

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Томский государственный педагогический университет»

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
Институт философии

**Сборник трудов
IV Всероссийской научной конференции
с международным участием**

КОНСТРУИРОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Серия: Системы и модели: границы интерпретаций

Том 1

Томск 2011

ББК 18
К 65

К 65 Конструирование человека : сборник трудов IV Всероссийской научной конференции с международным участием : в 2 т. Т. 1. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2011. – 400 с. (Серия: Системы и модели: границы интерпретаций.)

ISBN 978–5–89428–535–1

Сборник включает статьи участников конференции, целью которой было обсуждение междисциплинарных проблем воздействия новых технологий информационного общества на человека. Актуальность обсуждения допустимых пределов модификаций человека, подтверждает тот факт, что данное научное мероприятие стало ежегодным. Без преувеличения можно констатировать уже самоорганизационный характер научной встречи исследователей, специализирующихся в данной проблематике и принимавших участие в конференциях, которые предшествовали этой конференции и проводились в Томске, а именно: «Антропологические основания биоэтики» (октябрь 2006 года), «Конструирование человека» (июнь 2007 года), «Конструирование человека» (июнь 2008 года), «Конструирование человека» (июнь 2009 года). На представляемой конференции была акцентирована проблема определения структуры конструирующего действия виртуальной реальности, переориентации научных исследований в связи с разработкой инновационных технологий. В рамках конференции обсуждались конкретные исследования в области биоэтики, информационных технологий, культурологии, педагогики, психологии и философской антропологии, касающиеся обозначения пределов конструирования человека.

Тексты докладов публикуются в авторской редакции.

Редакционная коллегия: Р. Г. Апресян, В. А. Дмитриенко, Г. И. Зверева, В. Г. Кузнецов, В. А. Лекторский, В. М. Розин, Б. Г. Юдин.

**Главный редактор
и автор проекта**

**«Системы и модели:
границы интерпретаций»:** И. В. Мелик-Гайказян.



Публикуется при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 11-06-06055-г)

ISBN 978–5–89428–535–1

© Издательство ТГПУ, 2011
© Коллектив авторов, 2011
© И. В. Мелик-Гайказян, составитель серии, 2011

КРУГ ПРОБЛЕМ

ТЕЛО, ОДЕЖДА, ВЛАСТЬ

С. С. Аванесов, Томск, Россия

Дискурс тела, пробившийся в разряд элитных социо-антропологических трендов последнего времени благодаря упорному вниманию философствующих психоаналитиков и французских постмодернистов, закрепился в культурных и «культовых» практиках современности в формах моды, стиля, художественной темы и повседневной привычки («хорошего тона»). Очередной, и далеко не первый, ренессанс телесности заявил претензии на сногшибательное открытие: *человек есть плоть*. Стало недостаточно об этом знать, теперь потребовалось это публично подтверждать. Плоть была выставлена напоказ, как в витрине; став предметом забытой гордости, тело сейчас же обратилось в товар, предмет купли-продажи, а значит (как в случае с другими экономическими эквивалентами) – в средство подкупа, шантажа и манипуляции.

Между человеческим телом и средой со времени экзистенциальной катастрофы в Эдеме размещена одежда (см. Быт 3:7, 3:21) – прежде всего как исключительно значимый культурный маркер. Многочисленные функции одежды, как представляется, можно свести к четырём основным.

Во-первых, это функция *адаптации* – приспособления в внешним (часто неблагоприятным) физическим и климатическим условиям, защиты от воздействий окружающей естественной среды.

Во-вторых, это функция *идентификации*, которая предполагает культурно-семиотическое функционирование одежды, выступающей в этом контексте как символ а) социо-культурной локализации, б) социального статуса, включая имущественное положение, политический ранг, профессиональную принадлежность, возраст и т.д., в) гендерной позиции и, наконец, г) в самом общем и, может быть, самом исходном смысле – как знак принадлежности живого существа к роду людей. Человек нуждается в самоидентификации в качестве, прежде всего, *человека*: эту базовую уверенность в человеческой специфичности как раз и обеспечивает наличие одежды, отличающей человека от зверя. И лишь при наличии одежды как таковой в роли фундаментального антропологического маркера становятся актуальными соответствующие *виды и разряды* одежды, указывающие на детали статуса, происхождения и этно-культурной традиции. Данная функция мифологически обозначена ещё в эпосе о Гильгамеше, где Энкиду из природного существа (зверя среди зверей) становится культурным героем, обретая одежду как признак человека [1. С. 42]. Даже если одежда в её адаптивной

функции оказывается излишней, её замещают иные способы антропологической маркировки, например, татуировка (как у бразильских индейцев): «Чтобы стать человеком, необходимо было раскрасить себя; тот же, кто оставался в естественном состоянии, не отличался от животного» [2. С. 83].

В-третьих, это функция *суверенизации*, которая заключается в полагании наглядной демаркации между «своим» и «внешним», «тайным» и «доступным», когда одежда выступает как граница приватности, ясно обозначенный фронтир интимности. Забота о своей одежде есть воспитанное в себе самом «уважение к приватной сфере» [3. С. 9]. Одежда в данном случае отмечает собой границу персональной суверенности.

В-четвёртых, – функция *манипуляции*, когда одежда выступает как способ приобретения и как прямое «орудие» власти, а не как её социально обусловленный и наглядно представленный символ («форма», «униформа»). Эта манипулятивная функция, в отношении к первым трём и в отличие от них, является *инверсивной*: тут одежда призвана не скрывать, а открывать тело, тем самым оказываясь в позиции отрицания себя самой. Одежда превращается в средство воздействия и инструмент агрессии путём инверсии: она не скрывает, а показывает. В этой функции одежда провоцирует человека не на одевание, а на раздевание, ибо именно таким представляется метод завоевания чужой воли.

При переносе внимания со второй на четвёртую функцию мы увидим, что функциональный вектор одежды изменяется от максимальной знаковой нагруженности – как символа высокого *конструированного* социального статуса – к минимализации как способу высвобождения *естественной* силы воздействия. Это воздействие имеет целью установить власть над тем, кто ему подвергается. Специфическую характеристику данного способа установления власти можно определить как *соблазн*. Тело, проступающее сквозь одежду и выступающее за её пределы, – это приманка, делающая «носителя» тела охотником, а всех прочих («реципиентов» тела) – его потенциальной добычей.

Отсутствие одежды становится тождественным престижному одеянию; открытая кожа при этом, согласно Бодрийяру, не есть «нашествие наготы (и значит, желания)»; голая кожа выступает «как престижная одежда и вторичная резиденция, как знак или как отношение к моде», «как ещё одна грань в парадигме модной одежды» [4. С. 169]. Но мода *захватывает*, а престиж *опьяняет*; субъект теряет волю и подчиняется насилию этой одержимости модным и престижным. Потеряв голову, он теперь нуждается в регулярной «дозе» наготы и, более того, без этой «упаковки» не воспринимает никаких сигналов извне. Разоблачённое тело становится организующим принципом спроса и предложения. И здесь реальное и символическое меняются местами: реальным оказывается повсюду зашифрованная, но от того не менее действенная, *власть соблазна*, а символическим (игровым, декоративным) – всё социальное и культурное – как всего лишь «оболочка» естественности.

Выставленное напоказ тело, встроенное в «рыночный» контекст, есть предмет заинтересованного потребления (присвоения), а не объект отстранённого эстетического любования. В обществе тотального потребления рекламируется уже не столько *само* тело (и средства ухода за ним), сколько всё что угодно *посредством* тела. В названном контексте тело функционирует не как таковое, не как оно есть само по себе, а как инструмент или средство для иного (удовлетворения потребности, визуального или тактильного насыщения; завоевания власти). Если для «дикаря» быть голым естественно (дикарь *гол, но не раздет*), то для европейца – прогрессивно и даже революционно. Для цивилизованного человека раздеваться – значит «освобождать тело», «эмансипировать телесность» и т.п. Правда, эти революционные подвиги тут же оказываются встроенными в систему экономического потребления и наживы, предстают как элементы тотального социального шоу, превращаются в культурный миф. «Женщины, молодёжь, тело, высвобождение которых после тысячелетий рабства и забвения составляет поистине самую революционную возможность и, следовательно, самый основательный риск для любого установленного порядка, интегрированы и вновь объединены “мифом эмансипации”» [4. С. 178].

Обычная точка зрения на мифический характер эмансипации женщины состоит в следующем: «Безудержная эксплуатация женского тела в рекламе, в фильмах свидетельствует о том, что реальная женщина оттеснена, забыта, что реальная эмансипация женщин не произошла, она заменена массмедийной профанацией женского тела как знака сексуальности, а это отождествление женщины и секса является показателем её порабощения» [5. С. 261]. Это мнение верно лишь отчасти, а может быть, – неверно вообще. Полуодетая женщина реализует скорее роль охотника, чем жертвы. Давая мужчине «захватить» своё *тело*, женщина захватывает самого захватчика *целиком*. Порабощённый мужчина оказывается в полной зависимости от своей «вредной привычки» наделять доступное женское тело статусом универсального ключа ко всем каналам потребления. «Используя» раздетую женщину в качестве рекламной наживки для других мужчин, сам использующий находится под тем же самым влиянием раздетой женщины; здесь уже не важно, подвержен ли он сам *лично* физическому влечению к раздетому женскому телу, важно, что он уже признал очевидность и неизбежность именно такого воздействия, его непреложность, его автоматическую действенность в отношении мужчины как такового, а значит – и себя самого. Он сам включился в *этот* контекст, он подпал под влияние *этого* тренда. Он обезличился, он стал «как все», он растворился в хороводе.

