обстоятельства, что за оставшийся минимум числа аудиторных часов ни один, в том числе самый талантливый и преданный своему делу преподаватель, в принципе не может преподнести даже основные темы изучаемой гуманитарной дисциплины, зафиксированные, кстати, соответствующими образовательными стандартами. Неизбежным следствием этого является то, что основная масса нынешних «обучающихся» не осваивает в должной мере изучаемые ими гуманитарные дисциплины. Впрочем, справедливости ради здесь надо сказать, что систематическое уменьшение числа аудиторных часов, отводимых на изучение гуманитарных дисциплин, сопровождается в рассматриваемый нами период соответствующим увеличением числа часов, отводимых на самостоятельную работу «обучающихся» по освоению этих дисциплин. Однако надежды нынешних реформаторов российской системы высшего образования на то, что формальным увеличением числа часов, отводимых на самостоятельную работу «обучающихся» по освоению гуманитарных дисциплин, можно компенсировать минимизацию числа аудиторных часов, предназначенных для их изучения, очевидно не состоятельны.

К сожалению, к перечисленным формам «вытеснения» и «минимизации» не сводятся печальные итоги «новейшего» реформирования гуманитарной составляющей российского высшего образования. Дело в том, что негативные последствия «вытеснения» и «минимизации» гуманитарной составляющей образования значительно усиливаются теми социокультурными условиями, которые сложились в российских вузах в результате их непрерывного реформирования. Я имею в виду, прежде всего, планомерное увеличение числа студентов в расчете на одного вузовского преподавателя. В последние годы это число возросло до двенадцати. И, по всей видимости, это число продолжит свой рост в ближайшем будущем. Речь идет также о доведении во многих вузах годовой учебной нагрузки преподавателя до 900 часов и о введении системы «подушевого финансирования» университетов. Я имею в виду также колоссальный и совершенно необоснованный рост количества

документов, детально регламентирующих деятельность преподавателей, и аналогичный рост числа документов (различных планов, отчетов, рабочих программ, фондов оценочных средств и т. д. и т. п.), которые должен изготавливать, согласовывать с многообразными инстанциями и почти перманентно «актуализировать» каждый преподаватель.

Все эти шаги (увеличение числа студентов в расчете на одного вузовского преподавателя, введение системы «подушевого финансирования», рост числа документов, которые каждый преподаватель должен подготовить...) выглядят как вполне рациональные. Действительно, к примеру, увеличение в российских вузах числа студентов в расчете на одного преподавателя ведет к экономии средств, актуально выделяемых государством на систему высшего образования. Но, с другой стороны, небольшого размышления достаточно для того, чтобы убедиться в том, что систематическое повышение числа студентов, приходящихся на одного преподавателя, никак не может способствовать достижению главной цели системы высшего образования: повышению качества вузовского образования. Кроме того, очевидно, что вместе с систематическим ростом числа студентов, приходящихся на одного преподавателя, неуклонно возрастает интенсивность труда вузовских преподавателей. И эта интенсивность еще более умножается ростом (как уже отмечено, до 900 часов в год) плановой учебной нагрузки преподавателя и значительным увеличением количества документов, которые он ежегодно должен подготовить и согласовать, а также разместить на сайте университета. Особого внимания в рассматриваемом контексте заслуживает так называемое «подушевое финансирование» нынешних российских университетов. Казалось бы, такая система финансирования университетов является вполне рациональной. Действительно, тот университет, в котором при равных условиях обучается большее число студентов, должен иметь больший объем государственного финансирования. Соответственно, если в некотором университете число студентов убывает, то естественным представляется уменьшение объема его государственного финансирования. Однако эта система финансирования имеет, так сказать, «негативную изнанку». В самом деле, введение этой системы финансирования российских вузов в единстве с жесткой привязкой числа преподавателей вуза к числу обучающихся в этом вузе неизбежно ведет к широкому распространению в наших вузах порочной практики «сохранения контингента». Причем это «сохранение» достигается в первую очередь снижением требований, предъявляемых к знаниям, умениям и навыкам обучающихся.

Любопытно, что в этой ситуации вузовский преподаватель, в частности преподаватель гуманитарных дисциплин, в любом случае оказывается виноватым. Прежде всего (помните?) за минимизированное число часов, отведенное на аудиторное изучение его дисциплины, он не может достойно и в достаточном объеме преподнести содержание этой дисциплины своим студентам. Казалось бы, в этой ситуации он должен в возрастающей мере загрузить студентов самостоятельной работой по его дисциплине, постоянно контролировать результаты этой работы и в целом повысить свою требовательность по отношению к обучающимся. Однако в этих своих действиях преподаватель сталкивается, можно сказать, с непреодолимыми препятствиями. Во-первых, как уже сказано, сверх всякой меры занятому текущей работой преподавателю очень сложно организовать и проконтролировать самостоятельную работу каждого студента. Но эта трудность отнюдь не является главной трудностью, с которой сталкивается преподаватель. Главная трудность в данном случае

заключается в том, что сами условия, в которых находится нынешний вузовский преподаватель, не позволяют ему быть достаточно требовательным. Ведь он прекрасно понимает, а если он не понимает, то ему очень доходчиво объяснит заведующий кафедрой (декан, проректор...), что его высокая требовательность легко может привести к отчислению известного числа обучающихся в университете. В свою очередь, в современных условиях отчисление определенного числа обучающихся неотвратимо приведет, во-первых, к снижению финансирования университета («подушевое финансирование»!) и, во-вторых, к увольнению соответствующего числа преподавателей (жесткая взаимосвязь между числом обучающихся и числом преподавателей!). Отчетливо понимая это, большинство нынешних вузовских преподавателей идут на компромисс со своей профессиональной совестью и ставят студентам не заслуженные ими высокие оценки. Разумеется, это вновь делает их виноватыми, ведь, в конце концов, выставляя студентам не заслуженные ими оценки, они, говоря на юридическом языке, совершают подлог.

К печальным последствиям для гуманитарной составляющей высшего образования ведет также постоянно нарастающая стандартизация и бюрократизация вузовской жизни, в частности тенденция к мелочной регламентации деятельности преподавателей.

Говоря на эту тему, следует помнить, что образование — это особая, очень деликатная, очень, я бы сказал, тонкая и ранимая сфера жизни человека и общества. В еще большей мере это справедливо именно по отношению к высшему образованию, в особенности по отношению к его гуманитарной составляющей. Перенесение в эту сферу норм и правил поточного, массового (фабричного, заводского) производства совершенно некорректно. Поэтому можно уверенно сказать, что настойчиво внедряемая в последние годы стандартизация системы высшего образования — это следствие непонимания реформаторами российской высшей школы уникальности и своеобразия системы образования, следствие непонимания ими того, что подходы и методы, достаточно эффективно используемые в некоторых сферах жизни общества, нельзя автоматически переносить на другие сферы.

Уникальность и своеобразие системы образования определяется главной функцией, которую эта система выполняет в социокультурной жизни. Главная функция системы образования, несомненно, заключается в трансляции важнейших достижений культуры от предшествующих поколений к поколениям последующим. Понятно, что трансляция достижений культуры (достижений науки, техники, технологий, искусства, философии и т. д.) качественно отличается от массового изготовления стандартных деталей и изделий. Образование — это не обработка неким субъектом некоторого пластичного материала по заданному шаблону. Образование — это всегда процесс коммуникации между неповторимыми социокультурными субъектами, в частности, это процесс коммуникации между преподавателями и «обучающимися». Этот процесс, конечно, можно опосредствовать различными информационными средствами, но его невозможно редуцировать к сугубо информационным процессам, невозможно заменить сугубо информационными технологиями. Образование — это сложнейший ценностно-смысловой процесс, в ходе которого указанные субъекты стремятся к достижению взаимопонимания, это процесс их сотворчества, в ходе которого происходит взаимное духовное обогащение таких субъектов.

В систему высшего образования, особенно в осуществление ее гуманитарной составляющей, неправомерно внедрять жесткие стандарты и шаблоны. В этой системе не должно быть жесткой пошаговой регламентации учебного процесса. В системе высшего образования не должно быть также мелочной опеки, здесь не должно быть некомпетентного и неуместного «внешнего» вмешательства. Такое вмешательство, очевидно, является следствием глубоко укоренившегося недоверия управленческих структур по отношению к преподавательскому корпусу. Я уверен, что по отношению к такому «тонкому и хрупкому» процессу, каким является образование, правильнее говорить не об управлении, а о регулировании. Регулирование этого процесса заключается в создании некоторого минимума общих норм и правил, способствующих эффективной работе системы образования, способствующих достижению главной цели системы образования: повышению качества образования. Такое регулирование образовательного процесса может быть достигнуто, как мне представляется, посредством осуществления соответствующей формы рационализации системы образования¹.

Как уже сказано, эта — жизненно необходимая — рационализация российской системы высшего образования будет способствовать достижению главной цели данной системы: повышению качества образования, в частности повышению качества ее гуманитарной составляющей. Любопытно, что осуществление рационализации такого рода предполагает движение наших университетов в направлении, можно сказать, противоположном тому, к которому их подталкивают «новейшие» реформы российского высшего образования.

Чтобы убедиться в этом, достаточно познакомиться с опытом тех университетов, которые достигли в осуществлении образовательной деятельности высочайших результатов: с опытом знаменитых зарубежных вузов и с опытом ведущих российских университетов. Поскольку их образовательная деятельность достигает их основной цели (обеспечивает их выпускникам высокий уровень образования), постольку их деятельность вполне правомерно может быть охарактеризована, как рациональная.

Задумавшись, какова природа этой рациональности, в чем причины успешности образовательной деятельности ведущих университетов? Может быть, все дело в том, что они в своей деятельности руководствовались какими-то суперсовременными образовательными стандартами? Может быть, все дело в том, что их деятельность находится под неусыпным взором могущественных органов контроля и проверки? Может быть, все дело в том, что в их рабочих программах и в соответствующих фондах оценочных средств детально регламентирован каждый шаг преподавателя и студента? Может быть, все дело в том, что эти рабочие программы и фонды оценочных средств утверждены факультетскими и университетскими руководителями?

Конечно же, причины образовательных успехов ведущих университетов заключаются отнюдь не в перечисленных бюрократических мерах и средствах. Причины их образовательных успехов имеют совершенно иную

¹ См. об этом также: *Финогентов В. Н.* Современные процессы в российских вузах: Иррациональность калькулирующей рациональности // *Инновации в образовании* : материалы IX научно-практической конференции. Орел, 2017. С. 119—123 ; *Финогентов В. Н.* Рационализация российской системы образования против ее бюрократизации и стандартизации // *Инновации в образовании* : материалы X научно-практической конференции. Орел, 2018. С. 354—360.

природу. Во-первых, дело в высочайшем профессиональном уровне преподавателей, работающих в этих университетах. Понятно, что сформировать в университете такой коллектив преподавателей можно только в результате многих лет бережного отбора и сохранения лучших преподавателей. Во-вторых, дело в творческой атмосфере, царящей в таких университетах. Здесь уместно еще раз вспомнить, что образовательный процесс может быть успешным только в том случае, если он является сотворчеством преподавателей и студентов. В-третьих, дело в атмосфере доверия университетского и факультетского руководства к своим преподавателям. Надо ли говорить, что высокий профессионал, любящий свое дело, — это высочайшая ценность. Основная обязанность университетского и факультетского начальства заключается именно в создании комфортных условий для таких профессионалов. В-четвертых, несомненно, дело в академической свободе, свойственной таким университетам. Необходимо понимать, что академическая свобода не является каким-то необязательным украшением университетов. Именно академическая свобода университетов является защитой от некомпетентного вмешательства «управляющих структур», которые, как известно, имеют свойство «плодиться и размножаться». В-пятых, дело еще в том, что в таких университетах образовательный процесс осуществляется в единстве с исследовательской работой. Это принципиально важно, поскольку это единство во многом создает в таких университетах упомянутую выше творческую атмосферу и значительно углубляет коммуникацию между преподавателями и студентами. В-шестых, в таких университетах значительное внимание уделяется общекультурной, прежде всего гуманитарной, подготовке студентов, поскольку в таких университетах давно уже осознали, что «узкий специалист», профессионал с примитивными ценностно-смысловыми ориентациями и приоритетами в наше время не только неэффективен, но и просто опасен.

Разумеется, здесь можно было указать и некоторые другие причины успешности ведущих университетов. Но, очевидно, что все эти причины — и перечисленные мной и оставшиеся за пределами моего внимания — чрезвычайно далеки от жесткой стандартизации и мелочной регламентации образовательного процесса, навязываемой российским вузам в наши дни.

Констатируя печальные итоги «нового» реформирования гуманитарной составляющей российского высшего образования, сошлюсь на один весьма показательный эпизод моей личной борьбы с таким реформированием.

Это произошло года два назад. Однажды мне предоставили возможность выступить на Совете ректоров Орловской области с докладом «О необходимости усиления и модернизации гуманитарной составляющей высшего образования»². Я рассказал своим высокопоставленным слушателям о неблагоприятных тенденциях в эволюции гуманитарной составляющей образования, о ее нынешнем бедственном положении. Но, к сожалению, мое выступление оказалось «гласом вопиющего в пустыне». Дело в том, что ректоры орловских вузов, прослушавшие мою речь, отреагировали на нее следующим образом: «Наши вузы работают в соответствии с принятыми и утвержденными нормативными документами». Я попытался сказать уважаемым ректорам, что именно эти документы и привели гуманитарную составляющую высшего

² Основные положения этого доклада опубликованы в моей статье «Усиление гуманитарной составляющей вузовского образования как императив современной эпохи» // Образование: традиции и инновации. Прага : World Press, 2014. С. 519—527.

образования к ее сегодняшнему бедственному положению, что необходимо на их — высоком — уровне заявить об этом еще более высоким управляющим субъектам. Но ректоры не согласились со мной.

Правда, один из ректоров, вроде бы, поддержал меня. Впрочем, вскоре выяснилось, что его поддержка имеет весьма специфический характер. А именно: в духе нынешних российских веяний он интерпретировал мое обоснование необходимости усиления и модернизации гуманитарной составляющей образования как призыв к усилению патриотического воспитания наших студентов.

Такое — чрезвычайно узкое — понимание задачи усиления и модернизации гуманитарной составляющей высшего образования подвигло меня на попытку ответить на вопросы, какой патриотизм нам (современному российскому обществу) нужен, и какую роль в патриотическом воспитании наших студентов может сыграть гуманитарная составляющая высшего образования?

Размышлением над этими вопросами я и заканчиваю свою статью.

Итак: какой патриотизм нам нужен? Размышляя над этим вопросом, мы, по сути, стоим перед дилеммой.

С одной стороны, мы имеем широко и громко заявляющий о себе в наши дни в российском обществе патриотизм, который я назвал бы «вульгарным патриотизмом» или «патриотизмом футбольных фанатов». Такой патриотизм имеет своим истоком и фундаментом противопоставление «наших» и «ненаших». Он основан на некритическом превознесении всего «нашего». Очевидно, что он основан на слабом знании собственной культуры и истории. Он основан также на незнании истории и культуры других народов. Опыт истории убедительно показывает, что такой патриотизм, по сути, неизбежно перерождается в национализм, шовинизм и ксенофобию. В свою очередь национализм, шовинизм и ксенофобия смертельно опасны в условиях нынешнего глобального мира, ибо они закономерно ведут к нарастанию враждебности и конфронтации в отношениях с другими народами. Они закономерно ведут к информационным, торговым и самым настоящим войнам с другими странами.

Несомненно, что преподаватели гуманитарных наук всеми своими силами должны противодействовать распространению такой формы патриотизма в нашей стране.

С другой стороны, находится патриотизм, который можно назвать культурным или истинным патриотизмом. Такой патриотизм основан на любви к родной культуре, к Родине. Он основан на глубоком знании собственной культуры, на глубоком знании истории своей культуры. Он основан также — особо подчеркну это — на критичном отношении к своей культуре и к истории своего народа. Такой — истинный — патриотизм обязательно основан на знании других культур, на знании истории других народов, на уважительном отношении к другим народам и к их достижениям. Он не допускает примитивной, черно-белой логики, согласно которой «наши» всегда правы, а «ненаши» всегда неправы. Такой — истинный — патриотизм не противопоставляет свой народ и свою культуру другим народам и культурам. Он отчетливо осознает уникальность и самоценность каждого народа и каждой культуры, а также высочайшую ценность их плодотворного сотрудничества.

Я глубоко убежден, что только такой — культурный — патриотизм «нам нужен». Ибо только такой патриотизм может дать долговременный и доброкачественный стимул прогрессивному развитию российского общества. Только такой патриотизм позволит нашей стране развивать стабильные и конструктивные отношения с другими народами и государствами. Очевидно,

что в наше время такой патриотизм невозможно сформировать у наших студентов без мощной и современной гуманитарной составляющей образования.

Таким образом, на этом — остроактуальном — примере мы еще раз убеждаемся, что мощная и современная гуманитарная составляющая высшего образования, несомненно, является существенным фактором успешного развития российского общества.

ББК 74.480.2

О. Г. Шумилкина

ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРИСТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ

Рассмотрено значение гуманитаристики в контексте двух образовательных парадигм — классической и современной. Раскрыты некоторые аспекты мировоззренческого конфликта между классической педагогической мыслью и идеями постмодернистской педагогики. Показано влияние идей постмодернизма на формирование новой образовательной парадигмы, затронуты перспективы развития гуманитаристики в современных условиях.

Ключевые слова: гуманитаристика, образовательная парадигма, постмодернизм, постмодернистская педагогика.

The article discusses the importance of humanities in the context of two educational paradigms — the classical and modern. Some aspects of the ideological conflict between classical pedagogical thought and ideas of postmodern pedagogy are revealed. The influence of postmodernism on the formation of a new educational paradigm is shown, and the prospects for the development of humanities in modern conditions are affected.

Key words: Humanities, educational paradigm, postmodernism, postmodern pedagogy.

Гуманитаристика представляет собой особое явление в культурно-антропологическом измерении на протяжении всей истории существования человеческой цивилизации. По своей сути она есть прямое отражение и основа человеческого бытия, неотъемлемая составляющая внутреннего мира человека. Ее живое, активное проникновение в культурное пространство общества обеспечивает устойчивое развитие человеческого капитала и, как следствие, эффективное функционирование социума, создание направлений и приоритетов будущего, важнейшими из которых является образование и воспитание личности.

Современная образовательная сфера находится в состоянии глубокой трансформации, связанной с динамичным развитием информационного общества. Усугубление кризиса в образовании вызвано столкновением концепции развития классической рефлексии и «нового» мышления эпохи постмодерна с их полярным восприятием мира, человека, человеческих ценностей. В этом отношении гуманитаристика является уникальной платформой, на основе которой могут разрешаться все имеющиеся острые мировоззренческие противоречия. Это становится возможным благодаря ее открытости,

обращенности к человеческой сущности, что находит яркое подтверждение в предметной области гуманитарных наук, гуманитарного знания и, собственно, в самой гуманитаристике как сфере творческой реализации человека.

Фундаментальной проблемой современного образования является, на наш взгляд, мировоззренческий конфликт между классической педагогической мыслью, характеризующейся своей гуманитарной направленностью на формирование гармоничной, свободной, мыслящей, нравственной личности, и постмодернистским мышлением, в котором образование утрачивает антропологическое измерение, сводится к доминированию социально-функционального начала. Основополагающие ценности и идеалы классической педагогики, вобравшей в себя принципы древнегреческой пайдеи, осознание особого предназначения человека, характерного для эпохи Средневековья и Возрождения, понимание значения воспитания свободного гражданина, носителя культурных ценностей своей нации в Новое время, постепенно утрачивают свое значение, уступают место революционным идеям педагогики постмодернизма.

В теоретическом плане классическая образовательная парадигма состоит из нескольких взаимодополняемых педагогических парадигм: когнитивной, личностно ориентированной, функционалистской и культурологической [1]. В контексте классической образовательной парадигмы гуманитаристика является основой взаимодействия многообразных подходов к реализации образовательного процесса, что, безусловно, обогащает его, делает творческим и живым для всех его участников.

Свойственные классической педагогике интегративные подходы в реализации образовательного процесса ставили своей целью воспитание автономной, всесторонне развитой личности, основывающей свое мировоззрение, образ жизни на установках гуманизма, в соответствии с общепринятыми традиционными культурными ценностями и идеалами. Гуманитаристике принадлежала важная антропологическая и социальная функция, направленная на создание культурных смыслов, являющихся духовными скрепами, поддерживающими государство и общество.

Современное информационное общество основывается на идеях постмодерна, является отражением его плюралистического мироощущения. Постмодернистское мышление свободно от догматизма, открыто для интенсивного развития культурного процесса. Отрицание иерархии в постмодернизме дает возможность реализовать идею культурного полифонизма как основания для диалога культур и духовных миров различных людей.

Постмодернизм признает равнозначность любых культурных ценностей, несмотря на их возможную противоречивость по отношению друг к другу. Подобная философская позиция объединяет культуры, способствует поиску общих точек соприкосновения между ними. На этой основе создается пестрый мозаичный мир современности, указывающий на переход культуры в эпоху постмодерна, эру информационного общества. Присущее постмодернизму признание социокультурного плюрализма устанавливает приоритет понимания над знанием. Данные особенности постмодернистского мышления проявляют себя и в процессе построения новейшей образовательной парадигмы.

Постмодернизм как состояние культурного пространства характеризуется современниками крайне неоднозначно. Это характерно и для постмодернистской педагогики, еще во многом существующей как открытый, становящийся теоретический проект. Создаваемая на ее основе педагогическая парадигма так же находится в стадии активного формирования, проходит этапы осмысления

комплекса основных философских, педагогических, психологических, социальных и иных проблем, возникающих в образовательной сфере.

Постмодернистское мышление отвечает на традиционные формы культуры поиском новейших форм, нестандартных подходов к решению проблем современного образования. Как принципиально иное, многогранное явление, находящееся в состоянии интенсивного развития, новая образовательная парадигма объективно не может быть определена как некий однозначный феномен, имеющий исключительно негативные или, напротив, позитивные характеристики своей сущностной природы. Поэтому в современной научной литературе, посвященной данной проблематике, можно встретить широкий диапазон мнений и оценок, касающихся понимания ее сути и дальнейших перспектив.

Новую образовательную парадигму довольно часто называют инновационной, личностно-деятельностной (компетентностной) парадигмой. Исследователи с оптимизмом говорят о преодолении многолетнего отчуждения отечественной образовательной системы от европейского рынка труда и образовательных услуг, указывают на значимость компетентностного подхода для подготовки специалистов, обладающих инициативностью, самостоятельностью, высокой адаптивностью и гибкостью, т. е. свойствами, необходимыми для успешной самореализации в условиях развивающегося информационного общества и рыночной экономики [2, с. 71]. Согласно данной точке зрения, несущей отпечаток идей постмодернистской педагогики, формально-знаниевая парадигма, основанная на четко аргументированных теоретических основаниях, имевшая сложившуюся иерархию знаний, умений и навыков, методик их формирования, контроля и оценки, не жизнеспособна в новых социально-экономических и культурных реалиях. Возникающие в этой связи проблемы будут решаться путем перехода от предметного образования к ориентационному, от получения знаний к приобретению способностей и освоению необходимых компетенций [4, с. 33].

Таким образом закрепляется приоритет социального заказа на конкретный тип личности работника перед гуманитарным подходом, согласно которому человек есть ценность сама по себе и его свободное, гармоничное развитие — конечная цель цивилизованного общества. В подобном случае говорить о гуманитаристике как основе, определяющей суть новой образовательной парадигмы, можно лишь с большой степенью условности.

В исследовательской литературе встречается и крайне негативное отношение к формирующейся современной образовательной парадигме, освещающее ее деконструктивистские факторы, ломающие классическую систему образования. Согласно данной точке зрения, постмодернистская педагогика, основывающаяся на идеях постмодернистской философии образования, отвергает центральный принцип классической педагогической теории — принцип автономности личности как цели образования и воспитания. Этим разрушается само ядро европейской культуры и классического европейского образования [3, с. 61]. Для постмодернизма характерно неприятие идей гуманизма эпохи модерна, отрицание возможности самого существования педагогической теории и практики. Постмодернистская педагогика утратила субъект воспитания и образования. Она направлена на формирование человека, лишенного способности к самоидентификации и к критическому мышлению. Это приведет, на наш взгляд, к возможности манипулирования человеческим сознанием, оскудению духовного мира личности, деградации ее интеллектуальных и творческих сил.

Необходимо отметить, что и критики, и защитники новой образовательной парадигмы подчеркивают важность гуманитарной составляющей образовательного процесса, демонстрируют понимание ее значения в развитии индивидуальных способностей и профессиональных качеств личности. Однако в гуманитарном аспекте постмодернистской педагогики заложено глубокое конфликтное начало, разрывающее единство познаваемого и познающего, необходимое для эффективного усвоения полученного знания.

Фундаментальным основанием гуманитаристики является язык как основа формирования, восприятия смысловых концептов и важнейший проводник человеческой коммуникации.

Логическая стройность научного знания в классической образовательной парадигме, обеспеченная четкостью устоявшейся терминологии, точностью формулировок, уступает место тенденции к отказу от тотальности прежних языковых конструктов, к поиску иных описательных возможностей языка, проникающего в мир, в котором невозможно найти объекты, смысловое значение которых было бы закреплено как нечто устойчивое и однозначное. Реальность, в классической педагогике наполненная конкретным ценностно-смысловым содержанием, в постмодернистской педагогике посредством языка превращается в совокупность разнообразных симулякров, составляющих насыщенную, но лишенную внутренней целостности мозаичную картину окружающего мира, более похожую на лабиринт. Это порождает ощущение неустойчивости, релятивности знания, лишает его какой-либо ценности и смысла. В связи с этим возникает еще более серьезная проблема — проблема самой личности, утрачивающей прочные основания бытия.

Довольно неопределенные перспективы в контексте постиндустриального мышления складываются и по отношению к гуманитаристике. Однако уже сейчас становится очевидным то, что гуманитаристика не будет рассматриваться как единственное и безусловное основание новой педагогической парадигмы. На наш взгляд, это печальное обстоятельство обусловлено тем, что сам человек более не является целью образовательного и воспитательного процессов и выступает в современном обществе как обезличенная функциональная единица.

Еще довольно сложно говорить о том, какие идеи постмодернистской педагогики будут положены в основу новой образовательной парадигмы и приживутся в отечественной педагогике, богатой собственными духовными традициями. Очевидно, что идеи, на которых будет построена новая образовательная парадигма, входят в экзистенциальные сферы человеческой сущности, поэтому поверхностное и сугубо прагматическое понимание этой данности способно привести к катастрофическим последствиям не только в современном образовании, но и в духовном мире человека.

Библиографический список

1. *Голосова С. В., Федоренко Л. П.* Основные парадигмы современной педагогической науки // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № S3. С. 36—40. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76035.htm>. (дата обращения: 12.01.2019).
2. *Налиткина О. В.* Компетентностный подход как основа новой парадигмы образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 94. С. 170—174.
3. *Огурцов А.* Антипедагогика: вызов постмодернизма // Высшее образование в России. 2002. № 4. С. 54—68.
4. *Радченко А. Ф.* Перспективы смены парадигмы образования // Педагогика и психология образования. 2012. № 8. С. 30—36.

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КЛАССИКА И ТРАДИЦИОНАЛИЗМ ИЛИ ИННОВАЦИИ ПОСТМОДЕРНИЗМА

Статья посвящена проблеме современного образования. В центре внимания характер инноваций в образовании и их последствия для общества. Классика потому и классика, что она дает эталон. Касается это и образования вообще и высшего — в частности. Сегодняшний тренд — инновационные постмодернистские изыски. Их суть проста — образование услуга, авторитет — преподавателя в этих условиях иллюзорен, стороны образовательной сделки равны «партнеры», но тот, кто платит равнее. Итогом может быть только производство неучей и непрофессионалов, причем цинично и анархически настроенных, следствие — распад социума. Альтернатива — возврат к эталону, соразмерному человеческой природе, человеку как мыслящему и универсально развитому существу. Этот эталон производил и может производить классическое среднее образование и университеты. Причем, в данном контексте, классичность и традиционализм на основе новейших технологий.

Ключевые слова: образование, классика, тенденции, человек, общество.

The article mounts a most urgent problem modern education. The author focuses on the nature innovation in education and consequences for society The Classics it's classics because that she gives the standard. Concerns this and education in general and high. Present-day it's innovation's trand, it's innovational an postmodernistic arts. Their essence is education service, the authority of teacher it's illusion, sides of the educational deal are "partners", but that who pays more equal. The Total can be only production uneducated and amateur moreover cynical and tune in anarchistic, effect is a disinteration society. The Alternative is a return to standard, commensurate human nature, person as thinking and universal developed essence. This standard produced and can produce the classical average a education and universities. In given context, classicism and traditionalism get anywhere on base the most latest technology.

Key words: education, classics, trends, man, society.

Не обладая общей схемой, необходимой для понимания столкновения сил, действующих в современном мире, мы подобны корабельной команде, попавшей в шторм и пытающейся продвигаться среди опасных рифов без компаса и карты.