Эта жалкая пародия на Эдем – следствие неосознанной тоски атомизированных субъектов по глубинной, экзистенциальной солидарности. Отсутствие личностной коммуникации может компенсироваться лишь властными практиками, приобретающими всё более «полевые», «рассеянные» характеристики. Манипулятивная функция одежды в этом контексте очевидно логична; она организует индивидуализиро-

ванных субъектов, вовлекая их в общее поле демонстрации плоти и телесной страсти. Навязываемый выбор между удобством и сохранением достоинства в пользу удобства некорректен не только самим противопоставлением первого и второго; под удобством в одежде подразумевается в конце концов *тенденция* к лёгкости полного расставания с ней. Однако тело, ставшее публичным, теряет связь с личностью, становится имперсональным, превращается в анонимный манекен. Как Инанна, сняв с себя всю одежду, под взглядом своей сестры Эрешкигаль превратилась в холодный труп [1. С. 14], так и женщина достигает власти лишь путём личностного самоотрицания в пользу некоей «женской природы», манифестирующей и тиражирующей себя в её раздетом теле.

Отсюда возможны два вывода. 1) Либо власть – не мужская, а именно *женская* характеристика (женщина правит миром, а мужчина – исполнитель женских желаний), и тогда современная женщина лишь *остаётся собой* в своём манипулировании мужчиной посредством одежды; такая манипуляция в данном случае предстаёт как одна из *обычных* для женщины техник управления. 2) Либо, если это не так (то есть если власть, управление – не женская, а мужская характеристика), тогда современная женщина не остаётся собой, а *становится* мужчиной (т.е. субъектом и инстанцией власти), *изображая из себя* женщину, а на деле присваивая себе власть, отнимая её у мужчины, делая эту мужскую характеристику, наряду с прочими мужскими свойствами – силой, жёсткостью, рациональностью – *своей* характеристикой.

Террор обнажённости во всяком случае конституировался в своём инструментальном качестве, встроился в *систему* властных воздействий с целью получения выгоды; это манипулятивная технология, которая *вошла в привычку* и потому уже не воспринимается в качестве технологии. Одежда, открывающая плоть, находится в полном соответствии с основной установкой западной культуры последних веков. Разгадывание всех загадок и объяснение (выведение на свет) всего тайного – вот суть этой установки. Тотальная имманенция представлена как желанная цель и в научном, и в литературном, и в практическом дискурсах. В этом тренде закономерно заявляет свои права и обнажение тела.

Библиографический список

1. Хук С.Г. Мифология Ближнего Востока. – М.: Наука, 1991. – 184 с.
2. Леви-Стросс К. Печальные тропики. – М.: Мысль, 1984. – 220 с.
3. Шлинк Б. Другой мужчина. – СПб.: Азбука-Классика, 2009. – 256 с.
4. Бодрийяр Ж. Общество потребления. – М.: Культурная революция, Республика, 2006. – 270 с.
5. Самарская Е.А. Жан Бодрийяр и его вселенная знаков // Бодрийяр Ж. Общество потребления. – М.: Культурная революция, Республика, 2006. – С. 251–264.

ЭНАКТИВИЗМ КАК НОВЫЙ КОНСТРУКТИВИЗМ¹

Е. Н. Князева, Москва, Россия

Концепция энактивного познания (*enactive cognition*), или энактивизма, становится все более влиятельной в современной когнитивной науке. Влиятельной потому, что она развивается в русле современных широко распространенных конструктивистских ориентаций в эпистемологии и психологии. В рамках этой концепции человек как субъект познания или как когнитивный агент рассматривается как активный и интерактивный: он активно встраивается в среду, его когнитивная активность совершается посредством вдействия в среду или ее энактивирования. Познание, причем и восприятие, и мышление, сопряжено с действием.

В этой концепции строится целостная картина когнитивных процессов, в которой мозг как часть тела, само тело как инструмент познания, ищущий и познающий отелесненный разум и познаваемая им окружающая среда, когнитивное усилие как активное действие рассматриваются во взаимно обуславливающей, синергийной связке. Хотя эта концепция развивается в русле тех идей, которые были выдвинуты Дж.Дж. Гибсоном в его экологической теории восприятия, она несет в себе все же некоторые существенные дополнения расширения, выходящие за пределы концепции ума как обрабатывающей информацию системы.

Концепция энактивизма имеет важные следствия для медицины, биомедицинских технологий и медицинской этики. Почему? Во-первых, потому что в медицине, как и во многих других сферах научной, гуманитарной и социальной деятельности, приобретает все большее значение *когнитивный подход*. Человек действует, познавая окружающий мир, а сами способности человека познавать мир, когнитивные и креативные способности, изучаются эпистемологией, а в более широком смысле когнитивной наукой, философской составляющей которой является эпистемология. Причем изучаются не только рациональные, но и внерациональные факторы поведения человека, не только логика, но и интуиция, догадка, внутреннее чутье.

Во-вторых, потому что в медицине приобретает первостепенную значимость системный, целостный, интегральный подход. Сегодня все чаще говорят о *холистической медицине*. Холистическим можно назвать такой подход к лечению пациента, когда рассматривается: а) целостность органов и функциональных систем организма – внутренняя соматическая целостность, б) взаимозависимая синергийная связь сознания и тела (психосоматика), а также в) связь человека с природной и социальной средой (микро- и макросоциумом).

В-третьих, потому что новые биомедицинские технологии направлены не столько на поддержание здоровья человека, сколько на его активное *конструирование*, на борьбу со старением и усиление деятельности человеческого тела и мозга, улучшение психического

¹ Работа выполнена при поддержке РФНФ (10-03-00686а).

и душевного самочувствия, на добавление активных и плодотворных лет к долгой человеческой жизни.

Энактивизм опирается на междисциплинарные или трансдисциплинарные области знания, такие, как эволюционная эпистемология как форма натурализованной эпистемологии, которую в обозначенном нами аспекте продолжает развивать Ф. Вукетич, кибернетика второго порядка (Х. фон Фёрстер), теория автопоэтических систем (У. Матурана, Ф. Варела, Н. Луман), теория сложных адаптивных систем (С. Кауфман) и теория самоорганизованной критичности (П. Бак), синергетика (Г. Хакен) и т.п. Энактивизм вбирает в себя ряд концептуальных новшеств, которые возникли в этих областях, в частности понятие сложной структуры как балансирующей на краю хаоса, автопоэзиса как самопроизводства и самотворчества сложной организации, понятие операциональной замкнутости и понятие структурного сопряжения систем.

У истоков нового представления об энактивности познания стоял чилийский биолог, нейрофизиолог и эпистемолог Ф. Варела [1]. Это представление развивалось им наряду с представлениями о телесности и ситуационности познания (*embodied and situated cognition*). Сейчас эти представления продолжают развиваться его коллегами и соавторами У. Матураной, Э. Рош, Э. Томпсоном, а также Д. Хутто и А. Ноем. Последних двух ученых относят к лагерю радикальных энактивистов.

В рамках парадигмы энактивизма открывается возможность перекрыть брешь между науками о жизни (*life sciences*), такими, как теория биологической эволюции, нейрофизиология, теория психомоторного действия, и философской теорией познания, и понять жизнь, познание и работу ума в их гармоничном содружестве и в их отношении к феноменологическим исследованиям личного опыта и субъективности человека. Такого рода попытку предпринимает в своих недавних исследованиях Э. Томпсон [2].

Основное свойство, с рассмотрения которого начинается энактивизм, – это автономность познающего субъекта. Кроме того, познание понимается как укорененное в жизни. Когнитивная активность человека изучается наряду с исследованием когнитивной активности живого существа в природе, который также осваивает окружающий мир, приспособливается к нему, создает свою экологическую нишу. Теория автопоэзиса как биология познания (У. Матурана и Ф. Варела) оказывается для этого весьма существенной опорой. Стержневыми понятиями теории автопоэзиса, которые важны для современного энактивизма, являются понятия автопоэзиса, структурного детерминизма, структурного сопряжения и организационной (операциональной) замкнутости.

Автопоэзис (от греч.: *αυτός* – сам + *ποιήσις* – производство, создание, творчество) есть самопроизводство, самодообраивание, самоподдержание живых существ, что Матурана и Варела и предложили рассматривать как сущность жизни. До сих пор среди ученых идет дискуссия, содержится ли в механизме автопоэзиса только поддержание,

сохранение, способность регенерации структуры или же также ее развитие, самообновление. Профессор Г. Хакен, основатель синергетики, в одной из личных бесед говорил мне, что автопоэзис – только способность самоподдержания, а механизмы развития и усложнения систем раскрывает синергетика. Коллега Варелы Эван Томпсон высказывает суждение аналогичного плана. «Для неодарвинистов эволюция включает в себя *оптимизацию адаптации* через естественный отбор. А с точки зрения автопоэзиса эволюция включает в себя просто сохранение адаптации: до тех пор, пока живое существо не умирает, оно поддерживает свою автопоэтическую целостность, в силу одного этого оно адаптировано, поскольку его способ производства смысла продолжает быть жизненным» [2, р.387]. Согласно Вареле, автопоэзис есть самодостраивание, «восполнение недостающего». То есть в самодостраивании есть, на мой взгляд, элемент продвижения вперед, обновления, что является признаком творчества для высших когнитивных систем – человеческих умов.

Содержание понятия «*структурный детерминизм*» разъясняет нам Матурана. То, что мы, живые существа, являемся структурно детерминированными системами, означает, что ничто внешнее для нас по существу не может детерминировать, что происходит в нас самих. «Все, что случается в нас и с нами, происходит как поток структурных изменений, детерминированный в нас момент за моментом посредством внутренней структурной динамики... Автопоэтическая система живет как закрытая структурно детерминированная система в замкнутой динамике структурных изменений» [3]. И отсюда вытекает когнитивное следствие. Внешний мир, который наблюдатель видит вокруг отдельной живой системы, не существует в таком виде для нее. Наблюдатель и живой организм живут в разных когнитивных мирах, в первую очередь в разных мирах восприятия. И в этом люди как живые существа ничем не отличаются от других живых существ. У нас также есть свой мир, и не только мир восприятия, но и мир ментальных конструкций.