Э. Тоффлер. Третья волна. М. : АСТ, 2010

Любая система образования исходит, в конечном счете, из желаемой эталонной модели человека, формулируя, т. о. определенный социальный заказ. Соответственно, каково общество (каков его социально-экономический, политический и культурный характер) — таков и заказ. В античном рабовладельческом обществе, например, эталон человека касался лишь свободных

граждан, для которых физический труд унизителен, поэтому образование и воспитание было нацелено на калокагатию — прекрасно-доброе физически и нравственно совершенного человека, что предусматривало изучение литературы, свободных искусств и занятия спортом и воинскими искусствами.

В средние века в христианской феодальной Европе, акцент на религиозно-нравственном воспитании, с добавлением определенной функциональной специфики для каждого сословия иерархически построенного общества.

В Новое время, особенно четко в эпоху Просвещения, акцент на развитии разума как основного инструмента человеческого прогресса, далее по мере развития капитализма с его индустриальной машинной техникой, формированием дисциплинарно организованной науки, эталоном становится эталон широко культурно образованного (в качестве необходимого базиса) специалиста.

Советский социализм в качестве перспективы и эталона брал идеал всесторонне гармонически развитой творческой личности, отсюда обращение к классике, фундаментальности и системности образования (воспитанию ума на основе достижений культуры) как начального, так среднего и высшего специального.

А каков эталон глобальной постсовременной цивилизации? На этот вопрос четко ответил Э. Тоффлер в своей «Третьей волне». Он писал: «Было бы глупо провозглашать еще раз рождение «нового человека» (если только, с учетом открытий геномной инженерии, мы не употребляем это выражение в пугающем, чисто биологическом смысле). Это понятие предполагает прототип, единую идеальную модель, которой пытается следовать вся цивилизация. А в обществе, быстродвигающемся к массовой дезинтеграции, вряд ли такое возможно» [5, с. 320].

Образование как социальный институт призвано выполнять определенные функции, причем есть функции исходно присущие этому институту (функции под которые он и формировался) и есть внешне навязываемые, деформирующие этот институт. Образование — это средство, оно как таковое призвано решать определенные цели.

Сегодня просматриваются три возможные цели: 1) первая — формирование универсально развитого человека, утверждение его в качестве социального и разумного существа; 2) вторая — подготовка специалистов для различных сфер народного хозяйства; 3) третья, навязываемая системе образования, как среднего, так и высшего, — первичная социализация (навыки общения) и обеспечение занятости, контроля поведения.

Первую цель пытались реализовать еще в эпоху античности, вторую — в рамках индустриального общества, а третью — в рамках постиндустриального, далекого, однако, от идеала общества «третьей волны» Э. Тоффлера. Скорее третья цель формирует под этикеткой «Система образования» нечто вроде пенитенциарной системы — ее цель занять и контролировать (не воспитывать или перевоспитывать), а поэтому знания здесь — не главное, универсальность и воспитание свободной духовной личности — не главное, и общественно полезная специальность — не главное. Главное здесь, как отмечалось, — контролируемость через занятость, прежде всего вовлечением в игровые формы общения (не зря еще римляне полагали, что плебсу необходим хлеб и зрелища). Авторитет преподавателя опирается не на его культурный уровень, и не на его научные знания, педагогические способности, а на способность любой ценой удерживать внимание учащихся. Преподаватель выступает фактически как массовик-затейник, которому вполне подходят известные строки В. Высоцкого: «Пляши и пой, пока не придавили».

Классика потому и классика, что она дает эталон для человека (пока он человек). Касается это и образования вообще и высшего — в частности. Сегодняшний тренд — инновационные постмодернистские либеральные изыски. Их суть проста — образование услуга, авторитет преподавателя в этих условиях иллюзорен, стороны образовательной сделки равны «партнеры», но тот, кто платит — «равнее». Итогом может быть только производство неучей и непрофессионалов, причем цинично и анархически настроенных, общее следствие — распад социума.

Альтернатива — возврат к эталону, соразмерному человеческой природе, человеку как мыслящему и универсально развитому существу. Этот эталон возможен при всем разнообразии людей. И. Кант в своем трактате «О педагогике» писал: «Мы можем работать над планом более целесообразного воспитания и передать руководство к нему потомству, которое может постепенно осуществить его» [2, с. 449]. Мы и есть то «потомство», которое призвано осуществить его, дополняя и развивая, а не разрушая. Его может воспроизводить классическое среднее образование и университеты. Как справедливо отмечал Б. Фонтенель: «Хорошо развитый ум складывается из всех умов предшествующих веков: его можно считать одним и тем же умом, воспитывающимся на протяжении всего этого времени» [6, с. 183]. Причем, в данном контексте, классичность и традиционализм отнюдь не исключает новейших технологий, напротив — предполагает их.

Классический характер образования вовсе не что-то отрицающее новейшие технологии. Сами по себе технологии нейтральны, они подходят более или менее для решения определенных задач, другое дело, что здесь есть аксиологический аспект и антропологический — технологии эти могут укреплять человеческое в человеке, а могут и разрушать быстрее и эффективнее чем традиционные, обеспечивая «массовую дезинтеграцию».

Обратимся к нашей отечественной исторической конкретике. Крах СССР повлек за собой и демонтаж советской системы образования. Начали с деидеологизации (устранялись идеологические курсы и тематика, связанная с социализмом и коммунизмом), провозгласили необходимость устранить односторонность, перекося в сторону узко-сциентического и культурно-атеистического видения мира, заорганизованность и индивидуализировать обучение, усилить общечеловеческую ценностную составляющую и т. п.

Действительно открылись возможности корректировки системы образования в направлении ее гуманизации, интернационализации, унификации стандартов и интеграции в глобальную цивилизацию. И здесь были варианты — следовать беспрекословно соросовским рекомендациям и моделям (соответствующим прогнозам Э. Тоффлера) или двигаться с учетом отечественного опыта, адаптируясь к изменившимся условиям в соответствии с национальными традициями, менталитетом и теоретическими наработками.

И ведь вторая возможность реально существовала, более того началась ее реализация в разных формах. В частности с середины 90-х гг. XX в. возникла и в нескольких регионах России, начала реализовываться концепция ноосферного образования с опорой именно на университеты. В 1994 г. на Международном симпозиуме ЮНЕСКО «Фундаментальное (естественное и гуманитарное) университетское образование», провозглашалась опора на следующие принципы: «1) ориентация на философию устойчивого развития; 2) традиции энциклопедизма; 3) идею единства и самоценности всего живого; 4) стремление определить фундаментальные основы целостной культуры»

человечества, нашедшее выражение в выдвинутой на рубеже веков В. И. Вернадским идеи ноосферы» [3, с. 7].

В плане реализации этих принципов действовало по крайней мере четыре ноосферных проекта, сопрягающих высшее и среднее образование в единую систему — Ноосферная школа в г. Красноярск, Ноосферная школа-лицей в г. Боровск (Калужская область), центр «Ноосферная школа» в г. Иваново (при ИвГУ) и центр психолого-педагогических проблем активного ноосферогенеза «Преображение» в г. Томске. В Иваново создали комплекс университет (ИвГУ) — школа-лицей (№ 22 и № 6 г. Иваново) в плане реализации необходимости «преодоления лоскутного характера человеческого сознания, формирования глобального мышления и общечеловеческого сознания» [4, с. 31].

Добавим, что в системе образования предполагалась трансляция целостного, гуманного знания, исходящего из включенности человека в самый широкий космический контекст. Такой подход опирался на справедливое убеждение, что «полнота культуры предполагает нахождение гармонии между наукой и религией, наукой и искусством, философией и религией» [4, с. 39]. Подчеркнем, что методологическая парадигма ноосферного образования как теоретическая форма наполнялась постепенно все более конкретными организационными и методическими наработками взятыми из практики. Но увы, движение в этом направлении постепенно прекратилось (по крайней мере в официальных организационных формах).

Сегодня, к сожалению, реализуется курс именно на «массовую дезинтеграцию», естественно под лозунгами модернизации, инновации, цифровизации и т. п. На самом деле происходит легализация, даже институализация клипового мышления — целостное дробится и связи между его фрагментами намеренно игнорируются, фактически провозглашается свобода человека от его родовой социальной сущности. Подчеркнем, что целостное фундаментальное знание в образовании подменяется «овладением компетенциями», т. е. утрачивается не только целостность знания, но и целостность и творческий характер человеческой личности.

Предполагается, расширенное образование «одномерного человека» живущего здесь и сейчас, действующего в рамках заданных узких стереотипов, не видящего широкого социокультурного и тем более космического контекста своей жизни и деятельности. Для реализации таких образовательных целей университет, как он исторически сложился (как образовательная институция) — не нужен. Да и в структуре образования (содержательной и организационной) предполагаются упрощения — «оптимизация». В столичных школах, например, уже в ближайшее время предполагают перейти от традиционного классно-урочного формата (который, якобы перегружает знаниями) на формат «Поток» строящийся из учебных мозаичных модулей разных размеров, с учетом в оценках внеучебной деятельности и индивидуально-персонифицированной траектории развития школьников. В высшей школе, тоже «оптимизация», например «в Дальневосточном Федеральном Университете теперь студенты инженерных специальностей вместо лекций местных профессоров смотрят видео столичных специалистов. Онлайн курсы можно созерцать в полном смысле, не слезая с дивана. Что это означает? Означает то, что постепенно все большую часть студентов переводят в режим заочников. А ... заочное образование — это все равно, что заочное питание» [1].

Подводя итог, отметим, что вернуться к реализации концепции ноосферной школы с особым статусом университетов в единой и целостной

системе образования (а не фрагментарной и хаотичной) еще возможно, для это нужна прежде всего политическая воля. Иначе вместо прорыва к высокому качеству образования, новым технологиям и возможностям, мы, образно говоря, покупаем билет на «Титаник», да еще в каюту 4 класса, где «тонуть» вместе с лидерами глобальной цивилизации придется даже не видя сияющих электрических люстр и не слыша музыки с верхних палуб!

Библиографический список

1. *Воеводина Т.* Заочное питание: о новых успехах в деградации образования. URL: <http://usrand.ru/actuals/zaochnoe-pitanie>
2. *Кант И.* О педагогике // Тракаты и письма. М. : Наука, 1980. С. 445—504.
3. *Кинелев В. Г.* Фундаментализация университетского образования // Высшее образование в России. М., 1994. № 4. С. 6—13.
4. *Смирнов Г. С.* Принципы ноосферного образования: философский и культурологический подходы // Ноосферная парадигма образования: от лица к университету: материалы лицейско-университетской научно-методологической конференции «Предметно-содержательное и психолого-педагогическое обеспечение становления ноосферной школы». Иваново, 23—25 апреля 1997 г. Иваново, 1997. С. 30—46
5. *Тоффлер Э.* Третья Волна. М. : АСТ, 1999. 261 с.
6. *Фонтенель Б.* Отступление по поводу древних и новых // Рассуждения о религии, природе и разуме. М. : Мысль, 1979. С. 172—180.

ББК 74.48

В. П. Океанский, Ж. Л. Океанская

«ОЖИВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА»: НЕРЕШЕННАЯ СВЕРХЗАДАЧА РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье представлена проблематика кризиса университета, связанного с историческим крушением метафизического универсализма; в центре внимания авторов — углубляющаяся антропологическая деградация, в пику которой указывается в качестве креативной возможности недораскрытый метафизический потенциал российской культуры.

Ключевые слова: университет, универсализм, человек, деградация, ре-новация.

The article presents the problems of the crisis of the university, associated with the historical collapse of metaphysical universalism; The authors focus on the deepening anthropological degradation, in contrast to which the undeveloped metaphysical potential of Russian culture is indicated as a creative opportunity.

Key words: university, universalism, man, degradation, renovation.

К теме *кризисности университета* и заложенного исходно уже в самом его имени *гносеологического универсализма* обращались крупнейшие мыслители Нового и Новейшего времени западной истории: Деррида и Хайдеггер,

Ортега-и-Гассет и Ясперс, отец Сергей Булгаков и Ницше — прежде она беспокоила Шопенгауэра и Канта, оформляющих последние траектории европейской метафизики... С концом советского времени этот весьма драматичный и насыщенный культурфилософскими проблемами опыт стал достоянием новой завораживающей герменевтической рефлексии.

«Беда в том, — отмечал, например, В. С. Библер, — что до сих пор в нашем опыте (даже в опыте учебного диалога) мы часто поступаем так: вот пришли к ученикам, теперь наша задача дать ”наличный“ предмет: физику, математику, биологию, литературоведение как они есть, но мы не хотим обнаруживать внутреннюю странность, диалогичность, сомнительность самих этих предметов, не доводим знание до предела, не раскрываем срез современного бытия человека в XX веке, который характерен для культурного обращения с понятиями. Тут важно сотрудничество крупнейших ученых. Но ученые бывают разные. Ученый на среднем уровне знания — это наибольший враг такого отношения к понятиям как к средоточиям “ученого незнания”. Только на уровне Бора, Эйнштейна, Гейзенберга, на основе изучения их работ мы действительно находим этот статус современного знания, сомневающегося не только в тех или иных понятиях, но и в самом абсолютном значении познания в качестве исчерпывающей характеристики разума» [3, с. 23].

Впрочем, оценки происходящего были и куда более отрезвляющими и пессимистическими: «Новую систему быстро и прочно не построишь, — писал А. В. Михайлов, — и мы пожинаем всегда будем пожинать все новые плоды разрушения старой образовательной системы. А стремительное перекрашивание невежественных преподавателей атеизма в ”культурологов“ приведет лишь к тем же результатам, что и всякий перелом, — в России ли, в Китае ли. Страшно подумать о том, что нам так никогда и не отвяжется от нечеловеческой системы жизнеустройства, которая так и будет продолжать побивать нас своими последствиями. Это и есть самоблокировка, когда общество, в какой-то своей части убедившись в необходимости знаний и культуры, видит, что, в сущности, некому учить, — слишком мало людей со знаниями, о чем бы ни шла речь» [9, с. 474—475]. Определяя далее в лосевском монументально-историческом стиле «эстетику» как «всеобщее отношение человека к жизни», которое, с одной стороны, «затрагивает все и включает в себя все», а с другой — «в этом отношении участвует человек в его целом», известный ученый-германист делает очень важное и, казалось бы, неожиданное указание: «Философия начинается не с кафедры, а с человеческого ума, который чаще всего даже и не подозревает о философии, о существовании университетской философии» [9, с. 476] — в таком исходном «оживлении человека» перед лицом мировой истории видится главная задача всякого и, уж тем более — высшего образования, поскольку, согласно Михайлову, «вся современная культура корнями своими уходит в XIX век... и надо снова и снова входить в этот мир, который становится все менее и менее известным и все менее и менее знакомым» [8, с. 855].

С чем мы имеем дело сегодня — в продвинутой фазе начала третьего тысячелетия? В одном ряду признаков духовного упадка человечества как «целостной человечности» [9, с. 475] выступают такие дегенеративные модели, как ’философия без Мудрости‘, ’даосизм без Дао‘, ’христианство без Христа‘, ’империя без императора‘, ’успешность без успеваания‘, ’косметика без космоса‘, ’экономика без хозяйства‘, ’общественность без человека‘, ’посредничество без сердца‘, ’текстуальность без автора‘, ’формативность

без содержания', 'наукометрия без науки' — где-то в этом ряду обнаруживают себя и 'компетенции без компетентности', на что мы указывали еще пять лет назад, но здесь вполне уместно будет вернуться к этим соображениям [10].

Компетентность — это знания (не исключаящие представлений об их таинственной и проблемной природе), компетенции же — это всего лишь соответствия... Наступательное подверстывание под компетентностный подход учебных программ всей нашей измученной образовательной системы уничтожает на корню холистический и логоцентрический смысл самого образования в том виде, в каком он оформился на протяжении нескольких тысячелетий, когда — пусть и весьма по-разному, но по большому счету — учили Истине.

Сегодня вырождение единого фундаментального знания в прагматическое многознайство псевдознатоков, которое, как отмечал еще Гераклит Эфесский, «уму не научает», целостного понимания реальности — в обладание разнохарактерной информацией о ней, цинично декларируемый переход от «знаниевой» модели образования к «умениевой» — все это по сути своей представляет глубокую антропологическую катастрофу, возвращающую человека из стадии «разумной» в стадию «умелую», то есть имеет место очевидное, но, похоже, контролируемое и управляемое, инволюционное одичание. Правда, в этом грандиозном управлении роль символических фигур «информационного поля» оказывается несоизмеримо могущественнее любых комитетов с прогрессивно-консервативным лицом двуликого Януса, которому этот процесс может быть подконтролен... Идеи всегда бывают сильнее людей, определяя их поведение, ибо, как говорил Христос, «где сокровище человека — там и сердце его» (Мф., 6 : 21).

Феноменально-аналитический характер компетенций не позволяет сформироваться ни проблемному знанию, с одной стороны, ни целостному мыслительному опыту, с другой — на их месте оказываются обычные для современного мира симулякры. А потому мы можем говорить здесь об агрессивном вторжении постмодернистской контркультуры в человеческую жизнь.

Ницше когда-то заметил, что «образование в больших государствах будет в лучшем случае делом посредственным, подобно тому, как пища в больших кухнях приготавливается в лучшем случае посредственно» — но эта констатация еще более справедлива в пределах модели «всемирного государства», для осуществления которой требуется активное формирование ответственности, исключаяющей любые признаки духовной элевации.

Характерология всеобщего образования в советское послевоенное время сначала выражалась в нарастающем требовании всеобщего среднего образования, последнее в позднесоветский период стало трансформироваться в уже неписаное требование обязательного высшего образования, предназначенного для легитимной антропологической пригодности (увы, отнюдь не спасаемой ночными кострами, байдарками и альпинизмом), что, в частности, выражалось известной циничной формулой: «Без бумажки ты — букашка, а с бумажкой — человек».

Таким образом, само высшее образование уже тогда объективно было поставлено на понижающий конвейер. Тотальная коррупция в этой системе на исходе XX столетия вплоть до циничной продажи оценок и дипломов привела к итоговому торжеству оглуляющих процессов: полное нивелирование проблемного характера образования, нигилистическое и лицемерное отношение к инерционно сохраняющимся ценностным требованиям его фундаментальности, вышеуказанный переход от «знаниевой» к «умениевой»

парадигме — несомненная общеантропологическая деградация, позволяющая известным культурфилософам (от Фукуямы — до Тульчинского и Дугина) диагностировать «конец истории» человечества и начало «постчеловеческой эры».

В 1990-е годы передовыми отечественными методистами активно внедрялись риторика творчества и технологии креативности, которые, как известно, больше тормозили живое учительское дело и творческое отношение к своей предметной области, препятствуя ее каждый раз неповторимому саморазвертыванию — сегодня требования соответствий убивают последнюю возможность подлинного знания.

Еще в первой половине XX столетия крупнейший западный мыслитель М. Хайдеггер в одной из наиболее известных и читаемых его довоенных работ начертал дальний прообраз нынешнего положения дел: «Решительное развитие современного производственного характера науки создает соответственно и новую породу людей. Ученый исчезает. Его сменяет исследователь, включенный в штат исследовательского предприятия. Это, а не культивирование учености, придает его работе злободневность. Исследователю уже не нужна дома библиотека. Кроме того, он везде проездом. Он проводит обсуждения на конференциях и получает информацию на конгрессах. Он связан заказами издателей. Они теперь, между прочим, определяют, какие надо писать книги» [16, с. 99—100].

Если в середине XIX века А. С. Хомяков мог позволить себе остроумно заметить о столичных интеллектуалах: «В Петербурге все понимают — но ничему не сочувствуют», — то ныне под угрозой оказывается даже само понимание, место которого все больше занимает бездумное оперирование строго процеженной сквозь обесчеловечивающие инновационные фильтры планетарной цивилизации «полезной информацией»... Как точно указал А. С. Панарин, «над инновационной деятельностью тяготеет знак социокультурного "преступления"» [12, с. 321]. Западная идея «непрерывного образования» очень далеко отстоит от русской народной пословицы «век живи — век учись» — примерно так же, как самодовольная недоумочность современного постантропологического типа предельно далека от евангельской духовной нищеты с ее метафизической жаждой (Мф., 5:3). «Существует много учений, но мало ученых» [4, с. 182], — эту арабскую пословицу Р. Генон приводил в пику машинерии выродившихся знаний.

Нет сомнения в том, что качество образования стало бы реальностью — однако же, в совершенно иных исходных условиях самой радикальной реновации, предполагающей его полную дестандартизацию, артистическую эксклюзивность и питающую метафизическую глубину. Но это было бы уже связано с концом современной дегенеративной цивилизации и началом совсем новой культуры — и, кто знает, в «мглистой глубине третьего тысячелетия», говоря по-шпенглеровски, вероятно, именно Россия смогла бы когда-нибудь выполнить эту грандиозную сверхзадачу, учитывая еще столь мало востребованный в нынешней действительности колоссальный потенциал отечественной логоцентрической культуры, прежде всего — русской религиозной философии...

Столь дивная Мастерская «большого времени» человеческого самопознания развернута здесь, что часто возникает ощущение ледящей бедности нынешних дней: «В наше время этот цветок люди видят словно во сне» [1, с. 56].

Впрочем, здесь нет ничего фатального. Так, многозначительны ссылки В. В. Путина на мысли русских религиозных философов, цитируемые им

труды которых принадлежат классике отечественного консерватизма: например, в 2012 году в речи перед Федеральным собранием Президент обращался к творчеству Л. Н. Гумилева, называвшего себя «последним евразийцем» — к его главной теории «пассионарности»; в 2013 году цитировал «Философию неравенства» Н. А. Бердяева: «Смысл консерватизма не в том, что он препятствует движению вперед и вверх, а в том, что он препятствует движению назад и вниз, к хаотической тьме, возврату к состоянию, предшествующему образованию»; в том же году в итоговой пленарной сессии международного дискуссионного клуба «Валдай» Президент обратился к главному образу философии К. Н. Леонтьева, принципиально противопоставив его советскому классику — В. И. Ленину указанием на то, что для России органичен образ отнюдь не «тюрьмы народов», а «цветущей сложности»; в 2014 году в Послании к Федеральному собранию Путин процитировал сборник статей И. А. Ильина «Наши задачи»: «Кто любит Россию, тот должен желать для нее свободы; прежде всего, свободы для самой России, ее международной независимости и самостоятельности; свободы для России как единства русской и всех других национальных культур; и, наконец, свободы для русских людей, свободы для всех нас: свободы веры, искания правды, творчества, труда и собственности»; на исходе 2016 года в речи Федеральному собранию глава государства привел впечатляющий фрагмент написанного в годы Великой Отечественной войны эссе «Жизнь» А. Ф. Лосева: «Мы знаем весь тернистый путь нашей страны, мы знаем томительные годы борьбы, недостатка, страданий, но для сына своей родины — это все свое, неотъемлемое, родное»; весной 2017 года Путин прочитал на всю страну софиологические стихи К. Д. Бальмонта, посвященные универсальной роли женского начала...

При всех специфических различиях авторов, к которым Президент России обращался в прошедшие годы, он почерпнул в их наследии и глубочайшую восточную стратегию (назовем ли ее «философией мягкого пути» либо как-то еще — дело в смыслах, а не в «долгом государстве Путина», не к ночи недавно помянутом В. Ю. Сурковым...), замечательно выраженную в небольшом фрагменте из раннего рассказа Л. Н. Толстого «Набег», который приведем ниже:

«Хорошенький прапорщик был в восторге; прекрасные черные глаза его блестели отвагой, рот слегка улыбался; он беспрестанно подъезжал к капитану и просил его позволения броситься на ура.

— Мы их отобьем, — убедительно говорил он: — право отобьем.

— Не нужно, — кротко отвечал капитан: — надо отступать. Рота капитана занимала опушку леса и лежа отстреливалась от неприятеля. Капитан в своем изношенном сюртуке и взъерошенной шапочке, опустив поводья белому маштачку и подкорчив на коротких стременах ноги, молча стоял на одном месте. (Солдаты так хорошо знали и делали свое дело, что нечего было приказывать им.) Только изредка он возвышал голос, прикрикивая на тех, которые подымали головы.

В фигуре капитана было очень мало воинственного; но зато в ней было столько истины и простоты, что она необыкновенно поразила меня. “Вот кто истинно храбр”, сказалось мне невольно.

Он был точно таким же, каким я всегда видал его: те же спокойные движения, тот же ровный голос, то же выражение бесхитрости на его некрасивом, но простом лице; только по более, чем обыкновенно, светлому взгляду можно было заметить в нем внимание человека, спокойно занятого

своим делом. Легко сказать: таким же, как и всегда. Но сколько различных оттенков я замечал в других: один хочет казаться спокойнее, другой суровее, третий веселее, чем обыкновенно; по лицу же капитана заметно, что он и не понимает, зачем казаться.

Француз, который при Ватерлоо сказал: “*lagardemeurt, maisneserend pas*”, и другие, в особенности французские герои, которые говорили достопамятные изречения, были храбры и действительно говорили достопамятные изречения; но между их храбростью и храбростью капитана есть та разница, что если бы великое слово, в каком бы то ни было случае, даже шевелилось в душе моего героя, я уверен, он не сказал бы его: во-первых, потому, что, сказав великое слово, он боялся бы этим самым испортить великое дело, а во-вторых, потому, что, когда человек чувствует в себе силы сделать великое дело, какое бы то ни было слово не нужно. Это, по моему мнению, особенная и высокая черта русской храбрости; и как же после этого не болеть русскому сердцу, когда между нашими молодыми воинами слышишь французские пошлые фразы, имеющие претензию на подражание устарелому французскому рыцарству?..» [14, с. 29—30].

Означенная здесь тема особой русской *невоинственной* доблести (*virtusrossika*) поднимается писателем и когда он рисует в романе «Анна Каренина» своего альтер-эго Константина Дмитриевича Левина, отказывающегося от многих славянских баталий [11, с. 30—36].

Не только «русский даос», каковым по сути был Л. Н. Толстой, но и на другом содержательном полюсе «пламенный реакционер» и «разочарованный славянофил» К. Н. Леонтьев, для которого «какой-нибудь православный монгол все будет лучше русского либерала» — склонны были видеть в философии уже указанную универсальную приметку, присущую людям вообще: «Не бойся философии, мой друг: она невидимая основа жизни. Каждый из нас, каждый человек, каждый простолюдин — философ, сам того не зная» [6, с. 302].

Н. А. Бердяев видел в таком восприятии философии исконную национальную черту, создающую особый человеческий колорит, с чем трудно не согласиться: «Русскому народу свойственно философствовать. Русский безграмотный мужик любит ставить вопросы философского характера — о смысле жизни, о Боге, о вечной жизни, о зле и неправде, о том, как осуществить Царство Божье» [2, с. 68]. Такой ранний опыт философической настроенности на протяжении всей отечественной истории являлся куда более устойчивым фактом, нежели любые формы официальной и академической философии, в которых носители российского культурно-цивилизационного кода чаще всего видели рабские цепи и эхо чужих нерешенных проблем — понимание этого неустранимого обстоятельства, при всем интересе к европейскому интеллектуализму, продуктивной открытости ему и даже существенной зависимости от последнего [5], открывает нам глубочайшие корневые связи этого опыта с русской словесностью (древней и новой) и народной культурой как питательной почвой.

Духовная специфика русской философии заключается как в ее доминирующей религиозно-мифологической обращенности к духовным началам бытия, что существенно отличает ее от прогрессирующих дегенеративных трендов философии западной, так и в ее собственной пневматологической [17] специфичности, сопряженной с идеями одухотворенной плоти и ословесненного космоса. Русская философия в самой основе своей — идеациональна [13]; поэтому идеалистическое моделирование оказывается нашей

ближайшей творческой задачей, связанной с реагированием на глобальный антропологический кризис и проблематикой смысла жизни [15]. Сможет ли будущий российский университет в текущих зыбях обрести эту незыблемую метафизическую платформу? — вопрос, подлежащий суду грядущего. В ответ на радикальные и, казалось бы, вполне обоснованные сомнения в жизнеспособности университета в долгосрочной исторической перспективе [7] остается антикризисный ресурс отечественной интеллектуальной культуры.

Библиографический список

1. Афоризмы старого Китая / пер. с кит. В. В. Малявина. М. : Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988.
2. Бердяев Н. А. Русская идея // О России и русской философской культуре: Философы русского послеоктябрьского зарубежья. М., 1990.
3. Библер В. С. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. Перспективы. Кемерово : «Алеф» Гуманитарный Центр, 1993.
4. Генон Р. Царство количества и знамения времени. М. : Беловодье, 1993.
5. Дугин А. Г. Мартин Хайдеггер: возможность русской философии. М., 2011.
6. Леонтьев К. Н. Исповедь мужа // Леонтьев К. Н. Египетский Голубь: роман, повести, воспоминания. М., 1991.
7. Маслов О. А. «Смерть университета» и кризис современного человека // Идея университета и топос мысли : материалы конференции, посвященной 25-летию кафедры философии гуманитарных факультетов СамГУ. Самара : Самарский университет, 2005.
8. Михайлов А. В. Поворачивая взгляд нашего слуха // Михайлов А. В. Языки культуры : учебное пособие по культурологии. М. : Языки русской культуры, 1997.
9. Михайлов А. В. Эстетика и оживление человека // Михайлов А. В. Избранное: Историческая поэтика и герменевтика. СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2006.
10. Океанский В. П. Компетенции без компетентности: новые угрозы качеству образования // Философия хозяйства : альманах Центра общественных наук и экономического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. 2013. № 2.
11. Океанский В. П., Океанская Ж. Л. Почему Константин Левин не идет на войну? // Научный поиск : научный журнал. 2015. № 1 (15).
12. Панарин А. С. Инновации // Философия : энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. М. : Гардарики, 2004.
13. Сорокин П. А. Кризис нашего времени // Сорокин П. П. Человек. Цивилизация. Общество. М. : Политиздат, 1992.
14. Толстой Л. Н. Набег // Толстой Л. Н. Собр. соч. : в 22 т. Т. 2 : Повести и рассказы, 1852—1856. М., 1979.
15. Франк С. Л. Смысл жизни. Берлин, 1925.
16. Хайдеггер М. Время картины мира // Новая технократическая волна на Западе / сост. и вступ. ст. П. С. Гуревича. М. : Прогресс, 1986.
17. Шмаков В. А. Основы пневматологии. Киев : София, 1994.

КОНЦЕПЦИЯ НООСФЕРОГЕНЕЗА КАК ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена анализу феномена культуры общества в форме университетского образования как совокупности антрополого-социальных процессов, в ходе которых личность расширяет свои возможности самореализации в процессах созидания ценностей ноосферогенеза. В представленной статье рассматриваются проблемы негэнтропийной эволюционной самоорганизации системы образования в условиях радикального перехода к рыночным отношениям и необходимости поиска новых педагогических технологий способных формировать системное мировосприятие учащихся на основе синергии вещества и информации в рамках образования. В условиях, когда эффективность развития современного общества все в большей степени развивается за счет рационального использования потенциала человеческого ресурса, возникает необходимость перехода от узкой специализации в профессиональном плане подготовки педагогов к университетской системе образования. Сущностью и содержанием университетского образования должна стать методология изучения принципов синергетического взаимодействия: человека, биосферы Земли и Космоса. Роль университетского образования заключается в создании атмосферы синергетического эффекта взаимодействия преподавателей и студентов, расширяющего возможности интеллектуальной самореализации каждого, посредством созидания ценностей востребованных обществом.

Ключевые слова: антропология, энергия, культура, системное мировосприятие, самореализация, духовные ценности, университет, интеллигенция, идентичность.

The article is devoted to the analysis of the phenomenon of culture of society in the form of University education as a set of anthropological and social processes, during which the individual expands his opportunities for self-realization in the processes of creation of noospherogenesis values. The article deals with the problems of non-entropic evolutionary self-organization of the education system in the conditions of radical transition to market relations and the need to search for new pedagogical technologies capable of forming a systemic worldview of students based on the synergy of matter and information in education. At a time when the effectiveness of the development of modern society is increasingly developing through the rational use of the potential of human resources, there is a need to move from a narrow specialization in professional training of teachers to the University education system. The essence and content of University education should be the methodology of studying the principles of synergetic interaction: man, the biosphere of the Earth and Space. The role of University education is to create an atmosphere of synergetic effect of interaction between teachers and students, expanding the possibilities of intellectual self-realization of each, through the creation of values demanded by society.

Key words: anthropology, energy, culture, systemic perception of the world, self-realization, spiritual values, University, intelligentsia, identity.

Процессы эволюционной самоорганизации человека обусловлены формированием им системного мировосприятия в рамках основного вопроса философии — соотношения духовного и материального. Потребность в формировании системного мировосприятия предполагает принятие решений, как на основе интуиции, так и на основе осознанного решения. Интуиция как компонент психики и сознания человека порождает зависимость самоорганизации личности от веры в силу духов или бога. Этот интуитивный поиск первопричины бытия в антропологии, определяется как эвристическая система мышления, в рамках которой формируется феномен духовности, как потребность в ориентации на высшие ценности, выхода за пределы реальности своего бытия. Этот выход проявляется в его креативности — поисках первопричины [11, с. 18, 19]. Этот поиск является необходимостью в силу того, что природа интуиции, заложенная в сказках, мифах, верованиях, архетипах на бессознательном уровне оптимизирует работу физиологических и психологически автоматически регулируемых процессов функционирования различных структур организма, гармонизируя системное мировосприятие человека с внешней реальностью бытия [2, с. 533—539].

Необходимость ответить на вопрос о природе духовности диктовала логику выявления узкоспециализированных причинно-следственных связей и отношений. Соответственно, методологической основой исследования этих связей стала немецкая классическая философия. Система образования воспроизводит утверждение И. Канта подчеркнувшего, что задачей педагогики должно стать внушение населению нравственной максимы служения разуму. По мнению И. Канта, эта задача является величайшей проблемой [7, с. 445]. Подчеркивая приоритет духовного начала по отношению к материальному бытию, Г. В. Ф. Гегель утверждал, что «...разум господствует в мире». Следовательно, «всемирно-исторический процесс совершался разумно» [5, с. 76]. Отсюда делается вывод о том, что система отношений между преподавателем и студентом должна строиться как отношения между субъектом и объектом.

Естественно, что носителем разума является субъект, чья деятельность направлена на создание систем групповой безопасности или государства. «Лишь в государстве, в котором развилось сознание о законах, — писал Г. Гегель, — свершаются обдуманые действия, сопровождаемые ясным сознанием о них, которое развивает способность и потребность сохранять их в таком виде» [5, с. 85]. Из этого методологического положения вытекает принцип «цель оправдывает средства», в рамках которого человек рассматривался только как орудие реализации идеи. В концепции Г. Гегеля вопрос о свободном развитии духовных и физических потенциалов индивида вообще не ставился. Индивид — не цель, а средство, средство государства. История начинается лишь с появления государства и «завершается» установлением «истинного» государственного устройства [5, с. 277].

Реализация принципа «цель оправдывает средства» требует узкоспециализированного преподавания, в котором отношения педагога и ученика господствуют как субъекта и объекта на основе технологий дидактики. Эти, сформулированные Я. А. Коменским в XVII веке, принципы до сих пор преобладают в образовательных системах, когда занятие, как правило, посвящено одному учебному предмету, теме, в силу чего учащиеся работают над одним и тем же материалом. Обучающиеся приблизительно одного возраста и уровня подготовки составляют группу, которая сохраняет в основном постоянный состав на весь период обучения. Работу учащихся организывает

учитель: он оценивает результаты учебы по своему предмету, уровень знаний каждого ученика в отдельности. Авторитарные методики обучения оптимальны при преподавании предметов требующих механического запоминания полученной информации. Их основным недостатком является интеллектуальная пассивность слушателей, что ведет к незначительному умственному развитию и формированию установок отчуждения от учебного процесса.

Мнение классиков немецкой философии перекликается с утверждением служителей церкви о том, что главным в духовной жизни человека является его общение с Богом. Прекращение богообщения не может не оказать отрицательного влияния на физическое состояние, как Космоса, так и человеческой личности [9]. Основные положения христианской педагогики и классической философии подчеркивают состояние зависимости реального бытия человека от духовного начала воплощенного в узкоспециализированной деятельности преподавателя. Попытки преодолеть состояние зависимости неизбежно порождает феномены отчуждения, попытки пересмотреть отношения между преподавателем и студентом, педагогом и учеником, как отношения между субъектом и объектом.

В психологии понятие отчуждения впервые было использовано З. Фрейдом для объяснения патологического развития личности в чуждой и враждебной его естественной природе культуре. Отчуждение может выражаться в потере субъектом чувства реальности происходящего (дереализации) или в утрате своей индивидуальности (деперсонализации). Согласно концепции Фромма, отчуждение индивида выступает в пяти формах от: ближнего, работы, потребностей, государства и от себя [8]. Для личности в состоянии отчуждения характерны эмоции и чувства депрессии и одновременно страх одиночества. В попытке преодолеть отчуждение и состояние депрессии субъект использует компьютерные игры, что создает угрозу для формирования системного мировосприятия учащихся, провоцируя стремление ухода от проблем реального мира с его сложностью и трудноразрешимыми проблемами [14, с. 114]. Следствием, отчуждения является интернет-зависимость, при которой нарушается адекватность восприятия реальности, возникает психическая и физическая зависимость, утрачивается способность критического восприятия событий происходящих на экране [1, с. 57].

Специфика узкоспециализированного преподавания заключается в навязывании учащимся чуждых для них символов идентичности и установок на механическое воспроизводство передаваемых им знаний. В результате сознание подростка переживает конфликт между передаваемыми знаниями и сложившейся системой мировосприятия. Результатом этого конфликта является энергия измененного сознания, которая в условиях блокировки эмоций любви и добра ударяет по внутри органическим автоматически регулируемым процессам, что приводит к нарушению их функционирования и различным патологиям (кардиологическим, язве желудка и т. д.) [2, с. 523—545]. Усиливая тем самым эффект отчуждения не только от учебного процесса, но и от родовой сущности человека, провоцируя индивидуализм, эгоизм, кризис общения, апологию зла и греха.

Обратной стороной отчуждения являются духовно-нравственные установки индивидуализма и порожденные им нарушения принципов социальной справедливости, которые порождают состояние стресса. Преодолеть это состояние пытаются снять заменителями дофамина — веществом, которое вырабатывается организмом в ответ на выполнение или биологически полезных

действий (еда, секс, умеренные физические нагрузки), или в ответ на социально одобряемое поведение. В качестве заменителей дофамина используется алкоголь, азартные игры, наркотики и другие способы коррекции своих биохимических обменных процессов [3, с. 28—29]. Другим способом преодоления состояния отчуждения возникающего в результате утраты цели и смысла жизни являются попытки индивидуумов компенсировать дефицит общения через коллективное вхождение в транс на концертах рок-музыки, спортивных соревнованиях и т. д. Неспособность преодолеть состояние отчуждения ведет к возникновению состояния экзистенциального вакуума — потери человеком смысла жизни, порой доводя его до суицида [13, с. 309—310]. Духовно-нравственные ценности индивидуализма поддерживаются представителями элиты и обслуживающими ее интересами профессионалами-интеллектуалами, игнорирующими антропологические потребности трудящихся [12, с. 13, 56].

Отказаться от традиционного узкоспециализированного преподавания и системы отношений между преподавателем и студентом, как отношений между субъектом и объектом возможно только на основе перехода к принципам университетского образования. Его основой должно стать проблемное исследование синергетического взаимодействия личности, этноса, биосферы Земли и Космоса. Методологической базой модернизации основ системы преподавания естественнонаучных и гуманитарных дисциплин может стать энергетическая концепция ноосферогенеза И. В. Вернадского. В своем фундаментальном методологическом обобщении В. И. Вернадский отметил: «Мы должны различать три реальности: 1) реальность в области жизни человека, природные явления ноосферы и нашей планеты, взятой как целое; 2) микроскопическую реальность атомных явлений, ... и 3) реальность космических просторов, ... » [4, с. 54]. В процессах синергетического взаимодействия этих трех реальностей появляется новая форма энергии — энергия человеческой культуры, или культурная биогеохимическая энергия, которая создает в настоящее время ноосферу [4, с. 95].

Модернизация системы университетского образования должна основываться на активизации биогенетических программ превращения энергии биосферы в ноосферу. Эффективность университета как структуры системы образования определяется возможностью согласования естественнонаучных и гуманитарных знаний, расширяющих возможности интеллектуальной самореализации личности. Их согласование должно быть подчинено необходимости максимально рационально использовать антропологический потенциал индивидуальных и групповых биогенетических программ жизнедеятельности учащихся. Индивидуальная антропологическая программа включает в себя инстинкты: сохранения жизни и ее обеспечения; копирование моделей поведения старших; самореализации потенциала своих задатков и способностей через самоутверждение себя в общении. Групповая антропологическая программа диктует индивиду потребность в общении в целях производства энергетических ресурсов жизнедеятельности. Устойчивость общения определяется нормами и правилами разделения труда, в зависимости от результатов которого индивид обретает статус личности. В процессе антропосоциогенеза соотношение индивидуальных программ в рамках групповых архетипов жизнедеятельности меняется в зависимости от конкретно-исторических условий бытия общности [8, с. 118].

Системы университетского образования основаны на выявлении повторяющихся, устойчивых, существенных и необходимых взаимосвязей

между предметами и процессами определяющих закономерности развития. Энергетическая концепция ноосферогенеза, став основой подготовки специалистов естественнонаучных и гуманитарных дисциплин формирует принципиальную синхронность их взаимодействия на основе действия закона единства и борьбы противоположностей (закона диалектического противоречия). Изложение и исследование любых явлений в логике их развития должно быть основано на действии закона перехода количественных изменений в качественные, т. е. (закона меры). Специфика университетского образования заключается в выявлении закономерностей взаимодействия различных видов энергии, выявлении причинно-следственных связей между энергетикой солнца и погодой с одной стороны, ростом растений, жизнедеятельностью животных и человека с другой стороны. Системность и последовательность при реализации энергетического принципа в обучении создает предпосылки нейтрализации главного недостатка познания — низкого уровня обобщения информации с позиций диалектического единства естественнонаучных и гуманитарных дисциплин в процессах подготовки специалистов.

Концепция «энергетического единства мира» И. В. Вернадского даст возможность формировать системное мировосприятие через диалектику процессов энтропии и негэнтропии. В диалектике этих процессов осуществляется проблемное обучение и воспитание, как средство активизации учебно-познавательной деятельности слушателей системы университетского образования. Проблемное обучение это такая модель обучения, при которой отношения между преподавателем и студентом, в школе между педагогом и учеником должны строиться как отношения между субъектами. Преподаватель, учитель создает противоречие и организует относительно самостоятельную поисковую деятельность. В этого поиска слушатели развивают навыки и способности исследовать и решать поставленные проблемы исходя из интересов человека, его способности реализовать сформировать системное мировосприятие на основе диалектического взаимодействия биогенетических и социальных факторов определяющих становление и развитие личности. Активизация биогенетических программ самоутверждения, дает возможность преодолеть состояние отчуждения, может изменить генеральную психологическую установку личности по отношению к окружающей среде.

Проблемное обучение в системе университетского образования применяется для того, чтобы вызвать у студентов «соразмышление», «сопереживание». Эффективность использования этого метода определяется значением проблемы для реальных интересов слушателей. Отработка методики решения постановки и решения проблемных вопросов предполагает становление навыков самоуважения, веры в успех (если человеку кажется, что его достижения незначительны, самоуважение понижается, он даже прекращает деятельность). Проблемное обучение является основой формирования словесно-логического мышления и навыков использовать такие операции, как анализ, синтез, сравнение. В процессе проблемного обучения достигается рационализация действий личности, как субъекта за счет четкого определения цели методов, средств и форм ее достижения.

Главной задачей системы университетского образования, по мнению ряда исследователей, является формирование установки духовной самореализации — ориентации на достижение высших ценностей, которые проявляются в креативности человека [11, с. 18, 19]. В условиях радикального перехода к рыночным отношениям возникает кризис в определении цели и смысла

жизни человека, как субъекта созидания материальных и духовных ценностей необходимых для обеспечения целостности, стабильности и развития своей семьи, школы, города, страны. Духовность в контексте теории ноосферогенеза есть проявление законов негэнтропийной эволюционной самоорганизации личности, общества и человечества. Задача системы университетского образования заключается в расширении роли духовности как основы обретения целей и смысла жизни расширяющих возможности созидательной деятельности человека. Свободное определение личностью целей и смысла жизни посредством системы университетского образования создает органичное единство биогенетических, психофизиологических задатков, интересов и стремлений индивида с культурой общества. Единство бессознательного и осознанного, в своем органическом взаимодействии, реализованном в созидании энергетических ценностей, наполняет жизнь личности ощущением счастья и удовлетворенности от процесса своей самореализации.

Библиографический список

1. *Арестова О. Н., Бабанин Л. Н., Войскуновский А. Е.* Мотивация пользователей Интернета. Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А. Е. Войскунского. М. : Можайск-Терра. 2000. 431 с.
2. *Белик А. А.* Измененные состояния сознания как междисциплинарная область исследования // Белик А. А. Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология. М., 2001. С. 523—545.
3. *Боринская С. А., Хуснутдинова Э. К.* Этногеономика: история с географией // Человек. 2002. № 3. С. 19—30.
4. *Вернадский В. И.* Живое вещество и биосфера / РАН, Комис. по разраб. науч. наслед. акад. В. И. Вернадского; Ин-т геохим. и аналит. хим.; отв. ред. тома А. Л. Яншин. М., 1994. 669 с.
5. *Гегель Г. В. Ф.* Философия истории // Философия истории. Антология. М. : Ин-т философии РАН, 1994. С. 70—99.
6. *Гулыга А. В.* Немецкая классическая философия. М. : Рольф, 2001. 416 с.
7. *Кант И.* О педагогике // Трактаты и письма. М., 1980. С. 445—504.
8. *Коваленко С. В.* Педагогика как методология формирования духовных ценностей национальной идентичности // Интеллигенция и мир. 2018. № 2. С. 115—125.
9. Митрополит Смоленский и Калининградский Кирилл. О человеческом достоинстве и биотехнологиях // Православие и проблемы биоэтики. По материалам сборников Церковно-общественного Совета по биомедицинской этике 2017 год. URL: <https://azbyka.ru/zdorovie/wp-content/uploads/2018/02/pravoslavie-i-problemy-bioetiki-sbornik-rabot.pdf>
10. Психологический словарь. URL: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=623> (дата обращения: 01.09.2018).
11. *Савченко Е. А., Молчан Э. М.* Психолого-педагогическая антропология: учебно-методическое пособие. 2-е изд., перераб и доп. М., 2017. 408 с.
12. *Татарова Г. Г.* Основы типологического анализа в социологических исследованиях. М., 2007. 236 с.
13. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., 1990. 368 с.
14. *Чудова И. В.* Особенности образа «Я» «Жителя Интернета» // Психологический журнал. 2002. Т. 22, № 1. С. 113—117.

ГУМАНИТАРИСТИКА, ФИЛОСОФИЯ И КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ

Анализируются причины кризиса гуманитарных наук в мире и в России, после перестройки и антиконституционного переворота в октябре 1993 года. Показано, что реформы в сфере образования привели его к девальвации, особенно в сфере гуманитарного знания.

Рассматривается феномен «клипового мышления» и его негативная роль для гуманитаристики. Доказывается, что философию неправомерно относить **только** к гуманитарным наукам, но она, безусловно, имеет прямое отношение к ним, выступая в качестве мировоззренческого ядра гуманитаристики.

Ключевые слова: гуманитарные, социальные и естественные науки, реформы образования в России, клиповое мышление, философия и гуманитарное знание.

The causes of the crisis of the Humanities in the world and in Russia after the perestroika and anti-constitutional revolution in October 1993 are analyzed. It is shown that the reforms in the field of education have led to its devaluation, especially in the field of humanitarian knowledge.

The phenomenon of "clip thinking" and its negative role for humanitarianism is considered. It is proved that philosophy is wrong to refer only to the Humanities, but it certainly has a direct relationship to them, acting as the ideological core of humanitarianism.

Key words: Humanities, social and natural Sciences, educational reforms in Russia, clip thinking, philosophy and humanitarian knowledge.

Гуманитаристика как система гуманитарных наук — это область самопознания человека. Но специфика гуманитаристики заключается не только в объекте исследования, но и в принципиально мировоззренческом характере этого познания. На основе гуманитарных знаний и философии формируется мировоззрение человека, его убеждения, происходит осознание места личности в мире. Именно гуманитарные дисциплины отвечают за формирование нравственного сознания молодежи, обеспечивая передачу общественных ценностей. Обобщая исторический и нравственный опыт человечества, они обогащают учащихся духовным богатством прошлых поколений. Гуманитарное образование помогает развитию таких личностных качеств, как воображение, способности к формированию образного мышления и самоанализу, эмпатии, внимание к логической структуре текста, развитию творчества.

В основе гуманитаризации образования лежит человеколюбие, признание за личностью права на всестороннее развитие, создание для этого подлинно человеческих условий. Гуманитарные науки прививают учащимся

способность к критическому мышлению, которая готовит человека к самостоятельным действиям и разумному сопротивлению слепой силе традиций и авторитетов. Такой человек способен отвлечься от частных интересов и взглянуть на мировые проблемы с точки зрения «гражданина мира», он будет способен сочувственно относиться к трудностям другого человека.

Известно, что благосостояние и процветание любого общества, реализация гражданских прав и свобод, развитие интеллектуального потенциала науки, его независимость и конкурентоспособность является результатом качественного образования, важнейшей составляющей которого являются гуманитарные науки. Между тем практически во всех странах мира в начальной и средней школе, в колледжах и университетах сокращается объем изучаемых гуманитарных наук. Социальных наук это касается в меньшей мере. Многим понятна польза экономики, социологии, политологии, благодаря которым возможно оптимально организовать и регулировать хозяйственную и общественную жизнь в государстве, или необходимость юриспруденции для поддержания правовых отношений в обществе. Но на уровне общественного сознания сегодня существует тенденция, предвзято воспринимать все гуманитарное. Роль гуманитарных наук и философии сегодня явно недооценивается.

Величайший гуманистический проект Ренессанса и Просвещения ныне пребывает в состоянии системного кризиса, знаком которого является не только почти миллиард неграмотных в современном мире, но и прогрессирующая «функциональная неграмотность» дипломированных специалистов. Их специализация, полученная в системе образования, ориентирована преимущественно на развитие «навыка», а не на развитие творческого мышления, что ведет к нарастанию разрыва между культурой и классическим образованием. Современная культура формирует общество потребления, которое диктует цели и задачи образования. Наука и образование превратились сегодня в продукт потребления со всеми законами рыночной экономики.

Губительнее всего процесс коммерциализации образования сказывается на гуманитарных науках. Гуманитарные ценности оттесняются рыночными на периферию, на второй план, образовательный процесс ориентируется на утилитарные цели, личностная компонента замещается информационной, внедряется дистанционное обучение, вместо экзаменов применяются тесты. Политики многих стран считают область гуманитарного знания бессмысленным и ненужным излишеством, а система образования делает акцент на требования экономического развития. Государства ориентируются на краткосрочную рентабельность и формируют востребованные умения, необходимые для получения прибыли. В книге «Не ради прибыли» известный американский философ Марта Нуссбаум убедительно развенчивает представления о том, что образование, прежде всего, являет собой инструмент экономического роста. Она утверждает, что экономический рост не всегда ведет к улучшению качества жизни. Презрение к искусству и гуманитарным наукам ставит под угрозу качества нашей жизни и процветание демократических государств. «Все государства, — пишет она, — особенно в нынешний кризисный период — страстно стремятся к экономическому росту, слишком мало внимания уделяется путям развития образования... В погоне за прибылью, характерной для сегодняшнего мирового рынка, в эпоху религиозной и экономической нестабильности, могут быть навсегда утеряны ценности, имеющие значения для будущей демократии» [8, с. 21].

Разумеется, экономический рост сам по себе является благом для общества, однако стремление превратить высшее образование лишь в институт воспроизводства прикладных навыков в значительной степени обесценивает его содержание. Отказ от гуманитарного образования будет означать отказ от критического мышления, который в свою очередь, может обернуться отказом от ценностей демократического общества. Как резюмирует М. Нуссбаум, при отсутствии гуманитарного образования, воспитывающего критическое мышление, «группу покорных инженеров можно превратить в убийственное оружие, способное воплотить в жизнь самую что ни на есть кошмарную расистскую и антидемократическую политику» [8, с. 182].

Негативные процессы в сфере образования западных стран приняли особенно уродливые формы в современной России. После перестройки в СССР, завершившейся в октябре 1993 года антиконституционным переворотом, или, по выражению С. Говорухина, «великой криминальной революцией», к власти в России пришли олигархи [2, с. 115]. Эти господа, приватизировавшие общенародную собственность, живут за счет разбазаривания наших природных богатств и не желают вкладывать деньги в будущее страны. Им не нужны просвещенные образованные граждане, поэтому все сферы, связанные с наукой, образованием, культурой и искусством ныне низведены до жалкого существования [4]. Сегодня авторитет и престиж людей, занятых в науке и образовании, упал до предела. В СМИ России в качестве героев фигурируют миллиардеры, банкиры, бизнесмены, звезды эстрады, криминальные авторитеты, но только не ученые. Выпускники вузов уже не связывают свои жизненные перспективы с наукой, не стремятся поступить в аспирантуру, получить ученые степени. Талантливые учителя из-за униженно низких зарплат вынуждены покидать школу. От этого очень сильно страдает качество образования на всех уровнях. Проф. Т. В. Панфилова пишет: «Нынешних «хозяев жизни» устраивает лишь такая система образования, которая обеспечивала бы уровень образованности достаточный **только** для выполнения функций по обслуживанию нужд господствующей прослойки, но исключаящий как возможность самостоятельного анализа сложившегося положения вещей, так и потребность в нем» [10, с. 6].

Цель перманентных реформ образования, происходящих в современной России, четко сформулировал экс-министр образования А. Фурсенко: «недостатком советской системы образования, — по его мнению, — была попытка сформировать человека-творца, а сейчас задача заключается в том, чтобы вырастить квалифицированного потребителя, способного пользоваться результатами творчества других». Смысл социального заказа хорошо выражен в термине «сфера услуг». Если советская система просвещала и воспитывала, то теперь она должна оказывать услуги. А это значит, что именно заказчик будет диктовать ей условия. Система образования должна обслуживать бизнес. Не производство, не экономику, а именно бизнес. Это близкие, но все же разные понятия. Экономика работает на общество, а бизнес на прибыль. Бизнесу вообще, а современному в особенности, не нужна личность, не нужен человек самостоятельный, творческий. Ему нужен робот, человек-функция, способный совершать лишь ту или иную операцию. Таким человеком легко манипулировать.

По мнению проф. И. И. Докучаева, беда сегодняшнего образования в России состоит еще и в том, что оно утрачивает фундаментальный характер. Он пишет: «Стандарты третьего поколения исключили категорию знания из сферы ключевых операциональных инструментов конструирования

образовательного процесса. Цель образования и его содержание связано с понятием компетенции. Знания уже не передаются в ходе образования, но формируются компетенции. Необходимо признать, что в этом изменении кроется основной порок современного образования» [6, с. 43]. Разъясняя свою позицию, Докучаев подчеркивает, что компетентносная парадигма образования обосновывается желанием привести педагогический процесс в соответствие с потребностями экономики. Но экономика изменчива, и никакое образование не в состоянии успеть за ней. В погоне за экономикой образование утрачивает не только свое содержание, но и свою роль в обществе.

Одной из причин, понизивших статус гуманитариев в глазах российского общественного мнения, стало широкое распространение в нашей стране негосударственных вузов. Эти вузы, как правило, имеют гуманитарный профиль, поскольку для них не нужны серьезные капиталовложения в строительство специализированных зданий, оснащенных дорогостоящим лабораторным оборудованием. Опыт показывает, что они, как правило, не дают качественного образования и фактически занимаются продажей дипломов. Происходит девальвация образования. Преподаватели таких вузов делают вид, что учат, студенты делают вид, что учатся. Контрольные работы студенты перестали не только писать, но даже читать то, что они скачали в интернете. Там же студентам за деньги предлагают заказать курсовую или дипломную работу. Критерии качества образования снижены, требовательность исчезла, исключение из вуза за неуспеваемость почти невозможно. Поэтому у выпускников таких вузов, в том числе и некоторых государственных, формально имеются дипломы, но специалистами они при этом не являются. Государство и общественность видимо еще не до конца осознает, что выпуск таких «специалистов» — угроза безопасности страны.

Деморализация студентов начинается с деморализации преподавателей. Роль преподавателя, оказывающего «образовательные услуги» двусмысленна и унижительна. В условиях, когда знания продаются и покупаются профессиональные принципиальные преподаватели, прекрасно знающие свой предмет и требующих от студентов соответствующих знаний, руководству вузов не нужны. Учитель, профессор — уже не носитель высокого интеллекта и нравственный идеал, а, по выражению Ж. Бодрийяра, «некий торговый автомат», «искусственная фигура», «потерявшая роль, статус, ответственность» [1, с. 205—206]. Вынужденно войдя в роль обслуживающего персонала, он за деньги пишет за студента рефераты, курсовые и дипломные работы, а для аспирантов диссертации, щедро одаривает неучей высокими баллами. Сам он тонет в огромном ворохе рабочих программ и отчетов, которые без конца, по прихоти министерства, должны составлять и модифицировать преподаватели. Такого абсурда, как отмечают многие преподаватели российских вузов, нет ни в одной стране мира.

Большой удар по образованию, особенно по гуманитарному, нанесло широкое использование электронных средств масс-медиа. Под их воздействием в сознании человека формируются черты, делающими его похожими на функционирование компьютерной машины. Это явление получило название «клиповое мышление». Слово «clip» в переводе с английского означает «фрагмент», «вырезка», «отрезок», «отрывок». «Клиповое мышление» представляет собой такой тип мышления, при котором человек воспринимает окружающий мир, как набор фрагментов, разрозненных, мало связанных между собой образов. Ярким примером этого феномена является телевизионная

реклама: информация в ней преподносится сжато, кадры быстро сменяют друг друга, не давая человеку до конца вникнуть в их смысл.