Структурное сопряжение – понятие, введенное Матураной и Варелой, которое в дальнейшем использовал и развивал и немецкий философ Н. Луман. Обратимся к исходному смыслу этого понятия, который раскрывает Матурана: «Операциональная когерентность между живой системой и средой, в которой она живет, возникает момент за моментом в потоке ее жизни как результат того факта, что живая система и обстоятельства ее жизни меняются совместно и конгруэнтно в спонтанном взаимосвязанном динамическом потоке структурных изменений вокруг сохранения жизни. Я назвал этот поток конгруэнтных структурных изменений, который протекает спонтанно, когда две или более системы находятся в рекурсивных взаимодействиях друг с другом, структурным сопряжением (*structural coupling*)» [3, р. 95]. Главное следствие структурного сопряжения состоит в том, что система либо находит себя в этом непрерывном потоке операциональной конгруэнтности со средой, которая изменяется соразмерно с ней, либо

не находит и тогда умирает. Поэтому, по мнению Матураны, мы не можем заявлять, что мы знаем что-то независимо от того, что мы делаем и как мы вписаны в окружающую среду.

Еще одно понятие – понятие *операциональной замкнутости*. Известно, что открытость системы есть необходимое условие ее самоорганизации. Но системы, достигшие определенного уровня сложности, системы живой природы, человек, общество, не просто открыты, а операционально замкнуты. Такого рода сложные системы (клетка, живой организм, человек, город, страна и т.д.) одновременно и отделены от окружающего мира, и связаны с ним. Их границы подобны мембранным оболочкам, которые являются границами соединения/разделения. Мембрана позволяет такой системе быть открытой миру, брать из окружающей среды нужные вещества и информацию и быть обособленной от него, во всех своих трансформациях и превращениях поддерживать свою целостность, сохранять свою идентичность. Рост сложности систем в мире означает рост степени их избирательности, усиление их операциональной замкнутости.

Концепция энактивного познания близка конструктивистскому направлению в эпистемологии. По сути дела, она является воплощением конструктивизма в его новой и активной форме. Недаром в последнее время она часто выступает как радикальный энактивизм по аналогии с радикальным конструктивизмом Э. фон Глазерсфельда.

Как говорит, Глазерсфельд, само выражение «конструирование реальности» было пущено в оборот Жаном Пиаже, который в 1937 году опубликовал книгу «Конструирование реального детьми» (1937). Значительный стимул для развития конструктивистского подхода в эпистемологии был дан конференцией, которую организовал Х. фон Фёрстер совместно с Ф.Варелой в 1978 г. в Сан-Франциско. Именно на этой конференции Глазерсфельд впервые встретился с П.Ватцлавиком [4], другим видным представителем конструктивизма, развивавшим конструктивистский подход в теории коммуникации и психотерапии. Глазерсфельд, по его собственным словам, задался целью – провести «реконструкцию понятия знания» [5] и нашего представления о реальности. Радикально конструктивистски интерпретируя взгляды Ж. Пиаже, он формулирует три положения как основополагающие для своей концепции:

1) Знание приобретается не пассивно через органы чувств или средства коммуникации, активно строится познающим субъектом.

2) Познание выполняет адаптивную функцию в биологическом смысле этого слова, т.е. оно служит наилучшей подгонке к миру и поддерживает жизнеспособность. Знание служит для организации субъектом мира своего опыта, а не для открытия объективной онтологической реальности.

3) Истинным является то знание, которое поддерживает жизнеспособность организма, обеспечивает его выживание.

Основные идеи концепции энактивного познания, если сформулировать их предельно кратко, таковы. Познание понимается как не-

посредственно укорененное в жизни. Жизнь, которая тождественна познанию, – это не отражение мира, а извлечение смысла. В качестве ключевого выступает понятие опыта. Мир опыта создается в нашем взаимодействии с миром, в диалоге с ним, в структурном сопряжении с системами окружения. Восприятие понимается как непосредственно соединенное с действием. Отвергается репрезентационизм. Проблема души-тела становится проблемой непосредственного опыта. Ум рассматривается как энактивный, а значит а) телесный, б) эмерджентный, в) динамический, г) реляционный, соотнесенный, связанный как с телом, так и с окружением.

Основные тезисы энтактивизма таковы:

– Знания не пассивно приобретаются организмами как когнитивными агентами, но активно строятся ими. Познание направлено на организацию мира опыта, а не на открытие онтологии мира, объективной реальности.

– Системы как целостности взаимодействуют с элементами среды, которые возникают вместе с ней, и пребывают в процессе становления и трансформируются в отщеплении фрагментов среды и превращении их в свою среду.

– Среда, в которой существует живая система, возникает вместе с системой, и все, что применимо к системе, применимо и к более широкому ее окружению (сродство системы и ее среды, их структурное сопряжение).

– Основное свойство целостной системы – сохранение ее идентичности. Последнее есть результат ее спонтанной организации как структурно-детерминированной сущности, а не результат внешнего диктата или поставленной для нее извне цели. Поддержание идентичности системы является результатом ее рекурсивного взаимодействия со средой. «Поведение – это не то, что делает живой организм, а то, что возникает в столкновении организма и среды» (У. Матурана).

– Не только опыт определяется внешним миром, но познаваемый нами мир нашим опытом. Энтактивизм требует включение наблюдателя в наблюдаемый мир и рассмотрение мира с позиции внутреннего наблюдателя, возможности познания мира которым определяются, в том числе, его телесной организацией и его мезокосмической определенностью. По словам Матураны, «все биологические процессы протекают как циклическая рекурсивная динамика, через которую живые системы возникают как исторические сингулярности» [6].

– Восприятие понимается в его синкретичной связи с действием, концептуализацией, моторной активностью (активностью тела) и активностью ума. Познавательная активность связана с «тонкой настройкой» познающей системы, с непрекращающейся модификацией адаптивных когнитивных стратегий в коэволюционных ландшафтах. Концептуализация есть динамический процесс конструирования и реконструирования понятий. Перцептивная активность сознания зависит от характера действия и движения мысли. Восприятие есть некий вид мыслительной активности. Модель восприятия – это касание,

а не видение или слушание. Восприятие – это не процесс, происходящий в мозге, а некий вид умелой активности тела, встраивающегося и вдействующегося в осваиваемую им среду. Восприятие – это не то, что случается с нами или в нас, а то, что мы делаем.

Почему энактивизм можно считать новой формой конструктивизма в когнитивной науке? Де Жеглер и ди Паоло выделяют пять ключевых идей, которые конституируют парадигму энактивизма. Это «поддерживающие друг друга понятия *автономии, порождения смысла, телесности, эмерджентности и опыта*» [7]. Эти понятия, действительно, настолько тесно переплетены друг с другом, и конструктивизм настолько глубоко укоренен в энактивизме, что трудно вычленивать различные аспекты. Тем отметим, по крайней мере, три аспекта:

- 1) В рамках энактивизма не признается отражение когнитивным существом мира, когнитивное существо не строит репрезентации, оно не обрабатывает информацию. Когнитивное существо автономно, и оно строит и перестраивает собственные схемы деятельности, конструирует свой собственный мир, конструируя тем самым себя. В ставшей классической книге «Воплощенный разум» говорится: «Познание не есть репрезентация преданного мира преданным умом, а, скорее, энактивирование (enactment) мира и ума на основе истории разнообразия действий, которые живое существо совершает в мире» [1, p.9].
- 2) Когнитивное существо автономно, оно избирательно относится к миру, порождая и извлекая смыслы. Оно выбирает только то, что для него значимо в этом мире, создавая свой собственный мир – экологическую нишу в случае животного, когнитивную нишу, если речь идет о человеке. Будучи автономным, когнитивный агент активен. Знания не пассивно приобретаются организмами как когнитивными агентами, но активно строятся ими. Познание направлено на организацию мира опыта, а не на открытие онтологии мира, объективной реальности.
- 3) Когнитивная деятельность – это не только творение смыслов, но и творение мира. Сторонники энактивизма говорят о совместном и взаимозависимом эмерджентном рождении и мира, и субъекта познания. Мир возникает в жизненном, т.к. когнитивном, действии. Нет мира как такового. Мир энактивируется когнитивным существом и это его мир, и мир энактивирует это когнитивное существо, подстраивает его под себя.

Таким образом, парадигма энактивизма фокусирует свое внимание не на внешней реальности, которая лежит за пределами нашего когнитивного горизонта, а на самих когнитивных системах как самореферентных, операционально замкнутых, автопоэтических, организующих внешнюю среду как продолжение самих себя. Мир опыта живых существ оказывается в центре внимания.

Ум человека в его перцептивной и ментальной деятельности понимается как энактивный. Умственная активность напрямую связана с сенсомоторным действием и вдействованием в среду. Когнитивная

деятельность является деятельностью конструирующей. Иными словами, познание есть конструирование, созидание, даже порождение мира. Ум трактуется как некий самонастраивающийся прибор (*bootstrapping mind*): ум, который определяет сам себя, сохраняет себя и выходит за свои собственные пределы, достраивая самого себя. Достраивая самого себя, он манифестирует свою общность с жизнью, которая автопоэтична.

Здоровье с точки зрения современных представлений рассматривается или как поддержание гомеостаза, сохранение организмом своей целостности (К. Бернар, У.Б. Кеннон, Н.Н. Моисеев и др.), или как «самопроизвольная стабилизация», аутостабилизация (П.К. Анохин и его последователи в развитии теории функциональных систем), или как автопоэзис жизни (Ф. Варела). В последнем понятии скрывается смысл не только самоподдержания, регенерации, но и самообновления, жизненного творчества, насколько это вообще применимо к неизбежно стареющему и разъедаемому болезнями организму. К автопоэтической трактовке психического и телесного здоровья человека наиболее близко понимание здоровья Б.Г. Юдиным. Он говорит, что «состояние здоровья человека – это воплощенная физиология ликующей жизни», а ликование, игра жизни всегда сопряжена со свободой. Существенным моментом этой свободы можно считать растущую «независимость человека от ограничений, задаваемых собственной телесностью, – независимость, которая позволяет человеку утверждать: “Я тем более здоров, чем шире диапазон доступных мне произвольных действий”» [8].

В таком понимании здоровья воплощена сложность человеческого существа, управляемого внутренними и внешними энактивными связями, замыкающиеся в рекурсивные петли взаимной детерминации. Активность человека направлена и вовне, и вовнутрь. Через внешнее он поддерживает, достраивает, обновляет внутреннее. А через внутреннее – ведь Психее, по словам Гераклита, присущ самовозрастающий Логос – конструирует внешнее, подтягивает его до себя и делает его условием для своего творчества. Сложность креативного человека означает, что у него всегда есть больше возможностей дальнейшего действия и приобретения опыта, чем может быть актуализировано в данный момент.