Сам термин «клиповое мышление» ввел в оборот Э. Тоффлер, американский философ и культуролог. В работе «Третья волна» он описал феномен «клиповой культуры» как явления, характерного для эпохи информационного общества, в котором клиповое мышление становится основной формой восприятия [11]. XXI век формирует необычайно быстрый темп жизни, пытаясь угнаться за ним, человек перестает углубляться в информацию и считывает лишь поверхностные факты. Клиповое мышление работает по тем же принципам, что и видеоклипы, то есть человек воспринимает окружающую его действительность как последовательность никак не связанных между собой явлений. Индивид перестает воспринимать и усваивать большие и пространственные тексты, разрушается способность к целостному и системному осмыслению, выстраиванию причинно-следственных связей. Человек оказывается не в силах освоить информацию, фиксирует сиюминутные сообщения. Усваивая готовые образы и суждения, люди принимают полученные установки на веру и не размышляют об их истинности и справедливости. Отмечая, что в последние десятилетия граждане нашей страны «оглуляются» из-за соответствующей направленности социальных институтов, в том числе и масс-медиа, которым удалось глубоко деформировать мыслительные способности россиян, С. В. Докука делает вывод: «Сегодня можно утверждать, что из-за распространения клипового сознания наше общество стоит перед угрозой культурной деградации» [3, с. 175].

На формирование клипового мышления уже на уровне школы большое влияние оказывают такие факторы как телевидение, компьютеры, компьютерные игры, интернет, мобильные телефоны. Современные школьники и студенты, которые являются основными обладателями клипового мышления, плохо воспринимают и запоминают учебный материал, не умеют правильно излагать свои мысли, им тяжело писать сочинения и читать объемные литературные произведения. Клиповое мышление противоположно мышлению понятийному, которое позволяет человеку находить и выделять существенные признаки предметов, легко углубляться в информацию и осуществлять ее аналитический обзор. У человека с клиповым мышлением возникают трудности с пониманием общей картины. Он может много знать о мельчайших подробностях личной жизни звезд, но сформулировать адекватное системное представление о мире, обществе, и даже о своей жизни ему представляется затруднительным.

Российский философ и культуролог К. Г. Фрумкин выделил пять основных причин появления клипового мышления:

- 1) Развитие современных технологий и, следовательно, увеличение потока информации;
- 2) Необходимость принимать большой объем информации;
- 3) Многозначность, увеличение разнообразия поступающей информации;
- 4) Ускорение ритма жизни и попытки успеть за всем, чтобы быть в курсе событий;
- 5) Рост динамичности на разных уровнях социальной системы [12].

Носитель клипового мышления — это продукт цифровой эпохи, но интернет и другие электронные коммуникации сами по себе не враждебны понятийному мышлению, книжной культуре. Интернет — это, прежде всего, мир текстов. Конфликт возникает не между текстом и образом, а внутри мира

текстов и образов — между режимом погружения в один информационный поток и режимом постоянного переключения между различными такими потоками. Угрозу книге представляет не отказ от текста как такового, а отказ от длинного, целостного и линейно выстроенного текста. То же самое происходит и в мире образов, где фильму противопоставляется клип [13, с. 36].

В СМИ часто можно встретить информацию о том, что «клиповость» мышления пагубно влияет на современное общество и является одной из острых социальных проблем. В то же время ряд авторов считают, что это просто «развитие одних навыков за счет других» и полагают, что клиповое мышление обладает рядом положительных сторон. Оно развивает быстроту реакции на внешние стимулы, защищает мозг от перегрузки информацией и развивает способность решать несколько задач одновременно. А. Ф. Костенко пишет: «Дети интернет-поколения одновременно могут слушать музыку, общаться в чате, бродить по сети, редактировать фотографии, делая при этом уроки» [7, с. 532]. Если с первыми двумя позитивными сторонами клипового мышления можно согласиться, то третья «позитивная» его сторона вызывает большие сомнения. Хотелось бы посмотреть на результаты выполнения уроков при «решении нескольких задач одновременно». Впрочем, и сам автор соглашается с тем, что «платой за многозначность становится рассеянность, гиперактивность, дефицит внимания и предпочтение визуальных символов логике и углублению в текст».

Все вышесказанное однозначно свидетельствует о том, что ситуация, сложившаяся в сфере образования в современной России, особенно гуманитарного, является кризисной. Создается впечатление, что современное российское общество не испытывает потребности в науках формирующих мировоззрение человека, развивающих лучшие стороны его духовного мира. Количество учебного времени, отводимого на изучения гуманитарных наук и философии, из года в год сокращается. А ведь в самой природе гуманитарного знания и особенно философии, заложено стремление к целостности внутреннего мира человека. Кроме того, философия является эффективной терапией от клипового мышления.

Философию часто относят к гуманитарным наукам, но это не верно. У философии есть свой предмет исследования, **она изучает сущность мира и человека с позиций всеобщего**. В структуру философского знания помимо таких общепризнанных философских дисциплин как онтология, гносеология и аксиология, предметом которых является **всеобщее**, включаются и такие частно-всеобщие (вспомогательные) дисциплины как философская антропология, этика и эстетика, предметом которых является человек. К числу гуманитарных наук можно отнести и аксиологию, направленной на выяснение всеобщих ценностных оснований бытия человека, его практической деятельности и поведения. Но уже социальную философию нельзя отнести к гуманитарным наукам, она исследует общество во взаимосвязи всех его сторон, рассматривая его как единый целостный организм. Предметом гносеологии является исследование отношения человека к миру, она изучает наиболее общие законы познания. И уж никак невозможно отнести к гуманитарным дисциплинам **онтологию**, которая занимает центральное место в системе философского знания, она исследует сущность бытия, всеобщие законы и формы его существования и развития [5, с. 310, 324—325].

Кроме того, если мы будем относить философию **только** к гуманитарным наукам, то тем самым мы противопоставим ее естественнонаучному

знанию. Но как тогда быть с «философскими вопросами естествознания»? Известно, что философия с самого своего возникновения развивалась в органической связи с естественнонаучным знанием. Имея в своей основе научный характер, она вооружает ученых научным мировоззрением и является методологией естественнонаучного исследования. То, что теоретическое естествознание не может успешно развиваться без философии, неоднократно подчеркивали такие выдающиеся ученые как А. Эйнштейн, М. Планк, Н. Бор, В. Гейзенберг, П. Дирак, Луи де Бройль, П. Ланжевен и многие другие. Самые авторитетные отечественные ученые также отмечают, что «все достижения современной мировой науки базируются на материалистическом видении мира», т. е. на материалистической философии [9, с. 4].

Таким образом, философия в целом представляет собой специфическую область знания, которую нельзя безоговорочно отнести ни к группе гуманитарных, ни к группе естественных наук. Она в равной степени необходима для развития как естественнонаучного, так и гуманитарного знания. Безусловно, к гуманитарным наукам она имеет самое прямое отношение, **философия выступает как мировоззренческое и методологическое ядро гуманитаристики**. Являясь базисом мировоззрения человека, она способствует формированию у личности целостной, систематической картины мира, осознанию связей, существующих в нем, и универсальных законов его функционирования и развития. Будучи теоретической основой мировоззрения и опираясь на многовековой опыт развития лучших достижений мировой культуры, философия дает представление о мире в целом, ключ к формированию убеждений человека, его идеалов и нравственных принципов. Она помогает человеку глубже осмыслить современную действительность, научает человека мыслить самостоятельно, критично и концептуально.

Библиографический список

1. *Бордийяр Ж.* Симулякры и симуляции. М., 2015. 240 с.
2. *Говорухин С.* Великая криминальная революция. М., 1995. 210 с.
3. *Докука С. В.* Клиповое мышление как феномен информационного общества // *Общественные науки и современность.* 2013. № 2. С. 169—178.
4. *Ерахтин А. В.* Социальная справедливость и демократия в современной России // *Мировоззренческая парадигма в философии: модусы и модальности теоретические и практические* : монография. Н. Новгород, 2014. Гл. 14. С. 269—287.
5. *Ерахтин А. В.* Онтология в системе философского знания : монография. М., 2017. 328 с.
6. Какое образование для нас ценно? Материалы «Круглого стола» // *Вопросы философии.* 2018. № 6. С. 34—56.
7. *Костенко А. Ф.* Клиповое мышление — «плюсы» и «минусы» // *Научный альманах.* 2015. № 12-1 (14). С. 528—534.
8. *Нуссбаум М.* Не ради прибыли: зачем нужны гуманитарные науки. М., 2014. 192 с.
9. Открытое письмо Президенту РФ В. В. Путину // *Здравый смысл.* 2007. № 4. С. 4—5.
10. *Панфилова Т. В.* Какая образовательная стратегия нужна России? // *Философия и общество.* 2011. № 1. С. 5—16.
11. *Тоффлер Э.* Третья волна. М., 2011. 345 с.
12. *Фрумкин К. Г.* Клиповое мышление и судьба линейного текста // *Топос : литературно-философский журнал.* 2010. № 9.
13. *Фрумкин К. Г.* Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры // *Ineternum.* 2010. С. 26—36.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ

ББК 87.06

И. И. Булычев

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ АЛГОРИТМЫ РЕАЛЬНОСТИ КАК ДРАЙВЕРЫ НАУЧНОЙ И ФИЛОСОФСКОЙ ДИНАМИКИ

Статья посвящена проблемам конструирования методологии, имеющей своей целью выделение их основополагающих алгоритмов (констант), для эффективного развития фундаментальных научных и философских теорий. Показано, что алгоритмизации поддается, в первую очередь, наиболее разработанный и систематизированный слой теоретических дисциплин. Изложение универсального логико-философского алгоритма раскрывается на примере категории информации. Установлено, что подлинный алгоритм требует обнаружения объективных и абсолютных параметров в содержании философских принципов, законов и категорий, равно как преодоления мировоззренческого субъективизма и релятивизма. Раскрыто особое значение алгоритмических методов в рамках образовательного дискурса. Автор приходит к выводу, что без алгоритмизации практически невозможен переход системы образования в качественно новое состояние, успешное решение задачи модернизации высшей школы, внедрение новых технологий обучения.

Ключевые слова: алгоритм, информация, атрибуты, основное противоречие, структура

The article is devoted to the problems of constructing a methodology that selects the set of underlying algorithms (constants) being effective in the development of fundamental scientific and philosophical theories. It is shown that algorithmization lends itself, first of all, to the most developed and systematized layer of theoretical disciplines. The statement of the universal logical-philosophical algorithm is revealed on the example of the «information» category. It has been established that a genuine algorithm requires the detection of objective and absolute parameters in the content of philosophical principles, laws and categories, as well as overcoming the ideological subjectivism and relativism. The special significance of algorithmic methods within the framework of educational discourse is revealed. The author comes to the conclusion that without algorithmization the transition of the education system to a qualitatively new state, the successful solution of the modernizing task, the introduction of new learning technologies is almost impossible.

Key words: algorithm, information, attributes, main contradiction, structure.

В мире наблюдается лавинообразный рост знаний самого разного плана и уровня. Возрастает количество научных и философских дисциплин. Эта тенденция вызывает необходимость их концептуализации и институализации, с одной стороны, и увеличения времени, которое следует потратить на их

изучение — с другой. Очевидно, что экстенсивный путь решения этих проблем (простое увеличение числа научно-исследовательских центров, количества лет обучения в школе и вузе) во многом исчерпал свои возможности. Какие же пути существуют для решения возникшей проблемы? Ныне все более насущной потребностью в деле эффективного развития фундаментальных научных и философских теорий становится методология, имеющая своей целью выделение их основополагающих алгоритмов (констант).

Алгоритм относят, в частности, к числу самых важных факторов в системе математического знания; одно из впечатляющих достижений математики XX в. усматривают в формально строгом уточнении понятия алгоритма. Образовалась, кроме того, новая отрасль математической науки — теория алгоритмов [2, с. 11]. Понятие алгоритма постепенно расширяется и интерпретируется как однозначная, инвариантная последовательность связей; в то же время она (совокупность связей) относительно пластична, ибо сохраняет достаточно широкую амплитуду колебаний от стандарта, стереотипа до гибкого порядка [5].

Думается, алгоритмическая концептуальность станет отличительной чертой как научного, так и философского стиля мышления XXI столетия. В противном случае философия может превратиться из интегративного фактора теоретической культуры в дезинтегративный. Именно такие процессы мы сегодня нередко и наблюдаем. Речь идет о нарастании в сфере философии тенденций методологического нигилизма и анархизма. В результате все чаще приходится сталкиваться со своеобразными «аллергическими» реакциями, которые проявляются в определенном отторжении философии некоторыми важными сферами социума (ставится под вопрос целесообразность ее преподавания в учебных заведениях и т. д.).

Ситуация усложняется еще и тем, что не только в философии, но и в науке за последнее столетие появились искусственно сформированные алгоритмы и абстрактные (кабинетные) теории, для конструирования которых нередко используется математика. Создаются математически обработанные элегантные версии различных секторов реальности, в частности физической. В результате начинают считать, что математика — это своего рода физика и, следовательно, математика описывает природу. Подобные конструкции и кабинетные теоретические алгоритмы фактически уводят нас в сторону от реальности. Вот что говорится по поводу вышесказанного в одном из монографических исследований последних лет: «Теоретики в своих фальсификациях зашли слишком далеко. Научились фальсифицировать, подтасовывать для своих пустых гипотез даже факты». И таким путем получают даже Нобелевские премии! Это неизбежно ведет к кризисным явлениям в современном научном познании [8, с. 125].

В чем особенности использования метода алгоритма в философии? Алгоритмизации поддается, в первую очередь, наиболее разработанный и систематизированный слой теоретического мировоззрения. Подлинный алгоритм требует нахождения объективных и абсолютных параметров в содержании философских принципов, законов и категорий, преодоления мировоззренческого субъективизма и релятивизма. Безусловно, подобные максимумы никогда полностью не осуществимы, но должны предельно приближаться к уровню абсолютных истин там, где излагаются ключевые схемы бытия. Каждая верно найденная алгоритмическая схема есть момент объективно-абсолютного знания, которое в этой части едва ли будет когда-либо полностью пересмотрено, но лишь развито в плане прирастания новых мировоззренческих «этажей».

Особое значение алгоритмические методы имеют для повышения эффективности учебного процесса в высшей школе. Без их реализации практически невозможен переход ее в новое качественное состояние, успешное решение задачи модернизации, внедрение новых технологий обучения. Преподаватель высшей школы — одновременно ученый и педагог. Именно сочетание педагогической и научной деятельности для преподавателя высшей школы — залог успеха его деятельности. Между тем объем научных знаний и преподаваемых курсов непрерывно растет, а прежние методы обучения все менее обеспечивают усвоение материала студентами и аспирантами. Новая обстановка диктует необходимость первостепенного изучения в базовых курсах фундаментальных дисциплин высшей школы (отчасти также и в средней) их основополагающих констант. Все то содержание, которое останется за рамками базовых курсов, можно будет в случае необходимости изучать в ходе процесса непрерывного образования, которое может продолжаться в течение всей жизни. Алгоритмизированный подход к образованию, о котором идет речь, позволит решить одну из важнейших задач высшей школы — оптимизировать важнейшие звенья процесса обучения. Такая оптимизация позволит повысить педагогическую эффективность при одновременном сокращении затрат времени студентами и преподавателями [6, с. 93—94].

Каким образом требования алгоритма могут быть реализованы в сфере философского мышления? *Универсальный логико-философский алгоритм* предполагает неукоснительное выполнение трех обязательных правил: 1) поиск атрибутов, 2) выделение сторон основного противоречия; 3) нахождение структуры и функций каждой значимой мировоззренческой категории. Указанные требования позволяют последовательно, концептуально и логически строго изложить важнейшие положения философской системы; они вполне достаточны для полноценного раскрытия содержания теоретического мировоззрения XXI столетия [3, с. 4—5].

Рассмотрим особенности алгоритмизированного философского мышления с помощью категории информации. *Информация* — феномен, природа которого пока не вполне понятна. В последние десятилетия наблюдался процесс неуклонного расширения и изменения содержания данного понятия, превращение ее из узко научной и прикладной проблемы в общенаучную и философскую. Феномен информации стремятся раскрыть путем соотнесения с целым рядом общенаучных и философских категорий. В частности, английский ученый У. Р. Эшби тесно связывает информацию с понятием разнообразия (различия) [11, с. 360, 375]. Позитивный момент концепции разнообразия заключается в том, что она достаточно легко согласуется с нашими обыденными представлениями об информации. В ней усматривают поток сообщений, сведений, которыми люди обмениваются между собой. Действительно, сообщение обладает статусом информации, когда содержит что-то новое, отличное от того, что мы знали раньше. Недостаток данной парадигмы специалисты усматривают в сведении феномена к так называемой человеческой информации. Между тем информацию (разнообразие) используют и живые существа, а сейчас и некоторые технические устройства. Более того, информацией обладают любые естественные тела. Строго говоря, вся материя обладает разнообразием и вследствие этого она информационна.

Подобный характер информации подвигнул отечественных специалистов уточнить ее понимание путем соотнесения с категорией отражения. Так, А. Д. Урсул усматривает в информации «отраженное разнообразие», она

«есть только там, где существует различие, и отсутствует там, где его нет» [9, с. 139, 180]. Такой подход позволяет исследовать информационные свойства как материальных объектов и систем (например, в физике, астрономии или биологии), так и нематериальные (например, в лингвистике или семиотике). Неслучайно, появились прогнозы, согласно которым именно информационная парадигма может стать конструктивной основой для более тесной и органичной интеграции естественных, технических и гуманитарных наук.

При всех несомненных плюсах изложенных выше представлений остается не вполне ясной логическая и содержательная связь понятий информации и отражения между собой и с реальностью в целом (в частности, детерминационная). На этих вопросах, мы далее и остановимся. Будучи важным и фундаментальным явлением, информация неразрывно связана со всей реальностью. Видимо, информация — своеобразная матрица, прародительница всего существующего, движущая сила реальности. В свете изложенного едва ли случайно то обстоятельство, что количество планет в звездных системах определенным образом регламентируется. Типичная ситуация — наличие восьми планет. С информационной точки зрения, это 8 бит, преобразующих звездную систему в один байт информации. Двоичная информационная система присваивает планете единицу или ноль по разнице напряженности магнитных полей. В Солнечной системе нулю соответствуют Венера, Марс, Сатурн, Уран, остальные соответствуют единицам. Но зачем нужны такие огромные пространственные байты? В информационной матрице вселенных расстояния не имеют значения, ибо они условны. Однако каждый элемент информационной матрицы, чтобы быть полноценным участником в реализации ее задач, обязан иметь стандартные информационные параметры [3, с. 15—22, 156].

Далее приведем наглядную таблицу изложения алгоритмизированных составных феномена информации и раскроем ее (таблицы) содержание.

Информация		
Атрибуты	Стороны основного противоречия	Структура и ее функции
Взаимодействие Отражение	Сущность Явление	Единичная Особенная Общая

Информация существует не сама по себе. Двумя равноправными (основными) способами ее бытия, или *атрибутами*, являются взаимодействие и отражение. Между тем иногда встречается мнение об их неравнозначности. В частности, некоторые специалисты утверждают, что «отражение в неорганической природе не обладает статусом самостоятельного существования» [2, с. 153]. В действительности процесс взаимодействия начинается в соответствии с ранее полученными результатами отражения. При этом взаимодействие и отражение выполняют специфические задачи в информационном процессе. Взаимодействие непосредственно обеспечивает перенос информации, тогда как направленность данного процесса детерминируется отражением. Скажем, при общении люди одновременно сообщают партнеру новую информацию (ситуация взаимодействия) и напоминают нужные им сведения (ситуация отражения).

Взаимодействие выражается в том, что субъекты и объекты влияют (воздействуют) друг на друга путем обмена определенными порциями информации (байтами, битами). Или же внутри самих субъектов и объектов

происходит взаимовлияние их составных элементов (взаимный обмен разнообразными сведениями). Характерный пример — живые организмы. «В живых организмах, — пишет И. М. Савич, — заложено невероятно большое количество информационных процессов, обеспечивающих постоянную связь, их нормальное функционирование и взаимодействие». Благодаря этому информационному взаимодействию «живое существо чувствует себя как нечто целое, а не просто набор отдельных органов и частей» [7, с. 153].

Отличительным признаком второго атрибута информации — отражения — выступает соответствие. Поэтому отражение определяют как явление соответствия, или как способ достижения соответствия участниками информационного процесса. Отражение предполагает установление определенного соответствия между отражающей и отражаемой системами (по структуре, форме, содержанию и т. п.). Соответствие носит всеобщий характер. Взаимодействие в информационном процессе осуществляется на основе соответствия. Так, субъекты стремятся к получению (анализу, усвоению) не любой доступной им информации, но такой, которая соответствует их потребностям, интересам или идеалам. В результате любой информационный процесс есть система избирательно взаимодействующих элементов, между которыми всегда имеет место известное соответствие. Каждое материальное или иное образование потенциально готово к взаимодействию с множеством других объектов, хотя в конкретных условиях оно взаимосвязано с вполне определенными объектами. Роль особого регулятора здесь играет отражение, которое обуславливает данный канал взаимодействия. Отражение, следовательно, выступает в роли ограничителя взаимодействия и обуславливает его избирательность. Взаимодействие, рассмотренное в отрыве от отражения, само по себе не в состоянии образовать упорядоченную систему информационного процесса. В свою очередь, отражение оказывается возможным благодаря процессу всеобщего (информационного) взаимодействия [10, с. 144, 149—153].

Сторонами основного противоречия информации выступают сущность и явление. Как и другие парные категории диалектики, сущность и явление в истории философии употреблялись в самом широком смысле, фактически применительно к любым фрагментам бытия. Между тем их использование наиболее целесообразно в качестве сторон основного противоречия информации, где сущность и явление никогда полностью не совпадают.

Детерминационный вес сущности в среднем на 30 % выше по сравнению с явлением ($65 \% + 35 \% = 100 \%$), что определяется большей устойчивостью первой по отношению ко второму. Скажем, общество постоянно стремится к получению новой информации о строении Солнечной системы, исследует различные явления, которые здесь происходят. Количество изученных явлений такого рода постоянно возрастает. Однако сама сущность данной вещи (Солнечной системы) остается все той же самой (неизменной), и она (сущность) определяет направление и методологию исследования и интерпретации новых фактов и явлений.

Безусловно, сущность не остается совершенно неизменной. Сущность изменяется под воздействием явления, но гораздо медленнее. Изменение сущности вызвано тем, что в процессе эволюции какого-либо объекта одни информационные связи начинают усиливаться и играть большую роль, другие отодвигаются на второй план или исчезают совсем. Следовательно, не только явления преходящи, подвижны, текучи, но отчасти и сущности. Взаимосвязь сущности и явления есть переход, перелив одного в другое. В этом

«переливе» выделяют два момента. Во-первых, противоположность этих категорий абсолютна лишь в определенных пределах, за которыми она относительна: то, что в одном плане выступает как сущность, в ином аспекте выступает как явление. Во-вторых, сущность всегда присутствует в явлении, каким бы поверхностным оно не было.

В каждом явлении обязательно обнаруживается сущность, но не полностью, а какая-то ее частичка. Явление не исчерпывает сущности, а характеризует ее только с какой-либо отдельной стороны. Сущность органически связана с явлением, раскрывает свое содержание только в нем и через него. Явление, в свою очередь, тоже неразрывно связано с сущностью, не может существовать без нее. Иначе говоря, сущность явлена, а явление существенно. Это не означает, что познание в явлениях также всегда постигает сущность. Явление есть способ реализации сущности. Сущность в явлении обычно выражается в искаженном виде. Явление привносит в то, что идет от сущности, новые моменты и черты, которые обусловлены не сущностью, а внешними обстоятельствами, в которых существует вещь. Поэтому явление всегда богаче сущности. Следовательно, искажение происходит за счет того, что сущность (информационного разнообразия) проявляется через взаимодействие ее с окружающими объектами. Эти окружающие предметы влияют на явление, вносят в его содержание определенные изменения и тем самым обогащают его. В результате явление оказывается синтезом того, что идет от сущности и обусловлено ею, и того, что привнесено извне, т. е. детерминируется воздействием окружающей предмет действительности. Как заметил К. Маркс, «если бы форма проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишня». «Задача науки, — подчеркивает Маркс, — заключается в том, чтобы видимое, лишь выступающее в явлении движение свести к действительному внутреннему движению...», т. е. к сущности.

Приведем некоторые примеры. В прошлом веке ученые обнаружили эффект красного смещения (так называемый эффект Доплера). Он свидетельствует о том, что космические объекты (галактики) удаляются от Млечного Пути и Солнечной системы. Но какова сущность данного явления? Ответ на этот вопрос оказался далеко не очевидным. Хорошо известно, что любой эмпирический факт подлежит теоретической интерпретации, которая позволяет выявить сущность исследуемого явления. Большинство ученых сущность эффекта Доплера была истолкована как глобальная тенденция расширения, которая охватывает всю нашу Вселенную. Между тем всегда были ученые, которые сомневались в правильности столь глобальной трактовки явления красного смещения, поскольку она вступала в противоречие с рядом других весьма серьезных фактов (наблюдений) и объясняющих их теорий. Группа специалистов указывает на возможность различных интерпретаций эффекта красного смещения [4]. В соответствии с альтернативной позицией эффект Доплера не носит глобального характера [3, с. 7]. Иными словами, во-первых, другие галактики и звездные системы могут не удаляться, а сближаться и, во-вторых, не исключено, что со временем наша галактика Млечный Путь вместе с Солнечной системой сменит цикл удаления на противоположный (сближения со своими соседями). Во многом аналогично обстоит дело и с так называемым «реликтовым излучением». Явления, которые с ним связывают, могут быть интерпретированы совсем иначе по сравнению с общепринятыми. Так, сущность последних может быть детерминирована не «Большим взрывом», а ходом (течением) циклического времени. Последнее, будучи вполне

материальным, физическим фактором, обнаруживает себя в некоторых не вполне понятных человеку явлениях. Оба примера, с точки зрения теории информации, свидетельствуют о неполноте имеющихся сведений и необходимости проведения дополнительных эмпирических и теоретических исследований по дискуссионным вопросам.

Структура информации включает в себя три компонента (функции, пласта): единичный, особенный и общий. Их детерминационный вес равняется соответственно 20, 30 и 50 процентам.

Первая функция информации — выступать в качестве единичной (отдельной, индивидуальной) мысли, значения, сведения (в более широком смысле чего-то иного). Никакие информационные процессы не могут развиваться, не выделяя из своего состава новых единичных формообразований, вносящих в них новые различия, изменяющих их общий облик. Единичное, таким образом, реализует многообразие в единстве и является необходимой формой развития феномена информации.

В мире нет двух абсолютно тождественных или, напротив, двух абсолютно различных составных информации, не имеющих между собой ничего общего. Единичные (отдельные) ее составляющие взаимодействуют (зависят, обуславливают) и отражают друг друга, обладая чем-то соизмеримым, общим. Общее (всеобщее) — это единое во многом. Единичное (например, новое сообщение) всегда есть продукт информационных процессов, протекающих по всеобщим закономерностям. Появление или изменение единичного всегда имеют место внутри определенных всеобщих условий, внутри природной или социальной действительности, управляемой соответствующими законами. В потоке информации постоянно осуществляется переход, превращение единичного в особенное, всеобщее и обратно. Что касается категории особенного, в ней фиксируется момент единства единичного и общего и снимается их односторонность. Особенное, следовательно, целесообразно рассматривать традиционно в качестве промежуточного звена между единичным и общим (всеобщим).

Библиографический список

1. Абдеев Р. Ф. *Философия информационной цивилизации*. М. : Владос, 1994. 336 с.
2. Анисов А. М. *Время и компьютер. Негеометрический образ времени*. М. : Наука, 1991. 152 с.
3. Булычёв И. И., Победоносцев С. Н. *Космический стандарт человека*. М. : Книга по требованию, 2017. Кн. 1. 224 с.
4. Гореликов Л. А. Темпоральная модель глобальной целостности в современной научно-философской картине мира // *Sredoneu : теоретич. журнал*. С.-Петербург, 2008. № 1. С. 68—89.
5. Лимаренко А. В. *Законы организации и социальные алгоритмы*. Владивосток : Дальневосточный университет, 1989. 190 с.
6. Околелов О. П. *Педагогика высшей школы : учебник*. М. : ИНФРА, 2017. 187 с.
7. Савич И. М. *Информатика творения*. СПб. : ИЦ «Гуманитарная Академия», 2016. 376 с.
8. Тимошенко И. Г. *Книга таинств, чудес и законов бытия. Современная общая, естественная и социальная онтология*. 2-е изд. Новосибирск : НГТУ, 2018. 671 с.
9. Урсул А. Д. *Отражение и информация*. М. : Мысль, 1973. 231 с.
10. Чусовитин А. Г. *Диалектика взаимодействия и отражения*. Новосибирск : Наука, 1985. 173 с.
11. Эшби У. Р. *Введение в кибернетику*. М. : Иностранная литература, 1959. 432 с.

ФИЛОСОФСКИЕ ПРОБЛЕМЫ УРБАНИСТИКИ

ББК 85.118.2

С. С. Касаткина

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ГОРОДА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Рассматриваются возможности проектирования историко-культурного пространства города. Актуальность проблемы связана с цифровизацией социокультурной реальности России, в том числе по направлению создания комфортной городской среды. Автор раскрывает практики формирования виртуальной и дополненной реальности городов в условиях информационного общества.