Библиографический список

1. Varela F.J., Thompson E., Rosch E. *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge (MA): The MIT Press, 1991 Cambridge: MIT Press, 1991. (7th printing 1999).
2. Thompson E. *Mind in Life. Biology, Phenomenology and the Sciences of Mind*. Cambridge (MA): Harvard University Press, 2007.
3. Maturana H.R. *Self-consciousness: How? When? Where? // Constructivist Foundations*. 2006. Vol. 1. N 3. P.93.

4. Glasersfeld E. von. Thirty Years Radical Constructivism. // Constructivist Foundations. 2005. Vol.1. N 1. P.9, 10.
5. Glasersfeld E. von. Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning. London: Farmer Press, 1985.
6. Maturana H.R. Self-consciousness: How? When? Where? // Constructivist Foundations. 2006. Vol. 1.3. P.92.
7. De Jaegler H., Di Paolo E. Parpicipatory Sense-making. An Enactive Approach to Social Cognition // Phenomenology and Cognitive Sciences. 2007. Vol. 6. P.487.
8. Юдин Б.Г. Здоровье: факт, норма, ценность // Мир психологии. 2000. № 1. – С. 60,61.

ИНФОРМАЦИОННАЯ СУЩНОСТЬ КОНСТРУИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА ИЛИ ОДНО ДОБАВЛЕНИЕ К ТЕЗИСУ ТОЛКОТТА ПАРСОНСА

И. В. Мелик-Гайказян, Томск, Россия

Два утверждения являются центральными в данной статье, и они оба вынесены в ее название, а обоснованию подлежит взаимосвязь этих положений.¹ Сразу оговорю, что поскольку мною не проводилось самостоятельного источниковедческого исследования работ Т. Парсонса [1, 2], то вывод о квинтэссенции его наследия был сверен с критикой, представленной Н. Луманом [3, 4].

Основной тезис Т. Парсонса выражен так: *действие есть система*. Причем элементарное действие (unit act) является эмерджентным свойством реальности. Результаты моих исследований взаимосвязи информационных процессов и реальности [5] дают основания сделать следующее добавление к данному тезису: *действие есть информационная система*, поскольку в моей трактовке результат каждого акта информационного процесса является эмерджентным свойством реальности самоорганизующихся систем.

Лаконичная форма тезисов требует комментария. По утверждению Н. Лумана все творчество Т. Парсонса подчинено обоснованию его тезиса, а во всем парсоновском наследии он выделяет две грандиозные в своей перспективности идеи: иерархия контроля и символически генерализованные медиа обмена.

Теоретическая программа Т. Парсонса и техника ее реализации основана на разработанных им знаменитых перекрестных таблицах. Следует остановиться на этих таблицах **AGIL**, поскольку идея иерархии контроля представлена в порядке **LIGA** или **AGIL**. Этими буквами в таблицах Т. Парсонса обозначены четыре переменные, парные комбинации которых образуют и структурные компоненты социальных систем; и все возможные социальные действия; и отличия целей социальных действий от средств социальных действий; и социальные функции. Принципиальным в теории социального действия является

¹ В рамках проекта РФФИ №11-06-00160 «Критерии самоорганизации информационных систем»

то, что вся комбинаторика социума складывается под воздействием только четырех функций (A, G, I, L), четырех компонент (A, G, I, L) и четырех же подсистем (A, G, I, L). Я представляю некий обобщенный вариант этих таблиц и предлагаю читателю сфокусировать внимание на буквенном обозначении всех компонент.

	<i>Инструментальное</i>	<i>Консумматорное</i>	
<i>внутреннее</i>	L Фидуциарный компонент (попечительский) складывается под действием L-функции или функции поддержания латентного образца. Примеры: фидуциарные системы, культура	Компонент общности складывается под действием I-функции или функции интеграции Примеры: общность, социальная система	I
<i>внешнее</i>	Поведенческий компонент складывается под действием A-функции или функции адаптации A Примеры: экономика, поведенческие системы	Компонент удовлетворительного состояния складывается под действием G-функции или функции целедостижения (goal attainment) Примеры: политика, личностные системы	G

В таблице *инструментальное* представляют средства социальных действий, а некоторое завершающее состояние или *консумматорное* – цели этих действий. В различии *внешнего* и *внутреннего* отражены, соответственно, связи с окружением и внутренние структурные данности. Казалось бы все просто. Но есть две тонкости, которые обеспечивают опровержение иллюзии самоочевидного в представлениях о социальных системах и сложность в реализации предлагаемого Т. Парсонсом метода. Во-первых, G-функция обеспечивает не постановку цели или проектирование будущих состояний, а достижение удовлетворительного состояния, которое всегда находится в настоящем времени. Например, состояния, обеспечивающие жизнь, всегда должны существовать и не могут быть отложены, поскольку любое пресечение этого состояния грозит живому существу, что до будущего оно не дотянет. Поэтому в ситуации меняющихся внешних условий A-функция, или адаптация, становится инструментом, выбор которого определен вариативностью будущих состояний. Вместе с тем структуры, обеспечивающие L-функцию, должны передаваться следующим поколениям, но всегда быть доступны в настоящем времени, хотя их актуализация имеет временной пунктир. В повседневности нам не всегда нужны социальные институты, тексты и артефакты,

фиксирующие попечительствующую над нами традицию, но с целью существования общности (*I*-функция) они должны быть континуальны сами по себе. Во-вторых, применения метода предполагает самоповторение всей табличной структуры в каждой ее **A, G, I, L** ячейке. Это делает сложным реализацию метода, поскольку если исследованию подлежит чрезвычайно дифференцированная социальная система, то каждая из частей таблицы должна быть разбита на эти **A, G, I, L** ячейки, которые, в свою очередь, могут дробиться бесконечно. Иными словами, объект в социальном исследовании может бесконечно, но всегда кратно четырем, дробиться в табличном делении, а само действующее лицо – человек – будет становиться акциденцией в бесконечном расщеплении своего присутствия во все увеличивающемся количестве подсистем. Однако сложность метода в данном случае повышает точность получаемого исследовательского результата, что подтверждает сложившаяся в информационном обществе беспрецедентную дифференциацию ролей человека в множественности социальных реальностей, которые по известным причинам не были наблюдаемы Т. Парсонсом.

Это беглое описание таблиц Т. Парсонса дает возможность говорить о его представлениях об иерархии контроля, что имеет непосредственное отношение к актуальному ныне поиску контроля над социальными механизмами, конструирующими и модифицирующими человека. Основные подсистемы, согласно Т. Парсонсу, упорядочены в виде двойной иерархии $L \rightarrow I \rightarrow G \rightarrow A$ и $A \rightarrow G \rightarrow I \rightarrow L$ [3, С. 38-39]. При этом в иерархии L (культура) $\rightarrow I$ (социальная система) $\rightarrow G$ (личностная система) $\rightarrow A$ (поведенческая система) происходит «кибернетическое» управление при возрастании энергетических затрат, а средством управления становится информация. В контексте нашего обсуждения это становится понятным если вспомнить сколько усилий (энергетические затраты) для каждой самобытной эпохи культуры стоило ее укоренение в жизни, и какой новизной и ценностью (свойства информации) должны были обладать идеи этой культурной эпохи, чтобы стать образцом для повседневного поведения. Иерархия A (поведенческая система + экономика) $\rightarrow G$ (личностная система + политика) $\rightarrow I$ (социальная система + общность интересов) $\rightarrow L$ (культура + фидуциарная система)¹ стихийно укореняется в жизни. Опять же в контексте обсуждения механизмов конструирования человека можно представить, как вероятны деформации культуры при настойчивом и соблазнительном предложении человеку «волшебства биотехнологий», как бы позволяющих менять себя и без усилий компенсировать отсутствие ответственного поведения [6, 7]. Контроль в иерархии $L \rightarrow I \rightarrow G \rightarrow A$ способен направить стихийно складывающуюся иерархию $A \rightarrow G \rightarrow I \rightarrow L$. Недавно в программе отечественного телевидения был озвучен следующий пример. В США посещение бассейна для ребенка стоит 30 долларов в месяц, сопровождение ребенка одним из родителей будет бесплатным, но если привести двух детей, то посещение подешевеет до 25 долларов. Если привести еще одного ребенка, то цена

¹ В данном случае знак «+» играет роль союза «или».

будет понижена до 20 долларов, а если плавать будет еще и второй родитель, то общая стоимость купания для семьи составит 10 долларов. Таким образом, экономически оправданное поведение (А) мотивирует к здоровому образу жизни (G) и общности интересов (I), что поддерживает культурный образец, в котором семья и ответственность перед ней являются безусловными ценностями (L). Этот пример демонстрирует, что иерархия $A \rightarrow G \rightarrow I \rightarrow L$ может контролироваться иерархией $L \rightarrow I \rightarrow G \rightarrow A$, поскольку вся эта арифметика специально внедрена и организована с позиции действенного попечительства культуры. На разборе частного примера можно видеть, как за теоретической абстрактностью таблицы Т. Парсонса проступает системная практика социальных действий. В этом состоит идея об иерархии контроля, основанная на тезисе «действие есть система».

Для обоснования обещанного в названии статьи уточнения к этому тезису необходимо остановиться на еще одной идее Т. Парсонса – идеи символически генерализованных медиа обмена. Эта идея и разработка критериев для символизации взаимоотношений между подсистемами (в представленных выше табличных координатах) была вызвана обращением Т. Парсонса не только к структурному, но и к процессуальному анализу социальных систем [1, С. 233-234]. В очень упрощенном виде, поскольку мной будут пропущены многие положения, нюансы и любопытные подробности, содержание этой идеи выглядит следующим образом. Между подсистемами (A, G, I, L) существуют связи, по которым результаты, получаемые в одних координатах, могут быть восприняты в сегменте, расположенных в других координатах. Иными словами, подсистемы могут быть реципиентами результатов друг друга. В примере с бассейном намеки на это уже были сделаны. Данный обмен нуждается в некоторых проводниках, в роли которых выступают медиа коммуникаций, представленные в определенных символах. Соответственно содержанию A (экономика), G (политика), I (социальная система), L (культура) в символах благосостояния, власти, влияния, ценностных норм и обязательств. Поскольку содержание A, G, I, L определяемо только соответствующей функцией и может отличаться в конкретности выражения, то и генерализация медиа межсистемных коммуникаций, подчинена функциональному приоритету. Следует подчеркнуть, что при всей универсальности теоретических построений Т. Парсонса, человек в его конструкциях есть только actor, подчиненный условиям, в которых вообще возможно социальное действие [3, С. 21-22, 32].

Определенный набор функций, ограничивающий структурное разнообразие социальных систем; эффективность «кибернетического» направления в иерархии контроля; установленная связь подсистем в выделении медиа коммуникаций – все это будет важным для меня при обосновании своего добавления к тезису Т. Парсонса.

Итак, перейду к обоснованию предлагаемого мной тезиса: *действие есть информационная система*.

Под информационной системой мной понимается система, в которой разворачиваются все элементарные акты информационного процесса, а именно – процесс генерации информации, процесс рецепции информации, процесс кодирования информации, процессы трансляции и хранения информации, процесс создания оператора для достижения цели и процесс тиражирования информации [5]. Отмеченная элементарность каждого акта, являющегося процессом, относительна, поскольку механизмы этих стадий обладают достаточной сложностью.

Необходимо подчеркнуть принципиальное отличие моей трактовки информационных систем от общепринятой трактовки, поскольку на первый взгляд они схожи. В общепринятом плане под информационной системой понимают систему обработки данных, которая включает в себя комплекс операций по использованию и разработке кодов; кодирования и декодирования данных, их хранения и передачу в различных кодах; создание алгоритмов по сбору и реализации данных с различными целями; тиражирования данных. Это общепринятое понимание информационных систем справедливо в границах кибернетики и технических реализаций перечисленных операций. Однако синергетика, раскрывшая природу эмерджентных свойств самоорганизующихся систем, дала возможности перешагнуть границы кибернетики и создать динамическую теорию информации [7]. За границами кибернетики, эпистемологические конфигурации которых не были изменены «кибернетикой второго порядка», стало возможным, во-первых, выяснение условий и механизмов генерации информации, и, во-вторых, как следствие первого, преодоление тавтологического круга информация-данные-знание-информация. Итак, в моей трактовке информационная система включает в себя процесс генерации информации, который есть, используя метафорическое название научного бестселлера [9], процесс выбора одного из возможных «порядков», порождаемых «хаосом».

Обращение к названию книги [9] не является случайным, поскольку эпистемологический переворот в исследовании систем был вызван обобщениями И.Р. Пригожиным своих исследовательских результатов. А эти конкретно-научные результаты были получены, по известному свидетельству самого И.Р. Пригожина, благодаря воплощению в исследовательскую программу философии А. Бергсона и А.Н. Уайтхеда. В свою очередь, основаниями моих исследований феномена информации стали идеи И.Р. Пригожина, философия процесса А.Н. Уайтхеда и постнеклассическая методология В.С. Степина. С этих позиций был упорядочен спектр конкретных направлений теории информации. Итогом стало понимание процессуальной природы феномена информации, выраженной в строгом чередовании стадий, на которых «сращение» многих факторов подводит к формированию некоторого результата, и оформление достигнутого результата становится условием «перехода» к следующей стадии. То есть, каждая последующая стадия «стартует» в зависимости от результата предыдущей стадии. Сегодня мы уже имеем основания для того, чтобы сказать, что

разворачивание информационного процесса вариативно, нелинейно и необратимо во времени, но для исследования феноменов, обладающих такими качествами, у науки до второй половины XX века не было инструментов. По большому счету, точкой отсчета для научной разработки этих инструментов стали идеи И.Р. Пригожина. Это отнюдь не означает, что множество полученных методов и подходов к исследованию самоорганизации систем согласуются с идеями И.Р. Пригожина. Междисциплинарные исследования самоорганизации сложных открытых систем осуществляются в настоящее время в направлениях, противоречащих друг другу по своим идейным основаниям. Но камень, вызвавший волнение и переориентацию исследований в море научного сообщества, был брошен нобелевским комитетом, удостоившим И. Р. Пригожина своей премией.

В настоящее время многие теории, концепции и учения, разработанные в «досинергетический период», рассматриваются через синергетические очки. Это рассмотрение одновременно раскрывает и новую глубину смысла в том, что было создано ранее, и потенциалы новых методологических средств.

С этих позиций можно по-новому оценить прозорливость идеи Т. Парсонса о медиа коммуникаций, связующих структурные элементы действительности.

Суть моего метода проста. Он опирается на доказательство того, что этапы самоорганизации сложных открытых систем любой природы являются результатами стадий (или элементарных актов) информационных процессов [5, 10, 11]. Это легко понять, если вспомнить, что все направления теории информации объединяет трактовка процессов отбора и выбора как безусловного критерия феномена информации, а именно природа вариативности выбора и отбора, вскрытая синергетикой, является ее основным завоеванием. Таким образом, аналогия в последовательностях этапов самоорганизации и стадий информационных процессов стала основой для разработки концептуальных моделей этих процессов [5, 10, 11]. При этом стало ясно, что на каждой из стадий информационного процесса проявляет себя определенное свойство феномена информации [10; 12, 13]. Это стало базой для установления взаимосвязи между функциями информации и формами результатов, достигаемых на каждой стадии. Так был найден методологический ключ для упорядочения направлений социо-гуманитарных исследований на *основе прямой аналогии многостадийных информационных процессов и социокультурных процессов*. Результатом этой прямой аналогии стала модель семиотической динамики социокультурных систем [10]. Иными словами, существо метода заключается в том, что каждый этап социокультурной динамики моделируется как конкретная стадия информационного процесса, а возникающая на этой стадии форма социокультурной действительности получает семиотическое выражение под действием определенной функции. Замечу, что этот метод моделирования позволяет счастливо избежать редукции, которая возможна при применении результатов синергетики, полученных

на квантово-механических, физико-химических, биологических объектах, к исследованию механизмов социокультурных систем, обладающих большей сложностью, поскольку структура информационных процессов изоморфна в системах любой природы. Эпистемологическое обращение к информационным процессам как к «посредникам» между синергетикой и социокультурными исследованиями выражено в модели на рис. 1.

Эта модель представляет социокультурную систему как информационную систему, в которой разворачиваются все стадии процесса. Процесс генерации информации представлен блоком 1, процесс кодирования информации – блоком 2, процессы трансляции информации обобщены в блоке 3, процессы создания оператора для достижения цели – в блоке 4, процесс тиражирования информации – блоком 5, процессы хранения информации – блоком 6, а процесс рецепции информации имеет антропологическое выражение в блоке 7. Для обозначения результатов каждой из перечисленных стадий были использованы именованные ипостасей культуры, установленные Ю.М. Лотманом и Б.А.Успенским, использовавших соблазнительное для меня понятие «информация».

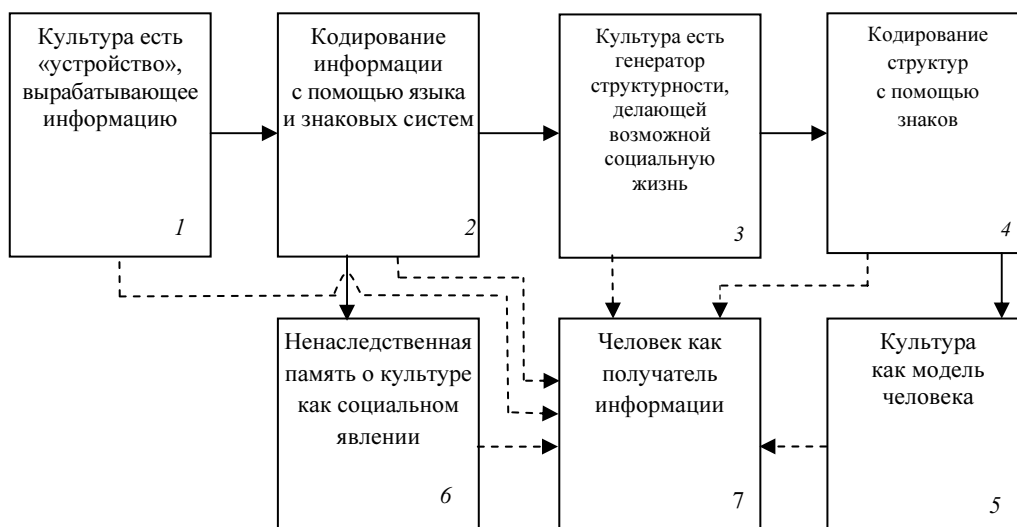


Рис. 1. Информационная модель социокультурной динамики

Обращаю внимание, что блок 1 аналогичен сегменту **L** в таблице Т. Парсонса, блок 3 – сегменту **I**, блок 5 – сегменту **G**, а блок 7 – сегменту **A**, а последовательность **L→I→G→A**, названная в иерархии контроля «кибернетической», повторяет необратимую последовательность стадий в модели на рис. 1. А вот блоки 2, 4 и 6 аналогичны тому, что Т. Парсонс назвал медиа обмена между структурными частями всей системы. В наборе функций, фиксируемой этой моделью (нормативная и прогностическая, критическая и когнитивная, адаптивная и компенсаторная [13, 14]), также есть содержательное пересечение с функциями, выделенными в таблице Т. Парсонса. Таким образом, если мысленно «развернуть» таблицу в последовательности **L→I→G→A** и поместить

в соответствующем порядке не «поместившиеся» в эту таблицу медиа обмена, то будут излишни другие аргументы для обоснований релевантности модели на рис.1 идеям Т. Парсонса об иерархии контроля и медиа коммуникаций. Именно включение медиа коммуникаций в качестве самостоятельных структурных единиц социокультурной динамики (рис. 1) увеличивает число функций, оказывающих воздействие на человека. Более того, самому человеку (блок 7) находится самостоятельное место в нелинейной динамике социокультурных систем, а отведенное ему место зримо отражает и направления удара, по которым направлены конструирующие воздействия действительности, и стратегии сопротивления им. Эти стратегии проясняются, если стрелки пунктира на линиях, отмечающих траектории воздействия на рис. 1, развернуть в обратном направлении, то есть от человека (блока 7) ко всем формам социокультурной действительности. В полученной обратной перспективе проявляется характер дифференцированного истолкования человеком всей суммы нормативных символов и сама дифференциация ролей человека, которые он вынужден синхронно играть в современной нам действительности. Таким образом, предлагаемый метод позволяет проследить путь конструирования каждой из ролей, навязываемой человеку социумом.