Ключевые слова: историко-культурное пространство, проектирование городской среды, информационно-технологические ресурсы города.

The article considers the possibilities of designing the historical and cultural space of the city. The urgency of the problem is connected with the digitalization of the Russian economy, including the direction of creating a comfortable urban environment. The author reveals the practices of formation of virtual and augmented reality of cities in the information society.

Key words: historical and cultural sphere, urban environment planning, information and technological resources of the city.

Проектирование историко-культурного пространства является эффективным инструментом активации потенциала многих территорий, особенно городских. Сохранение исторического наследия и формирование инноваций в культурной сфере определяют уникальные возможности модернизации городов. Размышления о вопросах воображаемого пространства в рамках информационного общества раскрываются в работах Э. Сойи (Соджи) [15], Д. Н. Замятина [7], С. Б. Веселовой [3], О. В. Воличенко [4], О. Е. Железняк [6], И. А. Добрицыной [5], Р. Порозова [13], О. В. Строевой [16] и др. Работа с дополненной и воображаемой реальностью города актуальна в данное время в условиях развития цифровой культуры. Целью исследования является рассмотрение возможных направлений взаимодействия с городским пространством, характеристика элементов проектной деятельности в сфере историко-культурного наследия городов в частности.

Обычно урбанистические программы предусматривают изменения физического поля города в виде преобразования исторической части и создания новых участков городской среды. В мировом информационном пространстве появилась возможность проектировать историко-культурный потенциал

© Касаткина С. С., 2019

как путем интеграции городских ресурсов в Интернете, так и с помощью новых технических средств. Это альтернативный способ модерации развития города в дополненной и виртуальной реальности, уверенно входящий в мировую и российскую практику.

Под историко-культурным потенциалом городской среды понимается «совокупность средств, источников, запасов и возможностей, которые, с одной стороны, находятся в природе и аккумулируются обществом в форме материальных и духовных результатов человеческого труда, а с другой стороны, сохраняются в качестве культурных ценностей и объектов культурного наследия» [14]. Историко-культурный потенциал городов помимо его материального формата дополняется визуальным, контекстуальным и психофизическим восприятием среды посредством информационных возможностей. В практику внедряются как *виртуальная*, так и *дополненная* реальность, где первая представляет собой искусственный мир, воспринимаемый органами чувств и генерируемый компьютером как аналог материальной реальности, а вторая раскрывается как сфера дополнительных возможностей осознания реальных объектов с помощью техники.

Управление использованием историко-культурных возможностей города благодаря информационным ресурсам — одна из серьезных задач современного общества. Мировая практика восприятия городской среды в контексте инновационных цифровых технологий развивается в широком спектре: от визуализации города в любительском ключе (фото, видео обывателей) до создания проектов по продвижению сложных городских активов. Историко-культурное наследие города, заложенное в его концепцию, является одним из оснований постижения образа города. Часто знакомство с элементами города происходит через поиск информации о них, а затем погружение в реальность городской жизни. В оборот входят городские порталы, приложения и устройства, раскрывающие интеллектуальную инфраструктуру города. Города постепенно приобретают смарт-функции, становятся доступнее и удобнее для работы, отдыха, жизни в целом. Однако с философской точки зрения, информатизация городов имеет свои риски. Одним из них является потеря индивидуального восприятия города. Нельзя не согласиться с А. Кардаш в том, что «информационное влияние становится бесшумным орудием, невинным и этичным способом искоренения индивидуализма. Борясь с проявлениями однозначного зла и радикализма, человечество одновременно лишает себя права на конфликтность и негатив как на предтечи более серьезных проступков» [8]. Бодрийяр Ж. предостерегает, что естественная среда, в том числе городская, может стать «помойкой» истории, «фаст-фудом медиа» [2].

История и культура города давно являются излюбленным объектом мировых разработчиков приложений для всех интересующихся, а особенно — туристов. «Власти городов мира наперебой внедряют различные решения для маршрутизации туристических потоков: проводят по улицам линии, организывают экскурсии, составляют карты. А тем временем технологии плавно подготовились к тому, что турист поднимет смартфон и увидит перед собой маршрут со всеми пояснениями. Это работает именно так — просто и интуитивно» [10]. В эпоху информационной цивилизации востребована популяризация достопримечательностей не только в объективной реальности, но и в виртуально-дополненной сфере. В связи с этим мотивация людей к посещению музеев и других культурных объектов происходит активнее. Повышаются возможности эффективного продвижения

услуг в историко-культурной и туристической отрасли, что означает их поддержку и перспективное развитие. С помощью интернет-индустрии и смарт-технологий можно управлять туристическими потоками, развивать брендинг и маркетинг территорий. Проектирование развитием городского пространства посредством дополненной и виртуальной реальности — эффективный способ активации интереса к историко-культурному наследию региона, к проблемным вопросам, к перспективным инициативным проектам, к формированию имиджа территории в целом.

Проектирование городского пространства не обходится без практики социального исследования. Оно раскрывается в процедуре гуманитарной экспертизы, связанной с оценкой эффективности социальной действительности посредством прагматичных критериев результативности. Изменения в проектируемой историко-культурной среде города обычно сопряжены с темой сохранения территорий в их исторической аутентичности, при необходимости — реставрации, а также с созданием гармоничного культурного единства концептуальной основы и реальных физических изменений. При всех проектных изменениях возникает тема сохранения идентичности города. Любые трансформации городского пространства должны опираться на исторический базис, устойчивые социокультурные коды, согласованность с уже существующей культурной средой. Современные информационные технологии способны интегрировать историко-культурные тексты с физическим пространством города, имеющим искажение исторической действительности, в логике «потока» информации. По мнению Е. Г. Кривых, «трансформации визуального восприятия города соответствует так называемая «нелинейная архитектура», основывающаяся на представлении о самоорганизующейся архитектурной форме: логика ландшафта, определявшая первичные архитектурные коды, ушла в прошлое. Логике потока соответствуют формы, подобные мультимедийным образам, порождающим постоянную смену впечатлений при восприятии. Целостность подобных архитектурных объектов не имеет устойчивого, статичного характера, образуется на основе динамичного интерактивного взаимодействия смыслов, заложенных создателями, проектировщиками, и значений, придаваемых реципиентами, в качестве которых выступают обитатели, горожане» [9]. В мировой практике применяется проектирование пространства в логике «потока» информации. Примерами подобной работы с городским пространством можно назвать проект в Перми — «Атлас пермского значимого», где пользователи могут самостоятельно идентифицировать уже имеющиеся метки среды, либо предлагать новые места через администратора [1]. Создатели этого ресурса позиционируют смысл своего проекта как общегородской эксперимент в виде интерактивной карты Перми для выявления эмоционального отношения горожан к публичным местам, памятникам, зданиям, административным районам. Данная дополненная реальность города формируется «снизу» благодаря интересам жителей города и востребована ими в повседневном мире.

Другим примером использования гаджетов в историко-культурной практике проектирования города можно назвать работу с информационными «потоками» туристического характера. Пространственная специфичность города воплощает в себе помимо свойств физической окружающей среды его «геоисторию», то есть, зависимость от предшествующей истории конкретной территории. В городах рождается виртуальная реальность. «Виртуальные реальности города — это культурно-символические реальности, которые

не имеют жестко заданной связи со своим материальным референтом. Виртуальная реальность является социально производимой, сконструированной реальностью: по сути, она создается людьми в ходе символического взаимодействия. Виртуальные города могут сколь угодно отличаться от действительной городской материальной среды и находиться в каких угодно отношениях подобия с геоисторией городского пространства. Процесс их формирования можно назвать виртуализацией города. Рассмотрение виртуальных городов по сути представляет собой постановку вопроса: «что еще есть в городе, кроме самого города?». Если принять за точку отсчета, за исходную реальность города его материальное окружение (*built environment*), то вопрос стоит в том, какие еще плоскости города воспринимаются как реальные, но не имеют при этом (прямого) референта в форме материального окружения» [12]. Виртуальная реальность города наслаивается на объективную и реализует разные функции проектирования историко-культурной среды. Среди значимых функций виртуальных форм видения города стоит перечислить информационную, познавательную, просветительскую, социокультурную, интегрирующую, коммуникативную, рекреационную и т. д.

Виртуальные карты городов, «панорамы улиц», планы застройки в виртуальном формате представляют собой презентацию реальных явлений, востребованных в практической жизни. Они служат опорой в навигации виртуальных онлайн прогулок, выступают полноценной заменой спутниковых и печатных карт, дают полный обзор нужного места в городе. С помощью дополненной реальности реализуется проектирование историко-культурного концепта города. К примеру, используя познавательные игры-квесты об истории города, можно раскрыть его потенциал и обогатить возможности городских исследований. Пешеходные квесты с помощью мобильного приложения позволяют познакомиться с городами, увидеть достопримечательности с редких ракурсов, рассмотреть произведения местных мастеров, посетить исчезнувшие памятники, узнать тайны и легенды города [11]. Существуют приложения для смартфонов и планшетов, например, *Yarvitto*, *Travelry* и многие другие, предлагающие материалы путеводителей по многим городам мира [17, 18]. Турист выбирает экскурсию и отправляется гулять, в то время как приложение направляет его, рассказывает все о местах, которые он посещает, показывает фотоматериалы и карту без подключения к Интернету. Дополненная реальность в туристической сфере в мировой практике — обыденная реальность. Для российских городов подобные продукты существуют в ограниченном формате, в основном для крупнейших городов страны. Поэтому одним из перспективных направлений проектирования историко-культурного пространства отечественных городов можно назвать расширение ресурса путеводителей высокого качества в контексте мобильных приложений.

Среди разных информационно-технологических ресурсов восприятия историко-культурной среды можно составить их своеобразную типологию, преднамеренно исключив традиционные классические средства массовой информации — радио, телевидение, прессу. Во-первых, существуют городские информационные ресурсы сети Интернет (официальные и неофициальные). На данный момент в России активно используются ресурсы официальных страниц субъектов федерации и городских порталов, где, как правило, есть разделы, посвященные историческому описанию городов, культурному своеобразию. Большие возможности в поиске информации о событиях

культурной жизни города раскрываются интернет-локациями музеев, библиотек, выставочных залов, творческих объединений и других субъектов социокультурной сферы. Контент туристических компаний вносит колорит в понимание частных коммерческих предложений при знакомстве с городом. Паблики социальных сетей, пользовательские каналы YouTube, сайты с отзывами о работе городских объектов создают источник неформальной информации о культурных и социальных особенностях города, где в комментариях можно узнать «из первых уст» общественное мнение по любому обсуждаемому вопросу. Данная рефлексия со стороны горожан иногда служит поводом для корректировки текущей городской политики. Во-вторых, можно выделить авторские ресурсы о городе. Они могут располагаться как в Интернете, так и вне его пределов. В многообразии авторских ресурсов, способствующих интерактивному постижению города, включаются путеводители, аудио и видео лекции о городе, методические материалы педагогического характера, научные труды, экскурсионные материалы, разные курсы о городской уникальности, произведения художественной литературы краеведческой направленности, экспозиции выставок, творческие встречи (их содержательный компонент) и т. д. В большинстве случаев информация о перечисленных способах реализации интеллектуальной среды города распространяется, активно используется посредством техногенных возможностей и сохраняется благодаря им. В-третьих, информационно-технологичным ресурсом являются геолокационные объекты города. Это городские технологические устройства всеобщего пользования, в ходе которого определяется географическое расположение объекта, может быть доступна дополнительная информация о нем (исторические сведения и пр.). К примеру, во многих современных городах распространены QR-коды на архитектурных памятниках, в экспозициях музеев и других объектах культуры. С помощью геолокационных ресурсов города возможна реконструкция исторических мест и событий, создание дополненной и виртуальной реальности в условиях конкретной местности, а также другие практики городской культурной жизни.

Проектирование городского пространства с помощью элементов виртуальной реальности, практических кейсов геолокации, исследования ресурсов сети Интернет и авторских материалов о городе является важным форматом работы с городской средой. Эффективное применение перечисленных источников позволяет создавать уникальные проекты, направленные на развитие всех сфер городской жизни, особенно в историко-культурном плане. Глубокое изучение городской истории с помощью оцифрованных материалов библиотек и архивов, исследование художественного поля города с помощью виртуальных экскурсий по экспозициям художественных музеев, знакомство с городской повседневностью посредством экскурсионных маршрутов через ресурсы смартфона не заменят глубину ощущений от реального посещения города, но помогут составить впечатление о его потенциалах и разобраться с инфраструктурой городской среды. Многие российские города нуждаются в расширении контента официальной информации об их историко-культурных возможностях, в популяризации авторских материалов о городе в действующем правовом режиме защиты интеллектуальной собственности, в привлечении внимания горожан к объектам городской культуры посредством физической, виртуальной и дополненной реальности.

Библиографический список

1. Атлас пермского значимого. URL: <http://permcitymap.ngo-orpi.ru/map?fbclid=IwAR3UW17PZRuEiyfZXdsmPszlWYFRh3Qu7gGqA0qyer2Hz-LtAcDDjXGGTN4> (дата обращения: 25.01.2019).
2. Бодрийяр Ж. Город и ненависть. URL: http://www.ruthenia.ru/logos/number/1997_09/06.htm (дата обращения: 23.01.2019).
3. Веселова С. Б. Город. Между архитектурным пространством и информационной сетью. Екатеринбург : Издательские решения, 2015. 310 с.
4. Воличенко О. В. Творческие концепции новейшей архитектуры. Бишкек : Кыргызский государственный университет строительства, транспорта и архитектуры, 2013. 312 с.
5. Добрицына И. А. От постмодернизма к нелинейной архитектуре: архитектура в контексте современной философии и науки. М. : Прогресс-Традиция, 2004. 470 с.
6. Железняк О. Е. Город: мифология места и виртуальная реальность // Вестник Иркутского государственного национального университета. 2011. № 7 (54). С. 210—214.
7. Замятин Д. Н. Гуманитарная география: основные направления, категории, методы и модели // Культурная и гуманитарная география. 2012. Т. 1, № 1. URL: http://www.intelros.ru/pdf/Kult_Geo/2012_1/28-55-1-pb.pdf (дата обращения: 24.01.2019).
8. Кардаш А. Урбанизм как источник ненависти — «Город и Ненависть Бодрийяра» // HiSocrates. Философия в сети. URL: <https://hisocrates.com/neotericus/urbanizm-kak-istochnik-nenavisti/> (дата обращения: 23.01.2019).
9. Кривых Е. Г. Проектирование пространства в глобальном городе: гуманитарные технологии // Вестник МГСУ. 2014. № 4. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_21420321_31536996.pdf (дата обращения: 25.01.2019).
10. Лисовицкий А. Дополненная и виртуальная реальность в умных городах: как это может быть // Голографика. 18.08.2017. URL: <https://holographica.space/articles/ar-vr-smart-cities-11731> (дата обращения: 25.01.2019).
11. Обзорный квест по Риму. Вечный город: путешествие сквозь время. URL: <https://wowitaly.ru/product/obzorni-y-kvest-po-rimu/> (дата обращения: 25.01.2019).
12. Покровский Н. Е., Харламов Н. А., Сивак Е. В., Коновалова И. В., Попов Д. С. Визуальный анализ виртуальной реальности. М. : ГУ-ВШЭ. URL: <https://www.hse.ru/data/079/907/1224/Publ.02-Pokrovsky.pdf> (дата обращения: 23.01.2019).
13. Порозов Р. Виртуальное пространство современного города // Вопросы культурологии. 2008. № 4. С. 70—71
14. Расулева Ю., Баймуратов Р., Мухамадуллина М. Активация культурно-исторического потенциала городской среды // Архйорт. 2015. № 1. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_26320178_18832681.htm (дата обращения: 24.01.2019).
15. Соля Э. Постметрополис. Классические исследования городов и регионов // Логос. 2003. № 6 (40). URL: <http://www.geogr.msu.ru/cafedra/segzs/uchd/plan/Postmetropolis%20Soja.pdf> (дата обращения: 23.01.2019).
16. Строева О. В. Город как виртуальное пространство // География искусства: инсайт-аут. М., 2018. С. 246—252
17. Travelry. URL: <http://mytravelry.com/ru/app/> (дата обращения: 25.01.2019).
18. YARVITTO. URL: <https://www.yarvitto.com/#ekskursion> (дата обращения: 25.01.2019).

ФИЛОСОФИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИСТОРИИ

ББК 72.6(2Рос)

Г. И. Власова, А. С. Турчин

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ Н. В. КУЗЬМИНОЙ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ И РЕГИОНАХ РОССИИ

Рассматривается проблема становления общей акмеологии и ее прикладных направлений в России на протяжении XX — начала XXI в. На примере авторской научной школы доктора психологических наук Н. В. Кузьминой показаны основные этапы складывания и утверждения нового научного направления в структуре гуманитарного знания. Отмечается, что устойчивость теории и методологии акмеологии во многом зависит от ее распространения в региональных центрах науки, прежде всего, вузах.

Ключевые слова: акмеология, катабология, способности, творчество, самосозидание.

The article considers the problem of formation of a common ontological engineering and its applications directions in Russia in the XX — beginning of XXI centuries. On the example of the author's scientific school of doctor of psychological Sciences N. V. Kuzmina shows the main stages of folding and adoption of a new scientific direction in the structure of humanitarian knowledge. It is noted that the stability of the theory and methodology of acmeology largely depends on its spread in the regional centers of science, primarily universities.

Key words: acmeology, metabologia, ability, creativity, self-creation.

Развитие гуманитарного знания в XX—XXI вв. в России привело к появлению новых отраслей науки. Первоначально они существовали в рамках философии, педагогики, психологии и др., но, по мере накопления собственной теоретико-методологической проблематики происходило утверждение их в качестве самостоятельных научных дисциплин. Такой путь прошла и отечественная акмеология.

Первые российские ученые-акмеологи почти сто лет тому назад пришли к выводу о том, что человеку не достаточно быть лишь материально благополучным. Он, как личность, нуждается в положительной оценке своих возможностей и достижений со стороны окружающих людей не только как специалист-исполнитель, но и как творец. Данная задача была сформулирована в качестве центральной в акмеологии — комплексной науки, исследующей закономерности становления и развития личности взрослого человека, как творца, созидающего не только материальные и духовные ценности, но и созидающего самого себя, как творческую и самодостаточную личность.

© Власова Г. И., Турчин А. С., 2019

2019. Вып. 2 (19). Философия •

Для системы образования акмеология дает ответы на вопросы, связанные с решением принципиально новых задач, способствует ориентировке будущего специалиста-профессионала в ситуациях неопределенности. Безусловно, современное высшее образование уже давно ориентируется на подготовку профессионально компетентных, раньше их просто называли «образованными», людей. Однако сейчас это уже не достаточно для того, чтобы соответствовать требованиям новых отраслей производства.

На рубеже XXI в. можно говорить о существовании признанных в научном сообществе акмеологических научных школ, особое место среди которых занимает школа Нины Васильевны Кузьминой.

В рамках данной школы было выполнено «первоначальное накопление» проблематики, приведшее к созданию оригинальной акмеологической теории фундаментального образования [4], в последние десятилетия получившей широкую доказательную эмпирическую базу, что выразилось в создании прикладных отраслей акмеологии. Представляется важным то, что она смогла интегрировать основные теоретические положения Ленинградской (Санкт-Петербургской) и Московской научных школ в психологии, без ущерба личностным аспектам обучения и развития субъекта деятельности. Опыт нескольких десятилетий активной психолого-педагогической практики лично Н. В. Кузьминой и ее учеников и последователей в Ивановском регионе привел к тому, что акмеологическая теория фундаментального образования получила признание в регионах России и Казахстана.

Есть основания оценивать круг сторонников данного направления акмеологии как отдельную научную школу, удачно интегрирующую два типа школ — «авторскую» и «незримый колледж», поскольку ее характеризует наличие трех основных признаков научной школы: 1) отдельной научной теории; 2) оригинальной феноменологии; 3) достаточно широкого представительства сторонников данного научного направления в среде ученых и практических работников системы образования.

Мы полагаем, что научная школа Н. В. Кузьминой сохраняет и реализует тенденции к развитию содержания и структуры, поскольку реализует на своем историческом пути научного направления Б. Г. Ананьева [1], отмечавшего необходимость построения человекознания, в структуре которого психолого-акмеологическая составляющая может рассматриваться в качестве системообразующего компонента. Последнее не противоречит идее самостоятельности акмеологии как таковой, но ставит в повестку дня вопрос об определении стадийности или выделении фаз, которые проходит такая отрасль гуманитарного знания, как акмеология. При этом представляет интерес и особенности становления научной школы, работающей на стыке нескольких научных дисциплин (философии, психологии, культурологи, педагогики и др.).

В последние годы возникла необходимость теоретического осмысления связи акмеологической теории с методологическими основами отечественной психологической науки и, прежде всего, с психологической теорией деятельности, так как в педагогической практике наиболее явно выступают их взаимосвязь.

С. Д. Пожарский утверждает, что собственно акмеологические идеи высказывались, а, следовательно и появились впервые в трудах античных философов [8]. В то же время, предыстория российской акмеологии и психологической теории деятельности начинается в 20-х годах XX века, когда на волне борьбы за новую науку ряд молодых ученых-психологов поставили

задачу разработки теории, которая в дальнейшем дала начало личностному и деятельностному подходам в педагогической психологии [5, 10].

Базируясь на основных теоретических принципах, заложенных в научной школе Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьмина не просто их развила, а создала целое научное направление на стыке ряда отраслей психологии, что повышает актуальность и практическую значимость акмеологического подхода в условиях реформирования системы образования в современной России [4].

Б. Г. Ананьевым и Н. В. Кузьминой введено в научный лексикон в качестве основного психолого-педагогического понятия психологии учителя понятие «педагогические способности». Выступая системообразующим в акмеологической теории фундаментального образования и отвечая научной позиции других выдающихся отечественных ученых-психологов, оно созвучно идеям Б. М. Теплова, проанализировавшего общие и специальные способности с учетом природных потенциалов, обеспечивающих самодвижение и саморазвитие личности на протяжении всей ее жизни. Н. В. Кузьмина еще в 50-х гг. XX в. рассмотрела проблему педагогических способностей именно в контексте деятельности, как процесс преодоления личностью затруднений, ставящей во главу угла интересы обучаемых, и тем самым способствующей не только самосозиданию, но и их соразвитию. Это привело к выдвиганию положения об истинно педагогической направленности личности, как показателе и цели самосозидания в ходе движения к личному акме. Он характерен для известных отечественных педагогов-новаторов, реализующих идею Антуана де Сент-Экзюпери о том, что мы всегда будем в ответе за тех, кого приручили.

Безусловно, первоначально акмеология, как всякая новая отрасль, должна была дистанцироваться от тех научных дисциплин, в рамках которых она могла существовать ранее, т. е. необходимо было обосновать свой предмет, сформулировать теоретико-методологические принципы, определить соответствующую феноменологию, т. е. подготовить и заявить первоначальную парадигму. На этой стадии велика опасность редукционизма, как и сектантства. Данные тенденция, как правило, проявляются одновременно. Примером может послужить психоаналитическое движение в первые десятилетия его существования. Так, ранний фрейдизм, имея явный психотерапевтический и биологизаторский уклон, мог превратиться в подобие научной секты, если бы не произошло осознание его узости такими его основоположниками, как К. Г. Юнг и А. Адлер. Последние сохранили многие теоретические установки З. Фрейда, но существенно расширили проблемное поле психоанализа. Угроза редукционизма в отечественной психологии особенно велика была в середине XX в., когда делались попытки подчинения психологии интересам физиологии высшей нервной деятельности.

На исторически следующей стадии, когда существует признанная оригинальная теория и методология, обычно осуществляется расширение проблематики и становится возможным создание отраслей и подотраслей, т. е. идет распространение вширь и установление сотрудничества с учеными близких специальностей. Применительно к акмеологии это выразилось в создании таких ее отраслей, как педагогическая акмеология, военная акмеология [7], акмеология исполнительского художественного творчества [2] и др.

На третьей стадии фиксируется некий психологический перелом в сознании ученых, работающих в соответствующей отрасли науки, когда уже не обязательно доказывать всем и каждому, чем они занимаются. Исчезает

или снижается угроза редукционизма предметного содержания, когда в соответствии с принципом дополнительности в науке, заимствуются и модифицируются методы исследования, приглашаются ученые-союзники (обычно философы и математики). Начинают активно выполняться эмпирические исследования на стыке акмеологии и других наук без претензий взаимного поглощения или подчинения, которые приводят к появлению подотраслей в и новых направлений в акмеологии. Так, в процессе выполнения исследований на базе педагогической и возрастной психологии, психосемиотики и акмеологии нами была предпринята попытка обоснования базовых положений акмеологии средств учебной деятельности [10].

На этом этапе акцент в исследовательской деятельности может смещаться из центра в регионы. Именно «подпитка» со стороны ученых, работающих в региональных вузах показывает, что базовая теория не только сохраняет свой эвристический потенциал, но и получает возможность модификации содержания без редукции, если существуют какие-то негосударственные мероприятия, организуемые по типу научных конференций или семинаров. Это позволяет регулярно встречаться молодым ученым с основателями и руководителями соответствующих академий (Акмеологической академии, работающей под руководством Н. В. Кузьминой; Международной академии психологических наук в Ярославле и др.). Исследовательская инициатива молодых ученых позволяет существенно обогащать не только психолого-акмеологический инструментарий, но и делать первые шаги по определению перспектив создания собственного научного направления в рамках акмеологии.

Так, в Ивановском регионе молодыми учеными Шуйского педагогического университета был выполнен ряд исследований, позволивших существенно расширить акмеологическую проблематику. Особенно важным это представляется для развития научных исследований в системе МЧС России, затронувших практически все категории специалистов, как на стадии профессиональной подготовки в вузе, так и в период выполнения ими служебных обязанностей в ситуациях, сопряженных с риском для здоровья и жизни [6]. В Шуйском педагогическом университете была апробирована теоретическая модель акмеологического мониторинга на всех стадиях образовательной подготовки педагога. Т. Н. Ташиной [9] была предпринята успешная попытка улучшения образовательной ситуации в классах выравнивания, когда заблокированные акмеологические предпосылки оказывались тем самым волшебным ключиком к личному успеху младших школьников в ситуации, когда их иначе могли бы перевести в классы коррекции. Практически каждое из перечисленных исследований имело несколько вариантов продолжения в силу своей акмеологичности.

На базе Ивановского государственного университета были выполнены и защищены кандидатские диссертации Т. Н. Акуловой (Фошиной), на материале студентов решавшей задачу повышения креативности в период вузовского обучения студентов — будущих педагогов [11]. И. Ю. Зимняковой выяснялись актуальные вопросы, связанные с определением перспектив школьной психологической службы [3]. По проблематике медицинской акмеологии в Ивановской государственной медицинской академии Н. Курылевой и рядом других специалистов проведены исследования, связанные с акмеологией в медицине.

К сожалению, сохраняется угроза утраты акмеологией своего места в структуре гуманитарного знания и науки России, поскольку не решен ряд вопросов, связанных с воспроизводством научных и научно-педагогических кадров. Не создана база для подготовки в магистратуре будущих молодых ученых-акмеологов. Сокращается количество диссертационных советов, а в уже существующих по акмеологической проблематике защищается меньше диссертаций, нежели в первом десятилетии XXI века. Сокращается количество специализированных рецензируемых научных журналов по акмеологии (закрыт соответствующий журнал в Костромском государственном университете).

Безусловно, данная тенденция затрагивает не только акмеологию, но все гуманитарные отрасли в современной России. Последнее не должно оцениваться как отсутствие перспективы не только ее развития, но и сохранения. По нашему мнению, первоочередной задачей в подобной ситуации является сохранение кадрового потенциала и поддержание научных контактов всех акмеологов, как в столицах, так и в регионах.

Библиографический список

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. СПб. : Питер, 2001. 272 с.
2. *Зазыкин В. Г., Монах О. Д.* Акмеология исполнительского художественного творчества. М. : НО «ИЦ «Москвоведение», 2011. 224 с.
3. *Зимнякова И. Ю.* Психологическое сопровождение развития акмеологических предпосылок в системе деятельности школьной психологической службы : дис. ... канд. психол. наук. Иваново, 2006. 191 с.
4. *Кузьмина Н. В., Турчин А. С., Жаринова Е. Н.* Акмеологические технологии фундаментального общего образования : монография / под ред. А. Н. Сивака. СПб. : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2016. 286 с.
5. *Лычагина С. Л.* Акмеология средств учебной деятельности // *Методология современной психологии : сборник / под ред. В. В. Козлова, А. В. Карпова, В. А. Мазилова, В. Ф. Петренко.* М. ; Ярославль : ЯрГУ : ЛКИИСИ РАН : МАПН, 2016. Вып. 6. 474 с.
6. *Митраков В. Л.* Психолого-акмеологические условия развития профессиональной готовности водителей автотранспорта к действиям в экстремальных ситуациях : дис. ... канд. психол. наук. Шуя, 2004. 223 с.
7. *Михайловский В. Г.* Акмеологические основы профессионального становления офицерских кадров. М. : РАГС / ВАЛ, 1995. 260 с.
8. *Пожарский С. Д.* Акмеология и каталогиология (теория совершенствования человека) : монография. СПб. : Лема, 2013. 265 с.
9. *Ташина Т. М.* Резервы акмеологии в повышении качества начального образования // *Акмеологическая наука в модернизации образования инновационной России : сб. материалов Всероссийской научной конференции 17—18 мая 2011 года.* Шуя : Изд-во ГОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет», 2011. Т. 2. С. 35—38.
10. *Турчин А. С.* Акмеопсихология развития субъекта образования в деятельности со знаково-символическими средствами. М. ; Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2011. 318 с.
11. *Фошина Т. Н.* Психолого-акмеологические особенности формирования готовности будущих педагогов к актуализации творческих возможностей у детей дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук. Иваново, 2004. 229 с.