Можно продолжить игру с моделью в соответствии с нынешними модными течениями в теории информации. Так, например, поместив себя в позицию блока 7, можно выяснить границы применимости определения Г. Бейтсона: информация есть различие, делающее различие; отметив обоюдные стрелки в пункте модели, можно обнаружить петли положительных обратных связей в их компенсации отрицательными обратными связями, что в антропологическом отношении является коньком «кибернетики второго порядка»; сопоставив системные функции социокультурной действительности и семиотические формы антропологической реальности можно обнаружить акциденцию «переработки информации», занимающую исследования на стыке когнитивных наук и теории информации, etc.

Итак, конструирующая реальность – дом современного человека – есть воплощение феномена информации. В предлагаемой мной трактовке системной и процессуальной сущности этого феномена содержатся основания для тезиса: *действие есть информационная система*. И этот тезис исполнен оптимизма, поскольку существенно расширяет для человека пространство, подвластное его действиям.

Библиографический список

1. Парсонс Т. Система современных обществ. – М.: Аспект-Пресс, 1997. – 270 с.
2. Парсонс Т. О структуре социального действия. – М.: Академический Проект, 2000. – 880 с.
3. Луман Н. Введение в системную теорию. – М.: Издательство «Логос», 2007. – 360 с.
4. Луман Н. Самоописание. – М.: Издательство «Логос», ИТДГК «Гнозис», 2009. – 320 с.
5. Мелик-Гайказян И.В. Информационные процессы и реальность. – М.: Наука. Физматлит, 1998. – 192 с.

6. Юдин Б.Г. Чтоб сказку сделать былью? (Конструирование человека). // Бюллетень сибирской медицины. – 2006. – Т.4, № 5. – С. 7-19
7. Тищенко П.Д. Биовласть в эпоху биотехнологии. М.: ИФРАН, 2001. – 177 с.
8. Чернавский Д.С. Синергетика и информация. – М.: Знание, 1990. – 48 с.
9. Пригожин И.Р., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
10. Мелик-Гайказян И.В. Информация и самоорганизация. (Методологический анализ) – Томск: Изд. ТПУ, 1995. – 180 с.
1. Мелик-Гайказян И.В., Мелик-Гайказян М.В., Тарасенко В.Ф. Методология моделирования нелинейной динамики сложных систем. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2001. – 272 с.
11. Миф, мечта, реальность: постнеклассические измерения пространства культуры: монография / Под редакцией И.В. Мелик-Гайказян. – М.: Научный мир, 2005. – 256 с.
12. Мелик-Гайказян И.В. Методология моделирования взаимосвязей необратимости, сложности и информационных процессов культуры. // Бюллетень сибирской медицины. – 2006. – Т. 5. – № 5. – С. 101–114.
13. Мелик-Гайказян И.В. Критерии определения границ в образовательном пространстве // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 81-91.

ТЕХНОЛОГИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА: ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ИЛИ МАНИПУЛЯЦИИ

Г. Б. Степанова, Москва, Россия

Практики воздействия на человека и взаимодействия с ним, проектирования его деятельности, формирования алгоритмов поведения в тех или иных ситуациях, основывающиеся на данных психологической науки и в то же время имеющие «социальный» заказ, существуют уже, по меньшей мере, 100 лет. Это психоанализ и психотерапия, возникшие первоначально для лечения больных, и психотехника, применявшая знания о психике человека для решения задач научной организации труда. Позже – это эргономика и инженерная психология, где в конце прошлого века широко применялось проектирование деятельности человека-оператора в системе «человек-машина». Это и реализация психологического знания в образовательных практиках и технологиях, науках об образовании.

Следует отметить, что за последние сто лет практическая психология стремительно технологизируется, разрабатываются различные приемы, способы, практики воздействия на человека, начиная от корректирующих и заканчивая формирующими. Технология в техническом понимании означает совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств того или иного материала, осуществляемых в процессе производства продукции. В психологических технологиях таким «материалом», объектом воздействия оказывается человек. Причем современные технологии чаще всего адресованы непосредственно человеку-пользователю.

Большинство технологий, далеко не только психологических, воздействуя на психику человека, так или иначе меняют его поведение. Можно выделить, по крайней мере, два типа воздействий, так или ина-

че модифицирующих психологическую сферу человека. С одной стороны, – это длительные воздействия, которые самим человеком не осознаются, а изменения его высших психических функций фиксируются лишь в более или менее отдаленном будущем. В этом контексте новую актуальность приобретает культурно-историческая концепция Л. С. Выготского [1], который рассматривает развитие высших психических функций главным образом за счет развития особых технических «вспомогательных средств» мышления и поведения. Выготский подчеркивает роль знака как средства опосредования в развитии памяти, мышления. Переходя к использованию знаков, языка как основного средства мышления, психические функции меняют свой тип. Это происходит за счет интериоризации, вращения внешних операций внутрь, т.е. из внешне опосредованной они становятся внутренне опосредованными. Логическим следствием из признания первостепенной важности употребления знаков в истории развития всех высших психических функций является, по его мнению, вовлечение в систему психологических понятий внешних символических форм деятельности (речь, чтение, письмо, счет и т.п.).

Анализируя новые технологии, которые буквально пронизывают нашу жизнь, можно сказать, что многие из них, если не большинство, используют именно знаки, как основное средство воздействия. Это воздействие наиболее сильно проявляется в детстве и юности. Это время установления определенных связей между нейронами. Выполнение той или иной деятельности, использование тех или иных опосредствующих средств ведет к укреплению определенных связей, формированию и развитию психологических систем. И возвращаясь к Выготскому, изменяются и модифицируются отношения не столько внутри функций, их структура, сколько связи функций между собой, возникают новые группировки, происходит изменение межфункциональной структуры. Так, у большинства из нас, проведших в детстве много лет за книгой, сформировались связи, психологическая система, в которую включены определенным образом высшие психические функции. Если же развитие ребенка происходит в «экранный» визуальной культуре, с другими средствами опосредования, другими знаками, то сложится, сформируется совершенно другая психологическая система. Каким образом будут организованы в этом случае память, речь, мышление, как они будут включены в психологическую природу человека? Каковы должны быть качество и степень изменений, чтобы коренным образом изменить психические процессы? Уже сейчас возникают межпоколенческие противоречия. Молодежь, воспитанная в визуальной культуре, формирует речевую контркультуру, общается в Интернете на своем специфическом языке.

С другой стороны, социально-гуманитарные технологии могут оказывать влияния, направленные на совершенствование и развитие психических качеств и личности человека в целом, что называется «здесь и сейчас». Этот тип влияний вполне осознан, даже желаем.

Широко применяются тренинги общения, креативности, личностного роста, разного рода организационно-деятельностные игры. Предлагаются технологии самосовершенствования. При всех различиях подходов, приемов и методов в психологических технологиях просматриваются цели формирования определенных навыков, развития тех или иных качеств человека, раскрытие его потенциала, обретения уверенности в себе, совершенствование каждого участника этого процесса.

Если раньше речь шла о лечении, о помощи здоровым людям, попавшим в затруднительные ситуации, о создании оптимальных условий деятельности, раскрытии качеств, присущих человеку, то сейчас все больше используются технологии, позволяющие совершенствовать или формировать нужные в той или иной ситуации качества, мотивацию, определенный склад личности. Поражает разнообразие представленных методов достижения «совершенства» в тех или иных сферах деятельности с помощью разного рода тренингов. В Интернете рекламируется «Сборник уникальных идей и технологий», в котором содержатся рекомендации на все случаи жизни: от «тридцати доступных любому способов заработка» до «изготовления огнетушителя своими руками». Характерно то, что пользователь сегодня имеет возможность выбрать среди массы разнообразных предложений как технологии для своего профессионального развития, так и для образования, оздоровления, самосовершенствования и развлечения. Потребность в применении психологических технологий, направленных на раскрытие человеческого потенциала, существует и у коммерческих структур, поскольку кризис в экономике отчасти связан с девальвацией трудовых ценностей, потерей трудом своей смыслообразующей функции и превращением его лишь в средство выживания. Путь решения данной проблемы разработчикам психологической технологии управления мотивацией видится в «целенаправленном воздействии на работника в целях изменения по заданным параметрам структуры ценностных ориентаций и интересов, формирование соответствующего мотивационного ядра и развитие на этой основе трудового потенциала» [2].

Доступность и свобода выбора любой технологии самосовершенствования оборачивается опасностью столкнуться с низкой квалификацией разработчиков курса или обучающей технологии, что может привести к снижению эффективности обучения, напрасно затраченному времени, а то и к вредным последствиям для здоровья и развития. Стоит напомнить, что любое психическое качество, а личностное в особенности, включено в устойчивую совокупность психических свойств и функций. Эта совокупность, как говорит Б. С. Братусь [3], организуется смысловыми образованиями, личностными ценностями, которые определяют главные и относительно постоянные отношения человека к основным сферам жизни – к миру, к другим людям, к себе

Создается впечатление, что разработчики психологических тренингов задалась целью создания совершенного человека. Однако, что подразумевается под совершенным человеком, какие качества следует

развивать, а какие тормозить? Не будут ли одни качества развиваться в ущерб другим? Определение этого во многом зависит не только от психологических концепций, которые лежат в основе той или иной технологии, но и от социальных условий, от культуры и истории общества. Несомненно, в основе большинства как психологических, так и вообще гуманитарных технологий, лежат те ценности, которые и определяют жизнь человека в обществе. Однако, даже за годы, прошедшие после перестройки, ценностные ориентации россиян менялись не один раз. Так, исследование, проведенное в Институте психологии РАН [4], в кризисные годы происходит переориентация личности на прагматические ценности, которые определяют выживание человека, его семьи. Это – ценности деловой активности, успеха, достижения и т.п., которые во многом совпадают с ценностными ориентациями американцев. В стабильные периоды более значимым становится альтруизм, доброта и другие нравственные ценности. В каком же направлении тогда совершенствовать личность, какие качества развивать, какие ценности брать за основу? Как изменится ценностно-смысловая организация личности у людей, подвергшихся «усовершенствованию»? Не окажется ли «совершенная» личность в противоречии с реалиями современной жизни, ее экономическими, социальными и культурными особенностями?