ВОЙНА ОБРАЗОВ В СИМВОЛИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКЕ ХОЛОДНОЙ ВОЙНЫ: СЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Статья посвящена исследованию концептуальных и методологических оснований семиотики международных отношений через призму представлений о ноомахии и эйдомахии. Предложено понимание эйдомахии как интердискурсивного пространства международной политики, осуществлен его системный анализ. Показана логика становления семиотики международных отношений, дана ее политологическая дефиниция. Символическая политика рассмотрена в контексте процессов визуализации и концептуализации. Уточнена типология символических ориентаций Р. Элдера и Ч. Кобба. Проанализированы основные тренды трансформации семиотического измерения международных отношений. Кинематограф Холодной войны представлен как инструмент семиотизации политики.

Ключевые слова: ноомахия, эйдомахия, Холодная война, кинематограф, визуализация, концептуализация, семиотическое производство, символическое насилие.

The article is devoted to the study of the conceptual and methodological foundations of the international relations semiotics through the prism of noomachia and eidomachia ideas. An understanding of eidomachia as an interdiscourse space of international politics is proposed, its system analysis is carried out. The logic of the formation of the international relations semiotics is shown, and its political definition is given. Symbolic policies are considered in the context of visualization and conceptualization processes. The typology of symbolic orientations is clarified. The main transformation trends of the semiotic dimension of international relations are analyzed. The cinema of the Cold War is presented as a tool for the semiotisation of politics.

Key words: noomachia, eidomachia, Cold War, cinema, visualization, conceptualization, semiotic production, symbolic violence.

Современная символическая политика: между ноомахией и эйдомахией

Каждый исторический период представляет собой своеобразный семиотический континуум и именно он есть «данная нам в ощущении реальность». Чем ближе к современности, тем этот тезис становится все более очевидным. Homo sapiens, ранее помещавший между собой и миром только орудия (физического) труда, реально изменявшие лик природного бытия, стал создавать орудия (интеллектуального) труда — сигналы, знаки, символы,

© Смирнов Д. Г., 2019

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РНФ научного проекта № 18-18-00233 «Кинообразы советского и американского врагов в символической политике холодной войны: компаративный анализ».

• Серия «Гуманитарные науки»

виртуально изменяющие (или, точнее, конструирующие) лик социоприродного и социального бытия.

Война есть всегда эпоха (пере)напряжения всех производительных сил. Долгое время первостепенное внимание уделялось в этом контексте сфере материального производства, ибо, казалось бы, исход противостояния напрямую зависит от технической стороны дела. Вместе с тем, метафора «войну выигрывает народ» отсылает к иной сфере производства — производства духовного. Эпоха Холодной войны в силу специфики разворачивавшегося тогда противостояния позволяет увидеть масштаб включенности духовного производства в этот «дистанционный» конфликт, который вполне может быть рассмотрен как явленная нам форма ноомахии.

Как показывает Александр Дугин категория «ноомахия» допускает не только номинальное определение как «война ума» (от греческих слов nous — «ум», «дух», «интеллект», «сознание», «мышление», и «*maíia*», «война», «битва», «бой», «сражение»); ее можно осмыслить также как «война внутри ума», «война умов», и даже как «война против ума». Для нас значимо, что в этом контексте пространство мышления рассматривается как поле ведения военных действий: «мысль ведет войны не только с феноменальностью, <...> но и с различными типами мыслей, с другими мыслями, со сложным многообразием вертикальных и горизонтальных эйдетических цепочек, пронизывающих реальность в разных плоскостях» [4].

Подобный онтологический взгляд на природу сознания и мышления может быть дополнен гносеологическим дискурсом, на чем отчасти «настаивает» циркулярная формулировка «онтология и теория познания». Холодная война в рамках философского подхода предстает как «ноомахия-в-себе» (война фундаментальных логосных структур), тогда как «ноомахия-для-нас» оказывается, скорее, эйдомахией, понимаемой и ощущаемой как война образов и их символических комплексов. Такой поворот имплицитно присутствует и у Александра Дугина, когда он пишет о «сложном многообразии вертикальных и горизонтальных эйдетических цепочек».

Эйдомахия предстает как определенное интердискурсивное пространство, в рамках которого сталкиваются и взаимоопределяются конкретные образы и формируемые ими символические комплексы. Интердискурсия представляет собой неоднородное пространство, где борются за приватизацию «верного» взгляда на мир доминантные и подчиненные дискурсы [26, p. 144]. *Системообразующим свойством* подобного — воспользуемся терминологией У. Эко — фехтования кодов выступает идея коллективной идентичности. Именно коллективная идентичность как процесс конкуренции различных дискурсов, соревнующихся между собой за определение «наших» и «не-наших» задает эталоны нормы и девиации. Различные дискурсы утверждают символические границы между Своими и Чужими на собственный манер, определяя при этом «более Своих» и «менее Своих» (или «внутренних Чужих») [9, с. 40]. На *структурном уровне* коллективная идентичность разворачивается в рамках отношения власти / подчинения, которое в онтологическом смысле предстает как отношении субъекта и объекта. Знак оказывается не просто репрезентантом того или иного означаемого, а задает правила не только своего прочтения (интерпретации), но и требует соблюдения соответствующих правил поведения. Понимание знака (напрямую связанное с формированием привычки к действию) осуществляется по правилам, установленным этим самым знаком [18, с. 194—195]. Знаки, находящиеся

в определенном дискурсе, устанавливают отношение власти / подчинения, используя собственные семиотические средства. *Применительно к субстратному уровню* эйдомахии следует вести речь о конкретных кейсах, формах и инструментах символической политики.

Цель настоящей статьи заключается в определении концептуальных и методологических оснований семиотики международных отношений, основанием которой служит бинарная оппозиция Свой / Чужой. Хронологически нас интересует период Холодной войны, в рамках которого наиболее отчетливо, на наш взгляд, проявляет себя «проекция политики противостояния на экране» [12]. Среди способов конструирования образов Друга / Врага мы выбрали массовый кинематограф (СССР и США), который репрезентативен в качестве источника, ибо передает знаки различного когнитивного спектра, соединяя вербальный и невербальный языки.

К вопросу о семиотике международных отношений

Проникновение семиотического подхода в сферу международных отношений отчетливо обнаружила себя в 1970-х годах. Внимание исследователей в то время было сосредоточено на вопросах конструирования и динамики политических образов в пространстве международных отношений [23], а также проблеме когнитивного детерминизма в приятии / неприятии акторами символической политики «желаемых образов самих себя» [22]. Применимость общей теории знаков к пространству международных отношений может быть объяснено тем, что «внимание семиотики к значению сближает ее с конструктивизмом» [3, с. 137], который показал себя эффективным инструментом анализа.

Исходная масштабная проблематизация постепенно конкретизировалась, сформировав, по крайней мере два магистральных направления исследований — семиологическое (изучающее закономерности «языка» международных отношений) и собственно семиотическое (изучающее символические конвенции, характерные для локальных дискурсов или конкретных кейсов). Разнообразие дискурсов символической политики идентичности определяется характером знаковых систем (этнических, профессиональных, расовых, цивилизационных, гендерных и т. п.), которые репрезентуют тот или иной срез международных отношений. Такие системы знаков формируют собственные дискурсивные «семиотики» как определенные концепты, через которые разворачивается символическая политика.

Семиотика международных отношений в этом контексте предстает как знаковая система, включающая образы и отношения, маркирующие эталоны (нормы и девиации) поведения. Одновременно, она может рассматриваться в качестве соответствующей методологической программы, в центре внимания которой оказываются семантические, синтаксические и прагматические закономерности современной международной символической политики [3, 12, 14, 15, 20]. Семиотика международных отношений вынуждена прибегать к эксплуатации разнообразных символов — значимых детерминант локальной и глобальной социокультурной динамики — для конструирования определенной глокальной нормативной картины мира. Маркеры не только помогают определить Своих и Чужих, но и задают систему оценок и предпочтений, отношения неравенства и контроля. Цель подобной апелляции — добиться приятия желаемого стиля поведения или типа ориентации.

Символическая политика: визуализация vs концептуализация

Истоки интенсивного погружения в эйдомахию кроются собственно в трендах развития демократического либерального общества. Политика прозрачности, или режим прозрачности (Т. J. Clark) [17], интенсифицируя «визуальное производство» (Tom Holert) [21], захватывают в настоящий момент практически все уровни и все подсистемы современного социума, «исповедуя» при этом императив наглядности, или очевидности. Стало уже традиционным мнение, что подобная, в сути своей, символическая, политика выступает своеобразным когнитивным регулятором поведения, актуализируя и гиперболизируя для индивида метафору «кто-то хитрый и большой наблюдает за тобой».

Логика апологетов «наглядной» когнитивной (постмодернистской) революции оказывается во многом «реакционной». Философия сознания (как и философия образования) убедительно показывают, что формы наглядного (наглядно-действенного) осваиваются homo sapiens значительно раньше, чем формы концептуализации. А значит сведение концепта (понятия) к образу — есть в семиотическом смысле определенная когнитивная регрессия. Вместе с тем, подобная регрессия в некотором смысле закономерна и оправданна. Образы, используемые в символической политике, достаточно разнообразны: иногда они одиночны, иногда образуют символические ансамбли или комплексы. Системность (претензия на системность), характерная для второго варианта, более комплементарна для когнитивных интенций индивидуального и общественного сознания, учитывая тягу мышления к упорядочению «хаоса бытия».

В глубинном анализе транзитивности современной политики (в том числе и символической) ближе всего к ее пониманию подошел Александр Дугин, утверждающий, что «политика стала биополитикой, переместилась на индивидуальный и субиндивидуальный уровень» [4]. Идея биополитики интересна для нас тем, что она указывает на смену содержания когнитивных предпочтений — с «разумных» (читаемых, понимаемых) на «инстинктивные» (съедаемые). Именно с этим связано изменение направленности «производства (визуальных) образов», которые, с одной стороны, производны, а с другой, производительны [21, р. 9]. Иными словами, (функциональное) производство символа ради самого символа постепенно отходит на второй план, уступая место (инструментальному) производству символа для его последующего использования в рамках символической политики (см.: [17, р. 15]).

Сказанное выше позволяет глубже понять типологию символических ориентаций Р. Элдера и Ч. Кобба, которая строится на признании того, что для оценки потенциала политических образов, необходимо учитывать три составляющих символа: когнитивное содержание, валентность и системную значимость [6, с. 132]. Авторы фиксируют четыре типа символических ориентаций: идеологический, прагматический, реактивный и апатетический. Смещение центра тяжести в семиотической связке от «производности» на «производительность» позволяет проранжировать конкретных адресатов символической политики с точки зрения эффективности образа. При этом следует учитывать, что модель соотношения аффективных и когнитивных компонентов символов — а именно на этой основе формируется данная классификация — зависит не только от психологических особенностей индивида, а испытывает влияние со стороны различных социальных институтов, которые ответственны, например, за динамику когнитивных моментов восприятия.

Семиотическое производство, включающее производство, распределение, обмен и потребление образов (в нашем случае политических), разворачивается в рамках двух процессов — визуализации и концептуализации. Визуализация предполагает опредмечивание определенного концепта символической политики в рамках определенного дискурса. Концептуализация, напротив, предполагает распрямление конкретного образа или кейса с целью реконструкции смысла (для последующей визуализации). Эти два процесса определяют друг друга.

Сказанное выше позволяет прийти к заключению, что существуют открытые и закрытые (с точки зрения возможности и эффективности влияние и изменения) типы символических ориентаций. В результате, мы получаем следующую сетку: идеологический тип — закрытый, прагматический тип — полуоткрытый, реактивный тип — полузакрытый, апатетический тип — открытый. При наложении на эту классификацию оппозиции визуализации / концептуализации, мы получаем: идеологический тип — (концептуально-визуальный, прагматический тип — визуально-концептуальный, реактивный тип — концептуальный, апатетический тип — визуальный. Первый производит значения и семиотикует их. Второй потребляет образы и интерпретирует их. Третий потребляет образы и догматизирует их. Четвертый просто потребляет образы, которые им не распознаются.

Международные отношения: семиотическая динамика

Семиотическая типология, о которой речь шла выше, позволяет говорить об изменениях в способах визуализации и концептуализации на пространстве символической политики. Оставляя в стороне анализ конкретных образов и символьных комплексов, ограничимся определением основных трендов подобной семиотической динамики.

Коммуникативный (гендерный) поворот в международных отношениях совпал с окончанием Холодной войны, когда «феминистские взгляды на мировую политику проникли в науку и <...> более чем десять лет получали все возрастающее признание [11, с. 30]. В семиотическом плане это означало привнесение в коммуникативную ситуацию элементов субъект-субъектных отношений, задаваемых в немалой степени фемининной ориентацией. Наиболее отчетливо этот коммуникативный поворот проявился в перестройке «гендерных отношений в мировой политике на принципах диалога» [11, с. 18], задающего принципиально иной тип воздействия и взаимоотношений. Он подразумевает взаимодействие и взаимоизменение, тогда как субъект-объектная парадигма коммуникации даже не ставит вопроса о взаимоизменении, оставляя лишь одностороннюю зависимость, ибо субъект может изменить объект по своему усмотрению, а вот объект изменить субъект не в состоянии.

*Темпоральный поворот*¹. Время для международных акторов определяется степенью их близости к авангардным социальным группам — носителям так называемого «срединного» времени (см.: [5, с. 81—85]). Нам кажется, что в этом контексте более уместно использовать термин «опережающее» (создающее) время, что уточняет в целом верную авторскую структуру времени, в которой важные значения обретают «эсхатологическое» (отстающее,

¹ Международные отношения всегда предполагают зависимость от хронотопа, в котором они разворачиваются. При этом пространство и время внешнеполитического дискурса неоднородны.

разрушающее) время и «мобилизационное» (ускоряющее) время. Вместе с тем, понимание «нового» времени международных отношений должно учитывать его семиотическую природу, раскрывающуюся в своеобразном постмодернистском ключе: «...движение времени выражается не столько в пространстве, сколько в переключении внимания сознания», а прошлое есть «настоящее, которое потеряло значение для субъекта» [7, с. 172—173]. Получается, что время международного дискурса определяется свойствами знаков (образов), которыми он оперирует.

Топологический поворот. Динамика топологии международных отношений предполагает в значительной степени отрицание территориальной (предметной) закреплённости [1, с. 145] и утверждение закреплённости символической (образной). Происходит своеобразное территориальное абстрагирование, отвлечение физических свойства топоса, когда он активно осваивает номинальное семиотическое бытие. Пространство метафоризируется, превращаясь из физически трехмерного в семиотически одномерное, становясь сигналом или символом. Еще один момент здесь связан с тем, что публичность пространства неожиданно подверглась «приватизации» (хотя оба дискурса и сохраняют пока самостоятельность). Международные отношения расширяют свой топос за счет актуализации в дополнение к публичному пространству пространства приватного, что внесло заметные коррективы в содержание международной символической политики: оказалось, что «нельзя понять или интерпретировать независимо друг от друга области домашней, личной жизни и не домашней, экономической и политической» [8, с. 928].

Акторный поворот. Традиционное представление об акторах международных отношений как одушевленных элементов МО дополняется концепцией актантов как неодушевленных элементов МО [24]. Первые все еще сохраняют первенство в международном дискурсе, но признание «вездесущего политического семиозиса как системного императива» делает материальные элементы значимым компонентом семиотической ситуации. К актантам в данном контексте относятся место, где происходит данное событие, например, саммит, интервью; состояние, например, покой, динамика; объект, например, теракт, вышиванка и т. п. Актанты усиливают или ослабляют в зависимости от ситуации значимость акторов международных отношений

Когнитивный поворот связан с ориентацией на виртуализацию реальности международных отношений и оформлением парадигмы семиотического детерминизма, в рамках которого причинно-следственные связи устанавливаются не между фактами действительности, а между их означающими (образами, символами). Реальность международных отношений в полном смысле конструируется, то есть создается, зачастую, вне зависимости от конкретно-исторической действительности. В этом контексте интерпретационная модель одерживает верх над понимающей моделью познания сферы международных отношений. Интерпретационная парадигма обуславливает сосуществование различных равновероятных (равновозможных) картин мира.

Кинематограф как инструмент семиотизации политики

«Символическая борьба», целью которой является символический капитал и символическая власть как «власть творить мир при помощи слов» [2, с. 204] предполагает существования и символического насилия (которое разворачивается в различных дискурсах).

Кинематограф в этом случае предстает как инструмент символического насилия. Его инструментальные преимущества сводятся к следующим моментам: он представляет собой «экономный» способ организации картины мира, он «очеловечивает» (и натурализирует) эту картину мира, делая при этом мир более понятным и простым². Он апеллирует к дискурсу повседневности: у зрителя имеется уже сложившаяся когнитивная привычка разворачивания смыслов того или иного гендеризированного образа. Его задача предложить процесс принятия, отождествления, идентификации с определенными диспозициями (норма / девиация) и эффектами значений.

И в СССР и в США кинематограф (несмотря на его «национальную» специфику) отражал и эффективно репрезентовал противостояние двух империй [10, 13, 19, 25] в разнообразных дискурсах. Он создавал картину мира значений (героев и антигероев; революций и контрреволюций), которые отчетливо репрезентовали идеологическую конфронтацию сверхдержав. Семиотика международных отношений в отличие от аналогичного контент-анализа, пользующегося преимущественно методами количественной социологии, позволяет увидеть, как создается смысл, обнаружить его структуры [14, с. 105], задаваемые различными системами знаков — этническими, конфессиональными, расовыми, цивилизационными, гендерными и т. д.

Семиотика международных отношений задается отношением власти / подчинения, которое включается в более фундаментальную систему отношений субъекта / объекта.

Итак, кинематограф, стереотипизирующий поведенческие модели и практики, в интересующем нас контексте, предстает как один из инструментов международных отношений, который через идентификацию с предлагаемыми сюжетными диспозициями и эффектами значений образов, предлагая принять их в качестве эталона / девиации индивидуального поведения, задает (воспроизводит) сложившуюся систему взаимодействий. Наиболее отчетливо это видно на примере игрового кинематографа.

Вместо заключения

Дополнительность формулы «ноомахия / эйдомахия» задается философскими смыслами: ноомахия раскрывает онтологический смысл современной войны, тогда как эйдомахия отсылает к его когнитивной (гносеологической) составляющей. В когнитивном плане ноомахия ориентирована на режим концептуализации, тогда как эйдомахия подкрепляется режимом визуализации. Следуя этой логике, «режимы» визуализации и концептуализации следует рассматривать не с позиции их противопоставления, а в рамках дискурса дополнительности. Причем здесь возможны различные когнитивные модели: нисходящая и восходящая. В восходящей (слабой) модели визуализация может предполагать концептуализацию, то есть образ может быть достроен до концепта; из образа может быть выведена цель символической политики, ее системообразующее свойство. В нисходящей (сильной) модели

² Эти особенности визуализации картины мира свойственны не только кинематографу, ибо метафора, как основной семиотический прием, присущ в целом художественному мировоззрению. Так, например, Ян Кларк очень точно передает модель отношений двух сверхдержав, подмечая, что обращение США с Россией во многом напоминает отношение «к провинившемуся мальчику, проходящему испытательный срок» [16, р. 178].

концепт как системообразующее свойство символической политики разворачивается в соответствующие образы.

В системе международных отношений системообразующим свойством выступает идея коллективной идентичности. На структурном уровне коллективная идентичность разворачивается в рамках отношения власти / подчинения, которое в онтологическом смысле предстает как отношения субъекта и объекта. Применительно к субстратному уровню следует вести речь о конкретных кейсах, формах и инструментах символической политики. Семиотика международных отношений в этом контексте предстает и как знаковая система, включающая образы и отношения, маркирующие эталоны (нормы и девиации) поведения, и как соответствующая парадигма.

Динамика семиотического измерения международных отношений формируется следующими трендами — коммуникативным (гендерным), темпоральным, топологическим, акторным и когнитивным поворотами. Эти трансформационные тренды оказывают влияние на устоявшиеся типы символических ориентаций через призму процессов визуализации и концептуализации.

Игровой кинематограф оказывается ключевым инструментом семиотизации международной политики. В эпоху Холодной войны он идеологически рассматривался как «окно в Европу», через которое советский зритель наблюдал провалы заговоров противников стран народной демократии и непосредственно СССР, обусловленные в немалой степени самим образом жизни империалистического запада.

Библиографический список

1. *Брайдотти Р.* Путем номадизма // Введение в гендерные исследования. Ч. II : хрестоматия / под ред. С. В. Жеребкина. Харьков : ХЦГИ ; СПб. : Алетейя, 2001. С. 136—163.
2. *Бурдые П.* Начала / пер. с фр. Н. А. Шматко. М. : Socio-Logos, 1994. 288 с.
3. *Гудалов Н. Н., Тулунов Д. С.* Семиотика стрессоустойчивости в международных отношениях: многообразие академических и политических смыслов // ПОЛИТИЯ. 2018. № 1 (88). С. 135—147.
4. *Дугин А. Г.* Ноомахия. Три Логоса. М. : Академический проект, 2014. 447 с.
5. *Ильин В. В., Панарин А. С.* Философия политики. М. : Изд-во МГУ, 1994. 283 с.
6. *Кобб Р. У., Элдер Ч.* Использование символов в политике // Политическая лингвистика. 2009. № 29. С. 131—145.
7. *Летов О. В.* Проблема научной объективности. От постпозитивизма к постмодернизму. М. : РАН ИНИОН, 2010. 196 с.
8. *Оукин С. М.* Гендер: публичное и приватное // Гендерная реконструкция политических систем. СПб. : Алетейя, 2004. С. 920—945.
9. *Рябов О. В.* «Россия-Матушка»: Национализм, гендер и война в России XX века. Stuttgart, Hannover : Ibidem, 2007. 290 с.
10. *Рябов О. В.* «From Russia with love»: образ СССР в гендерном дискурсе американского кинематографа (1946—1963 гг.) // Общественные науки и современность. 2013. № 5. С. 166—176.
11. *Тикнер Дж. Э.* Мировая политика с гендерных позиций. Проблемы и подходы эпохи, наступившей после «холодной войны» / пер. с англ. ; под ред. Д. И. Польшанного. М. : Культурная революция, 2006. 336 с.
12. *Федоров А. В.* Образы холодной войны: проекция политики противостояния на экране // Полис. Политические исследования. 2010. № 4. С. 48—64.

13. Федоров А. В. Отражения: Запад о России / Россия о Западе. Кинообразы стран и людей. М. : Информация для всех, 2017. 389 с.
14. Ярская-Смирнова Е. Р. Гендер, власть и кинематограф: основные направления феминистской кинокритики // Журнал социологии и социальной антропологии. 2001. Т. IV, № 2. С. 100—117.
15. Boulding K. E. National images and international systems // Journal of conflict resolution. 1959. Vol. 3, № 2. P. 120—131.
16. Clark I. The post-cold war order: the spoils of peace. New York : Oxford univ. press, 2001. XI. 276 p.
17. Clark T. J. The Painting of Postmodern Life? // Quaderns portàtils. 2009. № 20. P. 1—18.
18. Eco U. The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts. Bloomington and London : Indiana University Press, 1979. 273 p.
19. Gillespie D. Russian Cinema. New York : Longman, 2002. 216 p.
20. Hirshberg M. The Self-Perpetuating National Self-image: Cognitive Bases in Perceptions of International Interventions // Political Psychology. 1993. № 10. P. 77—93.
21. Holert T. Visual Production; Political_Practice? // A Gathering of the Tribes. 2013. № 14. P. 7—10.
22. Jervis R. Perception and misperception in international politics. Princeton : Princeton University press, 1976. 464 p.
23. Jervis R. The Logic of Images in International Relations. Princeton : Princeton University Press, 1970. 281 p.
24. Pacher A. Objects and Nonhumans in Diplomatic Theory: A Political Semiotics for International Relations (January 30, 2018). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3113167> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3113167>
25. Shaw T., Youngblood D. Cinematic Cold War: the American and Soviet Struggle for Heartsand Minds. Lawrence : University Press of Kansas, 2010. 301 p.
26. Tickner J. A. Gendering World Politics: Issues and Approaches in the Post-Cold War Era. New York : Columbia University Press, 2001. 200 p.

ББК 74.480.25

С. Р. Коголовский

КОМПЕТЕНЦИИ ПРОТИВ КОМПЕТЕНТНОСТИ?

Заметка посвящена следующему вопросу: в какой мере наличествующие стандарты и требования к рабочим программам по вузовским образовательным дисциплинам соответствуют многомерному и многоуровневому характеру учебной деятельности?

Ключевые слова: учебная дисциплина, стандарты, рабочая программа, учебная деятельность, многомерность и многоуровневость, компетенция и компетентность.

This note is devoted to the following issue: to what extent do the existing standards and work programs on higher education disciplines reflect the multidimensional and multilevel nature of learning activity?

Key words: education disciplines, standards, working program, learning activity, multidimensional and multilevel nature, competence and expertise.

Говорит ли о низкой компетентности инженера-механика то, что вытачивать на токарном станке сложные детали токарь-профессионал может более качественно, чем он? Говорит ли о низкой компетентности врача то, что делать пациентам уколы опытная медицинская сестра может лучше, чем он? Даже самые отъявленные приверженцы «компетенций» дадут отрицательный ответ на эти вопросы, все же понимая, что одни и те же компетенции играют, вообще говоря, не одинаковые роли в разных профессиях и что разные профессии требуют разных уровней и разных планов их освоения. А в силу понимания этого они, казалось бы, не могут не прийти к пониманию того, что компетентность в той или иной области деятельности не определяется только набором отвечающих ей компетенций. Так что же, если не кричаще механистические представления о процессах познавательной деятельности, препятствует последнему? И какие потери несет следование установкам приверженцев «компетенций»?

Приверженцы «компетенций» полагают, что задача выявления и формирования компетенций, необходимых для овладения, например, профессией учителя математики или инженера является такой же рутинной, как, скажем, обучение профессии лифтера или слесаря-водопроводчика. Об этом свидетельствует их творческий продукт, представляющий бытующую сегодня форму рабочих программ по вузовским образовательным дисциплинам, предполагающую следование требованию указывать *по каждой теме, по каждой части* образовательной дисциплины те компетенции, которые у студентов должны быть сформированы в результате ее усвоения.

Разработка рабочих программ, долженствующих следовать этой форме, отнимает у вузовских преподавателей немало времени и сил. А требование

© Коголовский С. Р., 2019

определить по каждой теме, по каждой части учебной дисциплины те компетенции, которые у студентов должны быть сформированы в результате ее, этой части, освоения, ввергает их в пучину непростых вопросов. Приверженцы же «компетенций» полагают, что следование этому требованию является совсем уж рутинной задачей: ведь речь идет всего лишь о компетенциях локальных, то есть относящихся лишь к каким-либо частям изучаемой дисциплины, к тому же рассматриваемым не только вне связей с компетентностью, которую следует сформировать в результате всей целостности обучения в вузе, но и вне связей с целостностью изучаемой дисциплины.

В действительности и такие задачи совсем не просты даже для тех преподавателей, которые направляют свою деятельность только на освоение студентами преподаваемых ими дисциплин. Процессы освоения сложных действий, не говоря уже о процессах освоения сложных форм деятельности, не могут не сопровождаться формированием множеств компетенций, в том числе таких, которые трудно представимы в рациональной форме, да и неосознаваемых, но от этого не менее значимых. *«Как показывают классические исследования Н. А. Бернштейна, живое движение осуществляется в условиях большого числа “степеней свободы”, отсюда — сложность его описания. В несравненно большей степени это относится к работе механизмов мышления. Поэтому освоение тех или иных форм сложной интеллектуальной деятельности не должно предполагать их понимание: чем сложнее такая деятельность, тем меньше возможность рационального ее описания, выявления ее внутренней логики, представляющей собой продукт взаимодействия многих логик, и языки, формируемые с целью ее постижения, — это языки описания лишь “внешних” ее форм. Отсюда ясно, что полностью детерминированный процесс обучения сложным формам интеллектуальной деятельности невозможен, то есть в деле их освоения не может быть обучаемых, а могут быть только учащиеся. В связи с этим особую значимость обретают проблемы разработки продуктивных стратегий учебной деятельности. Сказанное в особой мере относится к проблемам обучения математике. Освоение учебной математической деятельности невозможно без формирования и развития гибких, могущих радикально перестраиваться координаций действий, без активизации и развития механизмов понимания и смыслопорождения, без интенсивной работы механизмов синтеза. Оно не осуществимо без активной и многонаправленной деятельности субъекта учения.*

Превращение обучения математике в эффективное средство общего умственного развития учащихся невозможно без преодоления «веры в рациональную природу человеческого интеллекта» [13, с. 51], «веры в то, что обучение математике — это обучение специфической “левополушарной” деятельности» [4]. Сказанное справедливо далеко не только для обучения математике.