Например, тренинги креативности, что они дают человеку – ребенку, подростку, взрослому. Действительно, как показывают исследования А. Г. Грецова [5], в повседневной жизни уровень реализации творческих способностей у российских школьников падает. В. Н. Дружинин объясняет это тем, что развитие такого рода способностей предполагает независимое поведение, в то время как социум заинтересован во внутренней стабильности и непрерывном воспроизведении существующих норм, продуктов и т.д. «Креативность, – по мнению этого автора, – является свойством, которое актуализируется лишь тогда, когда это позволяет окружающая среда» [6]. Он считает, что такая среда обладает высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариантностью (богатством возможностей), первая стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых; вторая обеспечивает возможность их нахождения.

В настоящее время рекламируются разного рода тренинги, обучающие программы по развитию творческого потенциала. Разработчики одного из них так формулируют **цели тренинга**: *активизация собственного творческого потенциала, обучение методам преодоления психологической инерции в мышлении и поведении, научение специальным приемам, активизирующим творческое мышление и помогающим находить оригинальные решения* [7]. Имеют ли они под собой научное основание? Можно ли за несколько часов, дней или месяцев повысить уровень креативности? Разработчик тренинга креативности для старшеклассников и студентов А. Грецов считает, что «креативность управляема и развиваема – ее можно активизировать и тренировать, в том числе и посредством специально смоделированных игровых ситуаций» [4].

подавляющее большинство такого рода методик основаны на концепции Дж.Гилфорда [8] и Э.П.Торренса [9], в основе которой лежит представление о различии между двумя типами мыслительных операций: конвергенцией и дивергенцией. Конвергентное мышление актуализируется в том случае, когда человеку, решающему задачу, надо найти единственно верное решение. Дивергентность, определяемая как «способность мыслить в разных направлениях», отвечает потребности выхода в более широкое «пространство». Приверженцы этой концепции считают, что тесты, направленные на измерение беглости, оригинальности, гибкости мышления в невербальных, символических, семантических и поведенческих задачах, выявляют дивергентное мышление. Задачи типа «перечислите как можно больше способов использования предмета» (кирпича, консервной банки и т.п.) наиболее характерны для тестов, определяющих дивергентные семантические категории. На развитие дивергентного мышления направлены и тренинги креативности, слушателям курсов и читателям пособий предлагается решать подобные задачи, тренируя беглость, оригинальность и гибкость мышления.

Однако, Д.Б.Богоявленская подвергает сомнению сами выделенные Дж.Гилфордом параметры креативности. Так, по ее мнению, «тестовая инструкция, требующая выдачи максимально большого количества неординарных ответов, стимулирует не столько продуктивный процесс, а использование ряда обходных искусственных приемов, повышающих количество неординарных ответов, но никак не связанных с механизмами творчества» [10]. Д.Б. Богоявленская и В.Н. Дружинин рассматривают творчество как свойство целостной личности, отражающее взаимодействие когнитивной и аффективной сфер в их единстве, где исключение одной из сторон невозможно. Разнообразные методики развития креативности, предполагающие локальные воздействия, обычно стимулируют усвоение субъектом некоторой новой технологии решения. В этом случае креативность, по мнению В.Н. Дружинина, «является чисто ситуативной характеристикой – реакцией на внешние по отношению к субъекту требования и привнесенные извне проблемы» [6, с. 219]. Такое креативное поведение имеет недостаточную мотивационную базу. Беглость также не является специфическим показателем креативности, так как фактически отражает способность к актуализации знаний, т. е. мнемическую способность. Это же относится и к критерию гибкости – характерному признаку интеллекта. Для развития творческих способностей недостаточно разрабатывать курсы обучения и программы тренингов (т.е. ускорения, усложнения и т. д.). Необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, направленности личности и системы ценностей. Д.Б.Богоявленская считает, что «стремление найти мистическую творческую способность, золотой ключик, которым можно просто и легко открыть потайную дверь за очагом и войти в царство творчества, – всего лишь уход от архитрудной задачи развития способностей и формирования личности. Только выполнение этих задач ведет к раз-

витию творческих способностей, и никакой тренинг этого не может заменить. Самый совершенный тренинг может позволить лишь отработать ряд операций и повысить балл теста, где эти операции актуальны» [10, с. 62]. Таким образом, цитированные выше авторы считают, что процесс развития творческих способностей начинается в детстве, является составной частью общего развития и формирования личности. Сензитивным периодом для формирования креативности В.Н. Дружинин считает возраст в 3-5 лет, а необходимыми условиями – семейную среду, «где, с одной стороны, есть внимание к ребенку, а с другой, где к нему предъявляются различные, несогласованные требования, где мал внешний контроль за поведением, где есть творческие члены семьи и поощряется нестереотипное поведение» [6, с. 215].

При анализе технологий, направленных на совершенствование человека, развитие его потенциала и творческих способностей, встает следующая проблема: располагает ли сам человек, тем более ребенок или подросток, попадающий в поле воздействия той или иной технологии, возможностью выбора, причем выбора информированного, опирающегося на достоверную информацию о целях и способах применения данной технологии. Как избежать манипулирования сознанием и не профессионализма в применении психологических технологий? Как не оказаться в роли элемента, подчиненного распоряжению кем-то разработанной системы? Готовых рецептов в таких ситуациях, однозначных ответов «хорошо» и «плохо» быть не может. Ответы на поставленные проблемы обычно не носят характер определения причинно-следственной связи или ее отсутствия. Как повлияет внедрение той или иной технологии на людей, как та или иная образовательная практика повлияет на формирование личности учащегося – это задачи, которые не имеют однозначного ответа. Необходимо взвесить все за и против не только с точки зрения экспертов-профессионалов, но и обычных людей, возможных потребителей тех или иных социально-гуманитарных технологий. И здесь должна найти свое применение гуманитарная экспертиза, решая задачи поиска баланса положительных и отрицательных воздействий на человека технологий его совершенствования.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Психология. – М.: Изд-во ЭК-СМО-Пресс. 2000. – С.828-891.
2. Мишурова И.В., Кутелев П.В. Управление мотивацией персонала: Учебно-практическое пособие.-Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд. Центр «МарТ, 2003, с.3.
3. Братусь Б.С. Смысловая сфера личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Изд-во «Питер». 2000. – С.131-132.
4. Журавлева Н.А.. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2006.
5. Грецов А.Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов. – СПб.: Изд-во «Питер». 2007. – С.23.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Изд-во «Питер». 2000. – С.219.

7. http://rost-lichnosti.tversu.ru/index_page_treningi.html
8. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М.: Прогресс. 1969.
9. Torrance E.P. Guiding Creative Talent – Englewoodcliffs. N. Y.: Prentice-Hall, 1962.
10. Богоявленская Д.Б. Что выявляют тесты интеллекта и креативности?// Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 2. С.56.

КОНЦЕПЦИЯ НООСФЕРЫ: МЕТАФОРА, УТОПИЯ ИЛИ САМОРЕАЛИЗУЮЩИЙСЯ СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОГНОЗ

В. Ф. Чешко¹, В. И. Глазко², ¹Харьков, Украина, ²Москва, Россия

По мере развертывания информационной фазы эволюции техногенной цивилизации, обусловленной прогрессом информационных и биотехнологий, биосфера и социобиологическая субстанциональная основа человеческого бытия все более становятся предметом не только рационалистического исследования, но и рационалистического (технологического) управления. Мир вступает в эпоху управляемой эволюции, которая становится, таким образом, артефактом – продуктом и материальным воплощением человеческого интеллекта, результатом «разумного замысла» [1].

Фундаментально-теоретические обобщения XX века экспериментального естествознания, преобразовались в технологии – рационалистические адаптации, обеспечивающие выживание и расширение ареала человечества. И одновременно их философско-методологические обобщения спустя десятилетия – на грани 2-3 тысячелетий – трансформировались в идеологемы и мифологемы, чьей функцией является соответствие поведенческих модусов новым техногенным реалиям.

К числу идеологических и культурологических предпосылок нового мировоззрения стала ноосферная концепция В.И. Вернадского. Идея «сферы разума» как конечной цели социокультурной эволюции человечества, несмотря на свою очевидную принадлежность к «идеалистической» философской традиции русского космизма, была инкорпорирована, интегрирована и догматизирована официальной советской философией в пост-сталинской фазе своего развития. А между тем сама по себе она (концепция) не лишена глубоких внутренних противоречий. Наряду с высокой интеллектуальной привлекательностью они сообщают ей черты социальной утопии, которая, по мнению критиков, делают ее реализацию потенциально опасной.

Ноосфера – очередная фаза эволюции биосферы, характеризующаяся превращением рационалистической – целенаправленной деятельности человека в системообразующий фактор ее последующего развития. Иными словами с возникновением ноосферы глобальная эволюция вступает в зону очередной бифуркации. Происходит смена доминирующих механизмов эволюции – законы социоэкономической и ментальной (интеллектуальной) эволюции становятся определяющими по отношению к условиям действия спонтанных (химических, биологических) закономерностям, темпы резко ускоряются.

В.И. Вернадский первый обратил внимание на глубокую связь геологической деятельности человека и природного геологического процесса, указав на «возникновение в биосфере нового геологического фактора, небывалого в ней по мощности». [2].