Обсуждаемое требование к рабочим программам предполагает игнорирование различения компетенций, долженствующих быть компонентами осваиваемой компетентности, и компетенций, несущих средства освоения первых. Работа по сохранению в памяти, по «укоренению» компетенций-средств, выполнивших свою роль, уместна настолько же, насколько и работа по сохранению строительных лесов после того как дом построен.

Во множестве компетенций, формируемых в процессе освоения какой-либо части учебной дисциплины, как правило, немало таких, которые

относятся к «*строительным лесам*» этого процесса. Возможно ли выделить в этом множестве те компетенции, которые должны войти в состав компетентности, на формирование которой направлено обучение данной дисциплине, вне связей с этим целым? Возможно ли вне таких связей решение вопросов о том, какими должны быть уровни овладения теми или иными компетенциями? Конечно же, нет! А тем более обсуждаемое требование уводит от возможности выделения компетенций, долженствующих войти в состав компетентности, на формирование которой направлено обучение в вузе и которые достигают необходимого уровня освоения и обретают форму, адекватную их ролям компонентов компетентности, только развиваясь в рамках освоения компетентности как целого.

Обсуждаемое требование уводит от сообразования с тем, что процесс освоения компетентности не сводим к процессам формирования и развития входящих в нее компетенций, что он не может не быть процессом формирования и развития ее как целого, сопровождающимся развитием этих компетенций как компонентов этого целого и их взаимодействий.

Компетенции как структурные, функциональные и иные компоненты или аспекты той или иной компетентности, будучи первично сформированными, служат и ее первичному формированию и развитию. Дальнейшее их развитие, конечно, может осуществляться и автономно, вне связи с формированием и развитием компетентности. Но нет развития вообще, есть развитие в тех или иных направлениях, сопровождаемое преобразованиями и несущее не только новые обретения, но и утраты. И потому развитие компетенций в названных их качествах естественно и продуктивно осуществлять в рамках освоения и развития компетентности как целого, как системы. Осуществление автономного их развития может не только не способствовать развитию компетентности, но и противодействовать ему. Отсюда, как и из сказанного выше, следует, что следование обсуждаемому требованию, по меньшей мере, непродуктивно, что упор на компетенции непродуктивен даже при ориентации на долженствующую быть сформированной компетентность.

Сложность положения преподавателя, поставленного перед обсуждаемым требованием, в том, что, с одной стороны, формирование рабочей программы по той или иной дисциплине должно быть направлено на формирование продуктивной стратегии обучения этой дисциплине как компоненту целого и отвечающих ей «тактических» средств. А с другой стороны, от этого уводит требование определить *по каждой части* учебной дисциплины те компетенции, которые у студентов должны быть сформированы как результат ее усвоения. От этого уводит и объем работы по формированию такой программы, порождаемый обсуждаемым требованием. Но прежде всего, от этого уводит методологическая установка, стоящая за этим требованием и навязываемая им.

Это требование вместе с навязываемой им методологической установкой уводит преподавателя от обращенности к постановке вопроса о том, какой должна быть *система* осваиваемых компетенций и какие учебные средства необходимы для ее освоения. Иначе говоря, оно уводит от задачи формирования компетентности. Более того, оно блокирует обращение к этой задаче.

Это требование (вместе со стоящей за ним методологической установкой) направляет на сосредоточение на тех компетенциях, которые непосредственно используются (сегодня) в соответствующей профессиональной

деятельности, но уводит от обращенности к тем компетенциям, которые имеют метапредметный характер по отношению к последним и являются средствами их продуктивных организаций и реорганизаций, средствами продуктивной систематизации знаний, знаний-целей и знаний-средств, от обращенности к тем из них, которые являются средствами наращивания способностей к самообучению, к саморазвитию, а значит, и средствами, несущими формирование способности к профессиональному саморазвитию. Тем самым это требование уводит обучение от формирования способности отвечать преобразованиям в предполагаемой области деятельности, несомым ее развитием.

Все это говорит о картезианской методологической установке, стоящей за обсуждаемым требованием к рабочим программам, и за отвечающими ей формой и духом учебной деятельности и критериям усвоенности программного материала. Эта установка в лапидарной форме выразима так: *целое есть совокупность его частей*. Сосредоточение на компетенциях, отношение к ним как к единственной или, по крайней мере, ведущей цели обучения резко ограничивает рамки обучения студентов поисково-исследовательской деятельности, что негативно сказывается и на освоении ими самих компетенций. Это уводит от приобщения студентов к сетевым, а не только к иерархическим организациям знаний, от понимания места и роли *субъектного* начала в поисково-исследовательской деятельности, от средств его развития, от его места и роли в процессах учения. Это уводит их от понимания того, что учебная деятельность, как и научная, не может не быть многомерной и многоуровневой. Тем самым сосредоточение на компетенциях не просто уводит студентов от современных продуктивных научных методологий, которым отвечают неклассическая и постнеклассическая рациональности, но блокирует восхождение к ним. Это блокирует возможность обучения, основывающегося на продуктивной методологии обучения, которой также отвечают неклассическая и постнеклассическая рациональности¹. Но такое обучение необходимо для подготовки полноценных специалистов XXI века, формирующей в них тенденцию далеко идущего развития.

Следование обсуждаемому требованию к рабочим программам (а значит, и к их воплощению), несущему подавление субъектного начала и у преподавателей, и у студентов, не может не вести к дегуманизации высшего образования, а тем самым к его вырождению. Жесткое регламентирование деятельности преподавателя, как и жесткое регламентирование всякой сложной деятельности, с неизбежностью ведет к ее вырождению. Ведь, как известно, чем более сложный характер имеет деятельность, тем больше «степеней свободы» необходимо для ее успешного осуществления.

¹ В мышлении ребенка комплексами, исследовавшемся Л. С. Выготским [3], которое «вовсе не снимается, не преодолевается «более высокой» понятийной формой мышления, а сохраняет самостоятельную интеллектуальную ценность и находится в сложном диалоге с понятийным уровнем» [9], усматриваются начальные, еще наивные ростки мышления, следующего неклассической рациональности. И это заставляет видеть в последней не просто продуктивный, но природосообразный, отвечающий законам психологии мышления, стиль мышления. Заметим также, что следование неклассической рациональности сближает системы мышления, возникшие на базе разных культурных практик (ср. [11]). Здесь трудно не отметить прекрасную книгу [2].

Все это говорит о том, что вопрос о положении дел с рабочими программами, с обсуждаемым требованием к ним, а значит, и к самому процессу обучения, является далеко не частным, далеко не проходным вопросом.

Стандарты, относящиеся к образовательной дисциплине «Высшая математика» для ряда специальностей, другие, сопутствующие им документы, сетки часов по этой дисциплине свидетельствуют, что эти документы разрабатывались, по сути, исходя из понимания роли этой учебной дисциплины единственно как прикладной. Вот типичный пример выражения цели, преследуемой преподаванием этой дисциплины, адекватной такому пониманию: *Целью образовательной дисциплины «Высшая математика» является освоение студентами базового математического аппарата, необходимого для расчетно-экономической, аналитической и научно-исследовательской деятельности, используемым для количественного анализа и моделирования реальных экономических процессов в условиях профессиональной деятельности.* Но эта цель достижима только при условии, что обучение названной дисциплине будет направлено и на другие, не менее важные цели.

Говоря о целях образовательной дисциплины «Высшая математика», важно иметь в виду ее *мета-цели*, являющиеся и средствами достижения названных целей. Такими мета-целями являются приобщение студентов к математике как к мета-языку науки и как к области знания, предметом которой являются мета-формы и мета-способы поисково-исследовательской деятельности [5—7]. Следование этим мета-целям способствует развитию поисково-исследовательской деятельности студентов, а тем самым их общему интеллектуальному развитию. Оно является и необходимым средством качественного освоения базового математического аппарата. Игнорирование или недостаточное воплощение этого в обучении несет низведение высшего образования до весьма среднего.

Названные мета-цели достигаются, прежде всего, освоением ведущих математических понятий посредством осуществления процессов восхождения к ним, процессов использования, совершенствования и развития их не только как «тактических», но и как стратегических орудий поисково-исследовательской деятельности. Формируемые как модели исходных интуитивных или полуинтуитивных представлений эти понятия становятся не только орудиями поисково-исследовательской деятельности и «средствами производства» таких орудий. Их освоение несет преобразование учебной поисково-исследовательской деятельности, формирование новой ее парадигмы. Эти понятия становятся ведущими *«третьими вещами»* в смысле М. К. Мамардашвили [10]. Они несут переход от *«понимания вещей через понимание сделанного»* к *«пониманию сделанным»*. Процессы формирования, освоения и развития этих понятий и их отношений представляют воплощение принципа обучения *от неразвитого целого — к развиваемому и преобразуемому целому* [7]. Они ведут к воплощению *полисистемного* подхода, несущего в себе потенцию развития.

При этом очень многое зависит от того, как строятся, на что направляются *тактики внимания* учащихся при осуществлении таких процессов, только на освоение, совершенствование и развитие формируемых понятий

(не только как «тактических», но и как стратегических орудий поисково-исследовательской деятельности) или также и на выявление и освоение логик самих таких процессов (что способствует освоению их мета-логики). В зависимости от этого формируются разные уровни, разные масштабы «понимания сделанным», разные уровни, разные масштабы математического «мировоззрения». Первый вариант способствует высокому качеству освоения непосредственно изучаемых математических методов. Он способствует формированию математического «мировоззрения», «понимания сделанным» в рамках этих, осваиваемых методов. Второй вариант способствует формированию открытого математического «мировоззрения», формированию такого «понимания сделанным», которое несет в себе открытость новому, открытость далеко идущему развитию освоенных знаний, открытость к их преобразованиям, готовность к творческой деятельности².

Ясно, что для того, чтобы обучение дисциплине «Высшая математика», например, для экономических специальностей способствовало формированию компетентности как продукта целостного процесса обучения в вузе, необходимо формирование подходящих компетенций, выполняющих роли «посредников» между реальными экономическими процессами и математическими понятиями (вместе с представляемыми ими методами), являющимися продуктами многоуровневых абстрагирований и трансцендирований, «посредников», несущих возможность реализации двуединой роли этих понятий и как средств выражения форм (точнее говоря, — мета-форм) экономических процессов, и как орудий исследования таких форм. Точнее говоря, для этого необходимо формирование и развитие способностей к математическому моделированию экономических процессов, экономических отношений, каковое является *метапредметным моделированием*³. Такое моделирование является и ведущим методом восхождений на более высокие уровни математического мышления. Более того, метапредметное моделирование лежит в основе теоретического уровня мышления. И обучение математике должно не только быть направленным на прикладные цели, но и способствовать развитию теоретического мышления студентов.

Уровень эффективности образовательной системы далеко не в последнюю очередь определяется уровнем развитости воплощаемой в ней идеи метапредметного подхода к обучению, тем, насколько системно она воплощается. В особой степени это относится к обучению математике. Оно становится продуктивным, когда направляется и на осознание студентами того, что сам базовый математический аппарат несет мета-орудия поисково-исследовательской деятельности, направленные на преобразования субъекта такой деятельности и посредством этого на преобразования самой деятельности, что он несет и «средства производства» таких орудий. Оно становится продуктивным, когда направляется и на осознание студентами того, что математика развивается наращивает потенцию далеко идущего развития, несущего ее преобразования. Математика — это интеллектуальная инженерия. И продуктивное обучение математике — это обучение ей как интеллектуальной инженерии. Такое обучение должно быть направлено не на «техническую» выучку саму

² Естественно говорить о трех уровнях «третьих» вещей, соответствующих трем уровням научного знания (см. : [8]).

³ Более того, математическое моделирование является не просто метапредметным, но метатеоретическим моделированием [5, 6].

по себе, а прежде всего на освоение базисных математических понятий. Их освоение в названных выше качествах осуществимо посредством участия студентов в процессах их формирования, применения и развития. Для этого необходимо обращение к широкому разнообразию ситуаций (включающему пограничные ситуации (см.: [7, с. 151—152])). Все это несет возможность достижения и мета-целей, и прямых целей рассматриваемой дисциплины. Сосредоточение на стандартных образцах, на стандартных задачах, конечно, необходимо. Но обращенность единственно к ним порождает догматизм вместе с укореняющимися стереотипами и становится препятствием для достижения этих целей.

Смысл строгих математических понятий не воспринимается непосредственно. Он воспринимается через формирование их как идеальных орудий поисково-исследовательской деятельности и как «средств производства» таких орудий посредством участия в таких процессах их формирования, которые одновременно являются процессами формирования необходимых для этого интеллектуальных механизмов. Такие процессы не только служат средствами освоения названных понятий, но и являются носителями метапредметного начала, а именно логики процессов восхождения к строгости, зримо проявляющей Логикой процессов формирования идеальных орудий поисково-исследовательской деятельности и «средств производства» таких орудий. Все это говорит о том, что обучение математике даже в картезианском духе нуждается в реализации принципа развития, могущего воплощаться в обучении только при следовании методологии обучения, основывающейся на неклассической рациональности.

Обучение студентов-математиков и будущих учителей математики требует далеко идущего воплощения метапредметного подхода, использования многоуровневых, многоступенных, метапредметов. Их математическая подготовка особо нуждается в освоении таких компетенций, которые служили бы средствами *организации* осваиваемых математических знаний в гибкую работоспособную систему, несущую потенцию далеко идущего развития. Такая система не может не предполагать активные взаимодействия эмпирического, теоретического и метатеоретического уровней и взаимные превращения одних из этих уровней в другие. Она не может не быть многомерной и многоуровневой. И те компетенции, о необходимости формирования которых сказано выше, могут выполнять свои роли не столько «сами по себе», сколько как компоненты такой системы. Освоение такой системы не может не предполагать многоуровневый метапредметный подход.

От всего этого уводит следование обсуждаемому требованию к рабочим программам, и не просто уводит, а препятствует этому. Тем самым оно несет трудно восполнимые потери в математической (и не только математической) подготовке студентов. А в силу важности роли математики в системе знаний это несет трудно восполнимые потери в высшем образовании⁴.

В математике видят оплот классической рациональности. Веками складывавшаяся форма представления математических знаний присуща и сегодняшней математике. Она присуща и организации современных математических теорий. Идеальный и метапредметный характер математических понятий, способы обоснования математических результатов, сама

⁴ Здесь трудно не отметить особо пагубность следования обсуждаемому требованию к рабочим программам в подготовке будущих учителей математики.

методология математики — все это свидетельствует о том, что математика остается оплотом классической рациональности⁵. Но за ее классической формой, сильнее говоря, за ее классической природой, скрываются характерные черты неклассической рациональности, проявляющихся и в «генетике» современных математических понятий, несущих расширение «внешнего пространства наблюдений» [10], осуществленного посредством «овнешнения» «внутренних» планов, относящихся к субъектной стороне дела, к стратегиям поисково-исследовательской деятельности (таковы укоренившиеся в математике понятия отображения, отношения, структуры, изоморфизма, гомоморфизма), и в характере их связей⁶, и в характере взаимодействий математических теорий, и в многомерности и многоуровневости, присущих этим теориям и их связям. Еще более зримо, еще более полнокровно неклассическая рациональность проявляется в процессах становления и развития математических теорий. Она присуща математической деятельности, как и всякой сложной форме поисково-исследовательской деятельности. И «непостижимая» эффективность математики говорит о том, что правда состоит не в противопоставлении классической и неклассической рациональности, не в преодолении классической рациональности рациональностью неклассической, а в использовании и развитии в лице математики носителя классической рациональности как необходимого компонента неклассической рациональности. Именно в этом качестве она является необходимым компонентом научной деятельности, играющим, прежде всего, роль ее метатеоретического компонента [7, 8]. Шире говоря, она является одним из важнейших компонентов культуры, роль которого не может не возрасти. Этому должно отвечать повышение уровня математического образования. Этому должна отвечать, и притом уже на уровне школьного математического образования, методология обучения математике, основанная на неклассической рациональности. Такая методология несовместима с подходом, идущим от приверженцев «компетенций»⁷.

Представляется совсем не лишним ко всему сказанному выше добавить следующее. Разработка полноценных рабочих программ, например, по образовательной дисциплине «Высшая математика» для экономических специальностей не может не предполагать соответствующего уровня компетентности ее разработчиков не только в математике, но и в психологии,

⁵ Именно продукты математической деятельности, их форма, обращенность к идеальным объектам и идеальным орудиям исследования таких объектов являются «чистыми» проявлениями классической рациональности, представляемой картезианским «когито» вместе с предполагаемыми им «сверхэмпирическими непрерывными актами сознания» [10]. Предельно «чистые» ее проявления представляют формализованные теории.

⁶ Так, отнюдь не редки ситуации, в которых два понятия меняются ролями по отношению друг к другу, такими, например, как быть родовым понятием или быть метапредметом по отношению к другому, как быть орудием исследования другого. Более того, отнюдь не редки ситуации, в которых понятие выступает в таких ролях по отношению к самому себе. Такие ситуации делают затруднительной или даже невозможной иерархическую организацию знаний.

⁷ Такова методология обучения математике, описываемая в [7].

и в когнитивистике, и в гносеологии, и, конечно, в экономике. Такие программы должны разрабатываться *коллективами* ученых, а опыт их воплощения должен вести к их совершенствованию. Следование преподавателя требованию разработки таких программ не только ввергает его в дилетантство. Оно отнимает его время и силы. Оно ограничивает возможности его профессионального роста. С другой стороны, подготовленные *научными коллективами* программы, включающие обстоятельное обоснование представленных в них подходов к обучению и прошедшие высококвалифицированную экспертизу, могли бы служить поучительными образцами для многих преподавателей. И, конечно же, они служили бы весомым средством повышения их профессиональной подготовки. Таких программ, программ-образцов, по одной и той же учебной дисциплине может быть и несколько.

Библиографический список

1. *Вартофский М.* Модели. Репрезентация и научное понимание. М. : Прогресс, 1988. 507 с.
2. *Волкова В. О.* Духовная симфония человека: неклассический смысл. СПб. : Алетейя, 2014. 184 с.
3. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Выготский Л. С. Собрание сочинений. М. : Педагогика, 1982. Т. 2. С. 5—361.
4. *Когаловский С. Р.* О ведущих планах обучения математике // Педагогика. 2006. № 1. С. 39—48.
5. *Когаловский С. Р.* О природе математики // Философские науки. 2017. № 6. С. 80—95.
6. *Когаловский С. Р.* Математика в свете идеи моделирования, идея моделирования в свете математики. 2-е изд., расширенное. Иваново : Иван. гос. ун-т, 2017. 258 с.
7. *Когаловский С. Р.* Онтогенетический подход к обучению школьников математике. Иваново : Иван. гос. ун-т, 2018. 316 с.
8. *Лебедев С. А.* Уровни научного знания // Вопросы философии. 2010. № 1. С. 62—75.
9. *Лобок А. М.* Другая математика // Школьные технологии. 1998. № 6.
10. *Мамардашвили М. К.* Классический и неклассический идеалы рациональности. М. : Лабиринт, 1994. 288 с.
11. *Нисбетт Р., Пенг К., Чой И., Норензаян А.* Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 1. С. 55—86.
12. *Океанский В. П.* Компетенции без компетентности: новые угрозы качеству образования // Философия хозяйства : альманах Центра общественных наук и экономического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова. 2013. № 2. С. 266—269.
13. *Холодная М. А.* Психология интеллекта. СПб. : Питер, 2002. 272 с.

В ПОРЯДКЕ ДИСКУССИИ

ББК 87.000.4

С. А. Кудрина

В ЗАЩИТУ ФИЛОСОФИИ: МЕЖДУ ДЕРЗНОВЕНИЕМ И ЗАБВЕНИЕМ

Важно не отказаться от философии в вузе, которая работает как своеобразная система безопасности, профетически сдерживая тенденции к отказу от нравственных ориентиров в науке. Философия заставляет ученого задуматься над социально-культурным контекстом, в котором он творит и познает, помогая ему избежать узкого профессионализма и цинизма.

Ключевые слова: философия в вузе, ценности, этика, аксиология, релятивизм.

It is important to preserve university philosophy as a security system that preserves moral guidelines in science. Philosophy helps scientists to understand the socio-cultural context of their creativity and research. Philosophy helps to get rid of narrow professionalism and cynicism.

Key words: philosophy in high school, values, ethics, axiology, relativism.

В общей сложности среди всех сторон процесса обучения в вузе можно выделить три основных аспекта.

Во-первых, это аспект волевой, то есть касающийся той самой движущей силы, которая способствует поступлению в учебное заведение (в нашем случае в высшее, в университет). Безотносительно к тому, какая преследуется цель, каковы предполагаемые последствия действия — важно, что в наличии направленный волевой вектор либо самого будущего студента, либо кого-то еще. Если абсолютизирована эта первая составляющая, то есть, если воля безотчетна, то на выходе может получиться не профессионал, а всего лишь научившийся паразитировать на образовании обладатель диплома как входного билета в высокооплачиваемые сферы с навыками поиска и обработки информации ради получения поощрений. В данном случае социальное паразитирование будет продолжаться, но уже вне высшего учебного заведения.

Во-вторых, это аспект профессиональный, когда студент сознательно выбирает ту или иную специальность не в результате исследования лестницы доходов, а в результате осознания своих склонностей, способностей. Процесс обучения такого рода студентов имеет совсем иную суть, поскольку здесь вместо безотчетной воли — воля к знаниям, к их применению, глубокий интерес к изучаемой науке, вне зависимости от дохода, который она приносит в данном обществе на данный момент времени.

И, наконец, составляющая духовно-нравственная, которая становится все менее и менее заметной в обществе институционализированного и рационализированного эгоизма. Отсутствие этой составляющей — а это либо абсолютизация престижности профессии, либо одержимость научным поиском (во что бы то ни стало) — содержит в себе опасность всеобщего социального

паразитирования или допущения неконтролируемого суицидального движения науки (или того и другого вместе).

Образование — это процесс, который имеет конечную цель. И здесь весьма важна аксиологическая составляющая. В связи с этим весьма важно не отказаться от философии в вузе, которая работает как своеобразная система безопасности, профетически сдерживая тенденции к убивающей науке или вовсе к обществу безнравственных невежд. В наше время философия уже не выполняет той идеологической функции, которую она выполняла в советское время и которую ей продолжают приписывать. Она лишь заставляет ученого задуматься над социально-культурным контекстом, в котором он творит и познает, помогая ему избежать узкого профессионализма и цинизма. «Полуобразованные люди, — читаем у И. Ильина, — слишком часто верят в “науку” так, как если бы ей все было доступно и ясно; чем проще, чем элементарнее, чем плоше какое-нибудь утверждение, тем оно кажется им “убедительнее” и “окончательнее”; и только настоящие ученые знают границы своего знания и понимают, что истина есть их трудное задание и далекая цель, а совсем не легкая, ежедневная добыча... Настоящий ученый знает, доколе простирается его знание, и поэтому он духовно скромен... он не верит в отвлеченные схемы и мертвые формулы и хранит в себе ощущение глубокого, таинственного и священного... Так, истинная ученость не уводит от Бога, а ведет к Нему. Совсем иное дело полуобразованность. Такой человек не умеет исследовать и познавать, он умеет только “понимать” то, что просто и плоско, и — помнить. Он живет заученными формулами, от которых в голове все становится просто и плоско...» [4, с. 92—93].

Поскольку в Новое время философия стала отказываться от онтологии, от поиска вечно сущего и неизменного, стал распространяться, как писал Мартин Хайдеггер, онтологический нигилизм. Это повлекло за собой распространение убежденности в относительности ценностей. Отказ от духовной жизни привел к тому, что разум и чувства, лишённые благодатного скрепляющего начала, пришли в конфликт друг с другом. В результате родилось противостояние между эмпиризмом и рационализмом. С крушением онтологической вертикали стала разрушаться и ценностная иерархия. Философские понятия, которые обозначали высшее, божественное, истинное, прекрасное и доброе стали казаться пустыми абстракциями, поскольку действительно стали употребляться в отрыве от своего живого содержания. Они остались в языке, но их роль свелась к украшению речи. «Современный человек, — замечает И. А. Ильин, — не испытывает главных, священных предметов, не любит их, не внимает их зовам, духовно не питается ими и не строит ими своего мирозерцания, своего характера, своего жизненного делания» [3, с. 315]. В материализме уже окончательно переворачивается с ног на голову иерархия ценностей: все материальное, временное, чувственное одерживает верх над духовным и вечным, поскольку «всякое отрицание Бога и религии немедленно воздвигает идола или фетиша, а «всякое отрицание истинного абсолюта в философии сейчас же абсолютизирует какую-либо подчиненную ступень бытия или подчиненную ценность» [1, с. 98]. Для материалистов такой подчиненной ценностью оказывается материя. Она заменяет прежнее божество, и такая замена не требует особого духовного напряжения и глубины мысли: «если Бог невидим и непостижим, то идол виден, понятен, осязаем, — и в этом огромное преимущество для примитивного сознания» [1, с. 98]. В. С. Соловьев признавался в своей автобиографии: «Когда я додумался, что Бога вовсе нет, а есть только материя,

я с таким жаром проповедовал эту новую веру одному приятелю, что он вместо всяких возражений заметил: “Я удивляюсь только одному: почему ты не молишься этой своей материи?”» [7, с. 58].

Между тем, забытые ценности и философские вопросы, объявленные «беспредметными», прорвались в XIX—XX вв. в форме иррационалистического протеста. Но речь шла уже не о восстановлении разрушенного единства духовной жизни, рациональности и чувственности: это был отчаянный бунт души против самодостаточного разума, против культа науки. Иррационалисты впали в другую крайность: «виновным» был объявлен интеллект: «Именно интеллект, и ничто другое, помимо интеллекта, есть то, что следует опровергнуть» [5, с. 350]. Три стадии духовного развития личности, описываемые Кьеркегором — эстетическая, этическая и религиозная — практически воспроизводят три стадии развития разума, которые рассматривал О. Конт: религиозная, метафизическая и позитивная, только в обратном порядке. Конт оценивал путь «религиозность — метафизичность — позитивизм» как восхождение. Для Кьеркегора же восхождение есть движение в сторону диаметрально противоположную: «эстетическое — этическое — религиозное». «Три стадии» Конта и Кьеркегора, таким образом, обозначили раздробление человеческого опыта на фрагменты и раскол всей европейской культуры на две диаметрально противоположные ценностные вертикали. Общая тенденция угасания идеи вечности сопровождалось раздроблением человеческого опыта на фрагменты, отделением нравственного опыта от познавательного, потерей духовной целостности человека. Ценности истины, добра и красоты стали мыслиться абстрактно, отдельно друг от друга. В XIX—XX вв. эта фрагментарность нашла свое отражение в глубоком противоречии. На личностном уровне — это противоречие «между умом и сердцем», которое многие почему-то считают неизбежным и смакуют его, не считая это духовной болезнью: «как рациональное существо думаю так, а как нравственно-духовный субъект живу совсем по-другому (или, по крайней мере, хотел бы жить, да не получается в силу ряда объективных внешних причин)». На уровне культурном — это противоречие между верой и знанием, наукой и религией, «калькулирующим мышлением» и «осмысляющим раздумьем»...

В современной философии все оправдывающий релятивизм, превративший философские размышления о ценностях в игры самодостаточного разума, опрокидывает лестницу духовного восхождения. Теперь ценности не перевернуты, они вообще «опрокинуты»: нет ни высшего, ни низшего, ни святого, ни грешного, ни добра, ни зла. Место философии занимает, по словам Ильина, «препарирование личной мифологии»: «Здесь... все субъективно и произвольно, ибо каждый говорит про себя и о своем: каждый твердит о своей “химере”. Ни один не понимает другого; но “все не согласны”: каждый не приемлет чужую химеру, ибо чужая — никому не нужна. Нужна своя: только она есть “истина” — она, родная выдумка, личный миф, “моя сказка”» [4, с. 24].

На место ценности внутренней духовной свободы приходит ценность свободы как вседозволенности. Но каково содержание этой свободы? Просветители, которые объявили ее абсолютной ценностью, проигнорировали тот факт, что «раскрепощение» человеческой личности влечет за собой не только освобождение высоких творческих сил и устремлений, но и так называемого «дионисийского» начала. Современный мир при постоянных разговорах о свободе и вольном развитии в действительности своим стилем жизни делает человека абсолютным рабом страстей и греховных желаний. «Человек,

увлекающийся удовольствиями, — писал в свое время Сенека, — относится с пренебрежением ко всему остальному и прежде всего не дорожит свободой, жертвуя ею в угоду чреву. Не он покупает себе удовольствия, а удовольствия закабаляют его» [6, с. 252].

Под именем свободы теперь скрывается вполне определенное мировоззрение, в рамках которого человек предстает не как свободно определяющееся разумное существо, а как разнузданное животное, «свободное» во всех своих проявлениях, в том числе самых низменных. Нет такой человеческой низости, которая не могла бы найти себе оправдания в новом сознании, и нет такого злодейства, которое не отыскало бы себе адвоката: все «подпольное» и темное должно быть реабилитировано, дабы средний человек мог навсегда избавиться от мук совести и томления духа. «Моя свобода ограничена лишь свободой другого человека» — принцип весьма опасный, если он является единственным сдерживающим фактором. Он обречен стать чуждой и даже ненавистной абстрактной формулой, поскольку, в отличие от внутренне усвоенных заповедей любви, предполагает хронический внутриличностный конфликт: «очень хочется, но почему-то нельзя». Чувства постоянно находятся в противоречии с рационально сформулированным правилом. И это трагедия для бездуховного сознания. Следование нравственному закону естественно, если производно от внимательной духовной жизни, сопряжено со стяжанием любви и не требует рациональных доводов. Но без любви это мучка. Рано или поздно несчастный невольник скажет: «А почему я должен следовать тому или иному закону?». Если человек изначально ориентирован только на ценности удовольствия, комфорта, на удовлетворение своих капризов, то все, что является для него препятствием (даже если приведен целый список рациональных доводов), не просто не будет являться для него ценностью, но рано или поздно будет агрессивно сметено, в том числе и другой человек с его свободой. Именно в результате такой установки рождаются двойные стандарты: все равны, но я равнее (перефразируя слова Дж. Оруэлла «All animals are equal, but some animals are more equal than others»). Если утрачена духовная культура, если исчезла внутренняя гарантия легитимности порядка, то нравственность теряет основание и человека уже не сдержит никакая сила, кроме полицейской. «Знаешь ли Ты, — говорит великий инквизитор Христу в романе Ф. М. Достоевского, — что пройдут века, и человечество провозгласит устами своей премудрости и науки, что преступления нет, а стало быть, нет и греха, а есть лишь только голодные. «Накорми, тогда и спрашивай с них добродетели!» — вот что напишут на знамени, которое воздвигнут против Тебя и которым разрушится храм Твой... нет у человека заботы мучительнее, как найти того, кому передать бы поскорее дар свободы... Но овладевает свободой людей лишь тот, кто успокоит их совесть... умы их оробеют, глаза их станут слезоточивы, как у детей и женщин, но столь же легко будут переходить они по нашему мановению к веселью и к смеху... Да, мы заставим их работать, но в свободные от труда часы мы устроим им жизнь, как детскую игру, с детскими песнями, хором, с невинными плясками. О, мы разрешим им и грех... и они будут любить нас, как дети, за то, что мы им позволили грешить... И не будет у них никаких от нас тайн» [2, с. 325—329].

Забвение философии, отказ от ценностей вечного и святого напрямую связан с обожествлением «плюрализма мнений». Как это ни парадоксально, но по вопросу о плюрализме двух мнений быть не может: ни в коем случае нельзя спорить с тем, что истина относительна. Плюрализм вовсе не нейтрален:

относительность ценностей здесь расценивается как заведомо верное утверждение, их вечность и непреложность — как заведомо ложное. Следовательно, под поверхностной маской плюрализма скрывается нечто иное, а именно технология приведения умов в состояние отсутствия ценностей и убеждений на фоне сохранения иллюзии свободомыслия.

Философия такого общества оказывается лишенной вдохновения, интуиции и содержания, превращаясь в набор абстрактных схем. Как говорил Н. А. Бердяев, философы уже не могут писать «что-то», а пишут только «о чем-то». «Философия, — писал И. Ильин, — сохраняет... видимость научного знания, но именно одну только видимость... Такие мыслители начинают ценить выше всего формальные различия и определения понятий, формальное единство философской “системы”, формальные проблемы и постановки вопросов. Утратив живое отношение к предмету, не сознавая, что при таком положении дела, философия неминуемо вырождается в комбинацию беспочвенных понятий, они остаются нередко без всякой предметной опоры и начинают ее заменять опорой чужой мысли... Пишутся книги о книгах; строятся особые толкования и понимания чужих идей; чужие воззрения исследуются, как некая самостоятельная ценность; культивируется изощренная библиографическая осведомленность» [4, с. 22]. А вот как охарактеризовал это состояние духовной жизни М. Хайдеггер: «Люди уже не думают, они “занимаются философией”. В соревновании таких занятий философии публично щеголяют в виде броских “измов” и стараются перещеголять друг друга» [8, с. 319].

Без Любви, без Истины, Добра и Красоты философия мертва, она не затрагивает духовно-нравственных глубин в человеке. Она не может быть абсолютно нейтральной, никакой, тепло-холодной, равнодушной к Истине, Красоте, Добру — или, как часто говорят, «объективной и беспристрастной». Даже если она провозглашает себя свободной от ценностей, это означает только то, что сделанный философом духовный выбор не оформлен явно, его позиция относительно добра и зла просто умалчивается по причине отказа от духовной жизни, а следовательно — и ухода от проблем, связанных с духовной жизнью. Но ее можно прочесть «между строк», разгадать по «косвенным уликам».

Почему следование той или иной системе ценностей порождает совершенно различные практические последствия и почему релятивисты, провозглашающие себя нейтральными по отношению к истине, так часто оказываются нетерпимыми? Это означает только то, что релятивизм вовсе не нейтрален: положение об относительности истины здесь имеет «большие права», чем положение об абсолютности. Представления об относительности ценностей, отказ от признания их онтологической укорененности представляет собой в действительности приверженность такой иерархии ценностей, в которой, как правило, все чувственное, инстинктивное, животное, низшее, эгоистическое оказывается на вершине, становится объектом поклонения, а такие понятия, как истина, добро, красота, совесть, вера, любовь трактуются натуралистически или используются как поэтические метафоры. Под именами релятивизма и скептицизма обычно скрывается метафизическая «спячка», духовная расслабленность, граничащая с цинизмом, желание оправдать любое злодеяние, равнодушие и эгоизм тем, что «добро и зло относительны».

Если же ценности абсолютны, то возникает другой вопрос: как быть с многообразием философских учений, в основе которых лежат различные, иногда противоречащие друг другу ценности? В этом случае, даже не вдаваясь в их онтологические основания, можно предложить следующий вполне

практический критерий «оценки ценностей» с точки зрения их духовно-нравственного содержания: это согласие «оценивающего» на то, что убежденный сторонник рассматриваемого учения станет его соседом, родственником, другом, супругом, начальником и т. д. — то есть станет непосредственно взаимодействовать с ним (и это взаимодействие окажется неизбежным). «А хотелось ли мне оказаться рядом с тем или иным философом, чтобы он непосредственно на мне продемонстрировал свои духовно-нравственные принципы?» Важно, чтобы «оценивающий ценности» был именно объектом, а не субъектом нравственного действия, оправдываемого той или иной философской теорией. Именно объектом, поскольку восхищение философской теорией зачастую связано с ее эстетической привлекательностью, оригинальностью — тем более, если она дает веские основания для собственного самооправдания. Если человек, очарованный философской теорией, примеряет ее на себя и представляет себя лишь в качестве субъекта действий, оправдываемых ею, то действия, попирающие нормы нравственности, не будут с необходимостью различимы, поскольку страдания, ими приносимые, действующий не всегда сможет оценить адекватно. Именно для оправдания порока существует так называемый двойной стандарт: «Мне можно, но другому, тем более по отношению ко мне, — нельзя». В случае же, когда оценивающий сам страдает от действия, направленного на него и оправданного философской теорией, практические нравственные следствия рассматриваемой теории для него очевидны. Можно, подобно Диогену Синопскому, разгуливать по улице с фонарем и кричать: «Ищу человека!». Но можно и оказаться побитым палками тем же самым Диогеном. Весьма притягательно победно «посадить в лужу» собеседника, но стать объектом манипуляции со стороны софиста вряд ли кто сочтет приятным. Мнящий себя сверхчеловеком и его униженная жертва, несомненно, по-разному отнесутся к этике Ницше. Иначе говоря, «оценивающий ценности» должен принять именно роль «другого» — того самого «другого», о котором, формулируя то или иное правило нравственности, можно было бы сказать: «Поступай с другим так...». Если нравственные следствия философской теории не дотягивают до золотого правила нравственности (которое объяснимо лишь с точки зрения религиозной онтологии), то они всегда чреватые двойным стандартом. Двойной стандарт неизбежен, если принимается положение об относительности ценностей добра и зла, которое, в конечном счете, вытекает из отрицания ценностей вечного и святого. А ценностей этих может касаться именно философия, отказ от нее — путь к самоубийству мысли.

Библиографический список

1. *Вышеславцев Б. П.* Философская нищета марксизма. Франкфурт-на-Майне : Посев, 1971.
2. *Достоевский Ф. М.* Братья Карамазовы : роман : в 4 ч. с эпилогом. М., 1981. Ч. 1—2.
3. *Ильин И. А.* Сочинения : в 10 т. М., 1993. Т. 1.
4. *Ильин И. А.* Сочинения : в 2 т. М., 1994. Т. 2.
5. Серен Кьеркегор сам о себе в изложении Петера П. Роде. Челябинск, 1998.
6. *Сенека Луций Анней.* О счастливой жизни // Римские стоики. М., 1998.
7. *Соловьев С. М.* Жизнь и творческая эволюция Владимира Соловьева. Брюссель, 1977.
8. *Хайдеггер М.* Письмо о гуманизме // Проблема человека в западной философии. М. : Прогресс, 1988. С. 314—356.

СТУДЕНЧЕСКИЙ ФИЛОСОФСКИЙ КЛУБ. РАЗМЫШЛЕНИЯ О СЛОВЕ И ЦИФРЕ

В центре внимания автора — динамика сознания студентов технического вуза, фиксируемая в течение последних трех десятилетий в рамках работы вузовского студенческого философского клуба. Показано, что эти изменения, с одной стороны, порождены информационной революцией, а с другой стороны, отражают изменения в экономической, политической и духовной жизни российского общества. В качестве основных сдвигов автор рассматривает «клиповый» стиль восприятия информации и мышления, редукция вербального общения, замена слова визуальным образом. Указанные когнитивные трансформации раскрываются в отсутствии адекватного внимания к письменному и устному тексту; подмене связной, синтаксически правильной речи отдельными понятиями; недостатке самостоятельных выводов, аргументации, «способности суждения». Делается вывод о необходимости творческих форм интеллектуальной коммуникации вузовской молодежи, одной из которых выступает философский клуб, создающий условия для восстановления баланса между «словом» и «цифрой» — гуманитарной и технической составляющими культуры умственного труда и научно-технического творчества будущего инженера.

Ключевые слова: философский студенческий клуб, информационная революция, клиповый стиль мышления, интернет, гаджет, вузовское образование, интеллектуальная коммуникация, цели воспитания и образования.

The author focuses on the consciousness dynamics of the technical university students, discovered over the past three decades through the work of the university student philosophical club. It is shown that the mental changes, on the one hand, are generated by the information revolution, and on the other hand, reflect changes in the economic, political and spiritual life of Russian society. The author considers the «clip» style of perception of information and thinking, the reduction of verbal communication, the replacement of a word by a visual image as the main shifts. These cognitive transformations are revealed in the absence of adequate attention to the written and oral text; substitution of coherent, syntactically correct speech with separate concepts; lack of independent conclusions, arguments, «judgment». The author comes to the conclusion about the need for creative forms of intellectual communication of university students, such as philosophical club, which creates conditions for restoring the balance between «word» and «figure» — the humanitarian and technical components of the mental culture and the scientific and technical creativity of the future engineer.

Key words: philosophical student club, informational revolution, clip style of thinking, Internet, gadget, university education, intellectual communication, upbringing and educational goals.

Студенческий философский клуб существует в Ивановском государственном энергетическом университете уже около трех десятков лет. Являясь в течение всех этих лет его руководителем, я имею возможность наблюдать

и анализировать изменения настроений и устремлений молодых людей — будущей технической интеллигенции. Еще в девяностые годы прошлого века, как только начала работу с клубом, я поняла важность занятий философией для этой категории студентов. Всем известны претензии гуманитариев к «технарям». Их упрекают в техницизме и редукционизме, в стремлении понимать человека и социальные процессы по аналогии с неким сложным (а иногда и несложным) механизмом. В известной мере эти упреки справедливы. Тем важнее становится гуманитарная составляющая высшего инженерного образования. Тем более, что интерес к гуманитарному знанию вообще, а к философии — в особенности, у студентов технического вуза есть всегда. Разумеется, не у всех, а лишь у тех, кто действительно устремлен на получение образования. Но речь в данном случае именно о таких.

За тридцать лет произошли колоссальные изменения в жизни страны и всего мира. Прежде всего — это информационная революция. Достаточно вспомнить, что когда наш философский клуб только начинал свою работу, у большинства работников вузов, и тем более — студентов, не было даже своего компьютера, не говоря уж о доступе в интернет. Не менее важные сдвиги в нашей стране произошли в социальной жизни, способах организации общества, в его идеологии и ценностных ориентациях. Разумеется, все это не могло не сказаться на сознании молодых людей. Удивляет не то, что такие изменения произошли, а скорее то, что они не столь уж значительны. Впрочем, возможно, у меня сложилось такое впечатление потому, что философские проблемы относятся к разряду вечных. Они в наименьшей степени зависят от социальной конъюнктуры, политики, моды... Возможно также, что масштаб и последствия этих изменений станут заметны не сразу, а позднее.

В любом случае, необходимо проанализировать изменения в сознании и ценностных устремлениях студентов, используя опыт философского клуба как некий узкий, но достаточно репрезентативный вертикальный срез.

В начале 90-х интерес к философскому клубу был наиболее заметен. На его заседания собирались студенты и преподаватели. Порой даже большой учебной аудитории не хватало, чтобы вместить всех желающих. Это и не удивительно. Ведь люди, которые изучали философию за 10—20 лет до этого, сохранили о ней двойственное впечатление: с одной стороны «вечная» проблематика не могла не заинтересовать, а с другой — ответы на «проклятые» вопросы бытия и человеческого существования удовлетворяли мало. Да и форма преподавания зачастую была похожа больше на церковную проповедь, или речь на партсобрании. Как известно, преподавание философии в советское время было полностью подчинено государственной идеологии. Диамат и истмат в том виде, в котором они преподносились во всех вузах СССР, мало походили на философию как любовь к истине. Когда я сама, будучи студенткой, в 70-е годы изучала эту науку, казалось, что она уже навсегда завершена, ничего нового в ней произойти не может.

Поэтому, когда в конце 80-х на телевидении и в печатных СМИ зазвучали интересные речи, в том числе — на мировоззренческие темы, когда в начале 90-х последовал вал публикаций запрещенной ранее философской литературы, наступил, по истине, золотой век вузовской философии. Напрашивается аналогия с двадцатыми годами двадцатого века. На фоне социальной разрухи, нищеты, неустроенности произошел массовый порыв к духовности, к поиску новых смыслов. В «лихие девяностые» государству было не до вузовских программ. Сами же вузы вынуждены были просто выживать,

прежде всего — экономически. Зато появилась возможность для разработки *авторских* курсов философии. Университетский профессор, наконец, получил свое естественное право давать студентам и по-своему интерпретировать тот материал, который он глубже знает и считает наиболее важным для воспитательного воздействия своей дисциплины. Таким образом, произошло встречное движение преподавателя и студента. Первый был готов поделиться своими размышлениями и идеями с молодежью и получил для этого относительно свободу, а второй стремился с благодарностью воспринять и самостоятельно осмыслить эти идеи.

С приходом эпохи интернет у вузовской философии, как и у научного знания в целом, появилось много конкурентов. Это и компьютерные игры, и социальные сети, и просто множество видов информации развлекательного характера. Считается, что интернет экономит время студента, затрачиваемое на добывание информации, необходимой для выполнения учебной программы. Молодой человек не идет в библиотеку, не роется в бумажных каталогах... На деле оказалось, что интернет начал поглощать значительно больше свободного времени.

Современный студент находится в состоянии постоянного цейтнота. Он, как правило, нацелен на выполнение одной, а чаще многих конкретных задач, которые нужно решить немедленно. Часто одновременно с учебой в вузе он работает, или «параллельно» получает второе высшее образование. Разумеется, эти усложняющие его положение моменты наблюдались и прежде, в советский период и в раннюю постсоветскую эпоху. Отличия в данном случае лишь количественные, а не качественные (например, получать «второе высшее» одновременно с первым прежде было не принято, а постоянно работать одновременно с дневной формой обучения строго запрещено).

Самое существенное отличие ситуации сегодня — это сформировавшийся под влиянием гаджетов и нового стиля жизни тип сознания. Сразу оговорюсь, что этот тип пока мало распространен у студентов конкретно моего вуза. Но он виден в информационном обществе в целом, прослеживается и у моих участников философского клуба. Его отличает «клиповый» стиль восприятия информации и мышления, редукция вербального общения, замена слова визуальным образом¹. В конкретном общении студентов с преподавателем и друг с другом это проявляется в следующих особенностях:

- отсутствие адекватного внимания к письменному и устному тексту;
- подмена связной, синтаксически правильной речи отдельными понятиями;
- отсутствие или недостаток самостоятельных выводов, аргументации, «способности суждения».

Легко заметить, что все названные негативные признаки как раз и можно устранить или ослабить квалифицированным вовлечением молодого человека в дискуссию. Чем более серьезной и абстрактной будет тема подобной дискуссии, тем вероятнее постепенное преодоление упомянутых негативных моментов.

¹ О влиянии медиа и гаджетов на сознание детей и молодежи см., напр.: Савчук В. Медиа внутри нас // Звезда. 2012. № 6; Акопян Э. С. Влияние гаджетов на развитие детей: отстающая речь и аутические расстройства. URL: <https://whatisgood.ru/theory/vliyanie-gadzhetrov-na-razvitiye-detey/>

Поэтому воспитательные и образовательные цели студенческого философского клуба я вижу несколько иными, чем это было 20—25 лет тому назад. В 90-е годы главной целью было помочь молодому человеку обрести новые смыслы, сформировать для себя систему ценностей. В настоящее время, прежде чем стремиться к этой цели, преподаватель должен привить студенту вкус к самостоятельному мышлению, полноценному вербальному общению, беседе на серьезные, мировоззренческие темы. Правда, в силу уже упомянутых причин, (дефицит времени, прагматичные, «сиюминутные» цели молодых людей), сегодня труднее, чем прежде, мотивировать студента к «бескорыстному» участию в работе клуба. 20—25 лет назад существовала категория постоянных его членов. Эти студенты, давно сдав экзамен по философии, продолжал посещать его заседания. Теперь же даже те бакалавры и магистры, которые проявляют к занятиям в клубе большой интерес, участвуют в заседаниях только параллельно с освоением той или иной философской дисциплины. Для магистратуры это, как правило, курс «Философия технических наук», «История и методология науки и техники».

При осмыслении этого обстоятельства было бы упрощением сослаться лишь на то, что студенты стали более прагматичны. Разумеется, в какой-то мере они воспринимают философский клуб как способ «заработать дополнительные баллы» перед экзаменом по философии. Но нельзя не учитывать еще один существенный для молодых людей фактор. Клуб всегда оставался для них средством общения, для новых знакомств со студентами других курсов, факультетов, вузов. Теперь проблема общения со сверстниками почти отпала. Интернет дает для этого безграничные возможности. Другое дело, что качество этого общения в философских дискуссиях совершенно иное, чем просто в повседневных разговорах. Здесь необходимо демонстрировать определенный культурный уровень. На это решается далеко не каждый. С другой стороны, студент с высоким интеллектуальным потенциалом сегодня насущно нуждается в непосредственной, не виртуальной форме общения с ровесниками и более зрелыми собеседниками своего уровня культуры. Поэтому зачастую философский клуб выступает сегодня как начальный этап интеллектуального общения. В дальнейшем его участники продолжают общаться друг с другом (в том числе — в социальных сетях) уже без помощи преподавателя как модератора. Остается надеяться, что философская тематика продолжает присутствовать в их беседах...

Я не склонна преувеличивать опасности новой информационной эпохи для человеческого интеллекта. Каждая информационная революция в истории человечества вызвала свои опасения и породила определенные издержки. Так Платон настороженно воспринял изобретение письменной коммуникации. В диалоге «Федр» он высказывает опасение, что ученики, получая «мнимую, а не истинную мудрость», будут «казаться многознающими, оставаясь в большинстве невеждами, людьми, трудными для общения»² [5].

Можно согласиться и с теми авторами, которые видят в сознании компьютерной эпохи не только изъяны, но и преимущества [2, 3, 4]. Умение переключать свое внимание, удерживать в его фокусе сразу несколько информационных потоков также сформировано, в частности, эпохой интернет и гаджетов. Но дело даже не в этих частностях. Переход от вербального мышления к мышлению визуально-образному может таить в себе и новые

² Платон. Федр. 275 a-b.

(или хорошо забытые старые, архаические) возможности для развития сознания. Однако в любом случае нельзя сбрасывать со счетов роль слова как основы абстрактного мышления, а этого последнего — как основы собственно человеческой, универсальной по содержанию и формам выражения мыслительной деятельности.

Один из наиболее интересных современных исследователей клипового сознания Ф. И. Гиренок отмечает: «самость по природе своей не коммуникабельна, а коммуникация в каждой точке своего пространства не принадлежит самости. То есть либо человек сам, и тогда у него проблемы с коммуникацией, либо он в коммуникации, и тогда у него проблемы с самостью» [2, с. 2]. В целом с логикой этих рассуждений можно согласиться. Однако представляется, что интеллектуальная коммуникация, возникающая в процессе работы философского клуба, принадлежит к тем формам коммуникации, которые развивают, а не подавляют самость. Внутренний мир, богатство субъективной реальности — это то, что порождает индивидуальность. Индивидуальность же ценна сама по себе, вне утилитарного значения для какого-либо сообщества. Человек с богатым внутренним миром не свободен, разумеется, от чувства одиночества и прочих симптомов «несчастливого сознания», но он наполнен внутренним содержанием, ему не может быть скучно наедине с собой.

В условиях «цифровизации» образования, когда зачастую тестирование заменяет живую беседу студента с преподавателем, а использование технических средств обучения превращается в самоцель даже при освоении гуманитарных дисциплин, философский клуб особенно важен. Сегодня, в том числе и в ИГЭУ, существует немало форм коммуникации вузовской молодежи. Однако они преимущественно направлены на развитие социальной активности, касаются либо общественной, либо будущей профессиональной деятельности студентов. Философский же клуб — это одна из форм, которые воспитывают личность в ее мировоззренческой целостности. Он дает возможность восстановить баланс между «словом» и «цифрой» — гуманитарной и технической составляющими культуры умственного труда и научно-технического творчества будущего инженера.

Библиографический список

1. Акопян Э. С. Влияние гаджетов на развитие детей: отстающая речь и аутические расстройства. URL: <https://whatisgood.ru/theory/vliyanie-gadzhetrov-na-razvitiye-detey/>
2. Гиренок Ф. И. Клиповое сознание. URL: <https://www.libfox.ru/648600-7-fedor-girenok-klipovoe-soznanie.html#book>
3. Кронгауз М. Язык и коммуникация: новые тенденции. URL: <http://www.polit.ru/lectures/2009/03/19/communication.html>.
4. Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва. 3D. М., 2012.
5. Платон. Федр. URL: <http://psylib.org.ua/books/plato01/21fedr.htm>
6. Савчук В. В. Медиа внутри нас // Звезда. 2012. № 6. С. 212—219.

Сведения об авторах

БРАГИН Андрей Витальевич доктор философских наук, профессор кафедры истории и философии, Ивановский государственный энергетический университет им. В. И. Ленина.
anvibr@mail.ru

БУЛЫЧЕВ Игорь Ильич доктор философских наук, профессор кафедры философии и социально-гуманитарных дисциплин, Ивановский государственный политехнический университет.
igor_algorithm@mail.ru

ВЛАСОВА Галина Ивановна кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии факультета гуманитарных наук, Академия гражданской защиты Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, член-корреспондент Санкт-Петербургской академии акмеологических наук.
vlasova-galina@bk.ru

ЕРАХТИН Арнольд Валентинович доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, Ивановский государственный политехнический университет.
erakhtinav@mail.ru

ЕРОФЕЕВА Ксения Леонидовна доктор философских наук, доцент, профессор кафедры истории и философии, Ивановский государственный энергетический университет им. В. И. Ленина.
xenia.erofeeva@mail.ru

КАСАТКИНА Светлана Сергеевна кандидат философских наук, доцент кафедры истории и философии, Череповецкий государственный университет.
SvetlanaCH5@rambler.ru

КОВАЛЕНКО Сергей Владимирович доктор философских наук, доцент, профессор, Московский государственный областной университет.
kovalenkosv2014@gmail.com

- КОГАЛОВСКИЙ** кандидат физико-математических наук,
Сергей Рувимович профессор кафедры математики, физики
и методики обучения,
Ивановский государственный университет
(Шуйский филиал).
askogal@yandex.ru
- КУДРИНА** кандидат философских наук, доцент кафедры
Софья Альбертовна философии, Ярославский государственный
университет им. П. Г. Демидова.
sofia-kudrina@mail.ru
- ОКЕАНСКИЙ** доктор филологических наук,
Вячеслав Петрович профессор кафедры культурологии; заведующий
кафедрой культурологии и литературы,
Ивановский государственный университет
(Шуйский филиал).
ocean_65@mail.ru
- ОКЕАНСКАЯ** доктор культурологии, профессор кафедры
Жанна Леонидовна культурологии и литературы;
профессор кафедры иностранных языков
и профессиональных коммуникаций, Ивановская
пожарно-спасательная академия ГПС МЧС.
ocean_2004@mail.ru
- СМИРНОВ** доктор философских наук, доцент,
Дмитрий Григорьевич исполнитель по гранту, Санкт-Петербургский
государственный университет,
г. Санкт-Петербург, Россия,
заведующий кафедрой философии,
Ивановский государственный университет.
dissovet_212@mail.ru
- ТУРЧИН** доктор психологических наук, профессор
Анатолий Степанович кафедры общей и прикладной психологии,
Санкт-Петербургский военный институт войск
национальной гвардии; вице-президент Санкт-
Петербургской академии акмеологических наук.
ast55@mail.ru
- ФИНОГЕНТОВ** доктор философских наук, профессор кафедры
Валерий Николаевич гуманитарных дисциплин, Орловский
государственный аграрный университет
им. Н. В. Парахина.
v_fin@mail.ru
- ШУМИЛКИНА** кандидат философских наук, доцент кафедры
Оксана Геннадьевна логики, философии и методологии науки,
Орловский государственный университет
им. И. С. Тургенева.
o.shumilkina2015@yandex.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

«ВЕСТНИКА ИВАНОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА»

1. В журнал принимаются материалы в электронном виде на дискете стандартного формата с приложением одного экземпляра распечатки на белой бумаге.

Максимальный размер статьи — 1,0 авт. л. (20 страниц текста через 1,5 интервала, 30 строк на странице формата А4, не более 65 знаков в строке, выполненного в редакторе Microsoft Word шрифтом Times New Roman или Times New Roman Cyr, кегль 14), сообщения — 0,5 авт. л. (10 страниц).

2. Материал для журнала должен быть оформлен в следующей последовательности: **УДК** (для естественных и технических специальностей), **ББК** (в библиографическом отделе библиотеки ИвГУ); на русском и английском языках: **инициалы и фамилия автора, название материала**, для научных статей — **аннотация** (объемом 10—15 строк), **ключевые слова; текст статьи** (сообщения).

3. Библиографические источники должны быть пронумерованы в алфавитном порядке, ссылки даются в тексте статьи в скобках в строгом соответствии с пристатейным списком литературы. Библиографическое описание литературных источников к статье оформляется в соответствии с ГОСТами 7.1—2003, 7.0.5—2008. В каждом пункте библиографического списка, составленного в алфавитном порядке (сначала произведения на русском языке, затем на иностранном), приводится одна работа. В выходных сведениях обязательно указание издательства и количества страниц, в ссылке на электронный ресурс — даты обращения.

4. Фотографии, прилагаемые к статье, должны быть черно-белыми, контрастными, рисунки — четкими.

5. В конце представленных материалов следует указать полный почтовый адрес автора, его телефон, фамилию, имя, отчество, ученую степень, звание, должность. Материал должен быть подписан всеми авторами.

6. Направление в редакцию ранее опубликованных и принятых к печати в других изданиях работ не допускается.

7. Редакция оставляет за собой право осуществлять литературную правку, корректирование и сокращение текстов статей.

8. Рукописи аспирантов публикуются бесплатно.

ПРАВИЛА РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЕЙ

1. Статьи авторов, являющихся преподавателями, сотрудниками или обучающимися ИвГУ, принимаются редакционной коллегией соответствующей серии (выпуска) на основании письменного решения (рекомендации) кафедры или научного подразделения ИвГУ и рецензии доктора наук, не являющегося научным руководителем (консультантом), руководителем или сотрудником кафедры или подразделения, где работает автор.

2. Статьи авторов, не работающих и не обучающихся в ИвГУ, принимаются редакционной коллегией соответствующей серии (выпуска) на основании рекомендации их вуза или научного учреждения и рецензии доктора наук, работающего в ИвГУ.

3. Поступившие статьи проходят далее рецензирование одного из членов редколлегии соответствующей серии (выпуска), являющегося специалистом в данной области.

4. Статья принимается к публикации при наличии двух положительных рецензий и положительного решения редколлегии серии (выпуска). Порядок и очередность публикации статьи определяются в зависимости от объема публикуемых материалов и тематики выпуска.

5. В случае отклонения статьи автору направляется аргументированный отказ в письменной (электронной) форме. Авторы имеют право на доработку статьи или ее замену другим материалом.