В основе эволюции живых существ лежит противоречие между их стремлением к безграничному размножению и ограниченностью необходимых для этого ресурсов. «Будучи неотъемлемой частью самой природы, – писал И.И. Шмальгаузен, – организм при своем возникновении обособился и противопоставил себя остальной природе как внешней среде. В непрерывном взаимодействии с факторами среды он все более выявлял себя своей активностью, в непрерывной борьбе вырывая из этой среды все необходимое для своего существования» [3].

Характерной чертой стабильной эволюционной стратегии *Homo sapiens* (человека разумного) есть неограниченное расширение его целенаправленного воздействия на природу и тенденции к использованию им всей биосферы в качестве ресурса существования. Это проявляется в ускорении и изменении характера геохимических круговоротов, изменении химического состава среды обитания, создании искусственных экосистем, интенсивном росте производства и потребления энергии, распространении антропогенного воздействия на всю поверхность Земли, а в последние десятилетия – и за ее пределы. Биогеохимический подход к анализу эволюции позволил В.И. Вернадскому сформулировать фундаментальный экологический тезис о том, «что эволюция видов переходит в эволюцию биосферы» [2].

Эволюция человека представляет собой в концепции ноосферы социокультурный аналог эпиморфоза – адаптивную инновацию, в ходе которой в результате развития мышления, речи и орудийной деятельности стало возможным неограниченное самовоспроизводство. Роль борьбы за существование как регулирующего фактора при этом уменьшается, знаменуя выход человека из так называемого животного состояния, но в полной мере сохраняется конкуренция, стратегическое преимущество в которой сопряжено со все более масштабным и глубоким преобразованием Универсума.

Противоречие между организмом и средой в случае эпиморфоза становится особенно острым, поскольку баланс организма и среды был нарушен уже изначально с возникновением Разума. История любых цивилизаций включает в себя вызванные ими региональные, а затем – и глобальные экологические кризисы – подобные опустыниванию Малой Азии и, судя по всему, Сахары. Ныне техногенная цивилизация уже не может реализовать тенденцию к своему росту, ежечасно и ежеминутно не разрушая среду обитания.

Рождение «постиндустриального», «постгеномного» (информационного и даже «постэкономического») общества; «человеческая революция», «ноосфера» (или, как минимум, «устойчивое развитие») – с разных сторон общественная мысль подходит к пониманию: мы на пороге очередной глобальной эволюционной бифуркации. Эта ситуация подобна эпохе зарождения индустриального общества XVIII

– начала XIX вв. В мировоззрении западного человека намечаются две альтернативные установки – либо отказ от техногенного развития, либо рационализация и технологизация эволюционного процесса, если можно так выразиться – превращения биосферы в наукоемкое производство. Научное знание (информация) воистину становится не только непосредственной производительной силой, но и фактором, направляющим эволюцию Земли и околоземного космического пространства. Эту особенность современной цивилизации принято называть информационным обществом, экономикой знания и т.д. В сущности, этот мировоззренческий, а затем и цивилизационный стержневой конструкт В.И.Вернадский и предчувствовал: «... в XX в. единая научная мысль охватила всю планету, все на ней находящиеся государства. Всюду создались многочисленные центры научной мысли и научного искания. Это – первая основная предпосылка перехода биосферы в ноосферу».

В.И.Вернадский, безусловно, испытал сильнейшее влияние философской традиции «русского космизма» (Николай Федоров, Владимир Соловьев и др.). Но в разработке концепции ноосферы он подошел к анализу роли человечества в современную геологическую эпоху как к чисто научной проблеме и стремился решать ее строго рационалистически. В этом заключается радикальное отличие его концепции от его последователей. Идея ноосферы у Э.Леруа и особенно у Тейяр де Шардена носила отчетливо философско-мистический характер. Так, всю концепцию Тейяр де Шардена пронизывает идея глобальной эволюции материи (непреренно включающей в себя духовное, творческое начало), эволюции, которая, последовательно проходя все более совершенные стадии – преджизнь (литосфера), жизнь (биосфера) и человечество (ноосфера), стремится к вершине прогресса – «точке Омега», т.е. к Христу [4]. В концепции В.И.Вернадского заложена интенция рассматривать возникновение ноосферы как потенциально технологизируемую объективную закономерность глобального эволюционного процесса [5]. (Отсюда – идея «автотрофизации человечества» – организации качественно нового типа материального производства, распространяемого на репродукцию общества и культуры)

Особый, отнюдь не чисто академический – историко-философский интерес представляет вопрос об истоках концепции ноосферы. Как известно, она выросла из теории биосферы, развиваемой В.И.Вернадским в течение десятилетий. Но авторство термина «ноосфера» принадлежит не ему, а французским математиком, Эдуардом Леруа (1870–1954) очевидно под интеллектуальным влиянием Пьера Тейяра де Шардена, и лекций В.И.Вернадского в Сорбонне. Де Шарден и Леруа определяли ноосферу как мыслящую оболочку Земли, своеобразный коллективную духовность, окутывающую Землю в результате развития человеческого сознания. Давно замечено, что шарденовская концепция эволюции восходит к неоплантоническим идеям Плотина. Именно спиритуалистический характер интерпретации концепта ноосфера Леруа–Шардена, чуждой сциентистски-рационалистическому складу мышления В.И.Вернадского и привели к тому, что только спу-

стя достаточно долгое время он стал использовать этот термин, дав ему, как видим совершенно иное, эволюционно-научное истолкование.

И все же очевидной является идеалистическая «социальная наследственность» ноосферной идеи, причем именно в идеалистической и спиритуалистической форме (Павел Флоренский разрабатывает свой концепт пневматосфера – область, преобразованную Духом – не технологией, т.е. материально, а именно духовным началом) [6]. Симптоматично и другое – в самом термине ноосфера присутствует корень «поос» – мудрость, а не «ratio» – разум [7].

В настоящее время становится очевидным, факт, уходящий от внимания (по крайней мере – публичного) отечественных исследователей, только под влиянием административно-идеологического пресса официального советского варианта марксизма. Концепция ноосферы В.И.Вернадского с точки зрения интеллектуальной традиции имеет «гибридное» происхождение. В равной мере на нее оказали влияние как идеи русских космистов, начиная с Николая Федорова, так и теоретическое осмысление накапливаемых эмпирико-научных фактов. (Известно, что Н.Федоров выдвигая свою идею всеобщего воскрешения предков, внес существенные коррективы в христианские представления, полагая, что реализация этой части Божественного замысла должна будет осуществиться посредством усилий самого человечества и посредством науки, дарованной от Бога).

И в этом смысле научное творчество В.И.Вернадского – предтеча и истоки современной научной рациональности. Российский исследователь удивительно точно предугадал особенности постнеклассической, «человекомерной» науки, в которой объект и субъект исследования и технологии слились воедино в нерасчлененной целостности, а тезис об этической нейтральности научного знания потерял не только привлекательность, но и логическую обоснованность.

Итак, В.И. Вернадский подобно своему современнику – К.Э. Циолковскому, испытавшие в молодости влияние учение основателя русского космизма, сумели преобразовать некоторые его мысли в виде сциентистской исследовательской и технолого-инновационной программы. Тем самым они рационализировали концепцию Николая Федорова, сделали ее приемлемой для техногенного менталитета,

Ныне идеи ноосферного будущего В.И. Вернадского вновь воспринимается неоднозначно – как сциентистская утопия, предвещающая наступление «постчеловеческого будущего», и посему опасная (см.: [8]).

Важнейшим признаком утопии является наличие противоречий, как правило, проявляющихся только со временем. О наличии таких противоречий свидетельствует то, что, по крайней мере, представители трех в значительной мере альтернативных философско-мировоззренческих течений относят В.И.Вернадского к своим предшественникам: (1) *Глобально-биоэтическая (эколого-этическая)* трактовка. Рационализация биосферы подразумевает стабилизацию организации круговорота вещества и энергии, равно как видовой структуры биос-

феры, вторичную интеграцию в эту структуру Homo sapiens. По словам Н.Моисеева, «человечество должно однажды вписаться в практически стабильные (точнее, квазистабильные) биогеохимические циклы»; (2) *Бесприродный технический мир* (Г. Альтшулер, М. Рубин): «Природа неизбежно вытесняется наступающей цивилизацией; функции природы, необходимые для выживания и развития человечества, должна взять на себя техника; одно из главных условий выживания в БТМ – формирование у людей сильного мышления и творческого стиля жизни» [9]. Иными словами постулируется неизбежность перехода к искусственной абиотической реальности как новой среды обитания. Итак, если в первом случае речь идет о ноосфере, как конструируемой биосфере, то во втором ноосфера отождествляется с техносферой [10], а ее необходимым условием ее возникновения являются технологии управляемой эволюции; (3) *Постчеловеческое будущее*. В предельном случае, когда технологические манипуляции распространяются на все элементы биосферы, включая человека, БТМ редуцируется к смене носителя разума. Человек перестает быть единственным ее носителем, а затем и исчезает с арены глобальной эволюции. Обоснованную критику ноосферной концепции в последних двух интерпретациях дает российский философ В.А. Кутырев [11]

В любом из этих сценариев предпосылкой и необходимым условием генезиса и утверждения нового «мирового порядка» становится новый статус и радикальное расширение сферы влияния биовласти: прямого или косвенного (путем непосредственного принуждения или «мягких» технологий манипулирования сознанием) контроля властными структурами, «общественным мнением» и проч. отправления биологических функций отдельного индивидуума, включая самые интимные. Иными словами, происходит биополитизация современного мира [12]. И, прежде всего, современная технология создает мощные средства формирования и контроля «общественного мнения», а в более широком смысле – программирования человеческой личности, эффективность которых превосходит все придуманное с благими или злыми намерениями за предшествующие тысячелетия [13, 14].

К тому же, биополитизация современной цивилизации, означает, в частности, тотальную политизацию науки. Объективные критерии научной истины испытывают все возрастающее влияние со стороны общества. Существует вполне очевидная тенденция: биоэтика как этика биотехнологии и методология биополитики превращается в теоретическую основу фундаментальной этики науки в целом. Однако на этой стадии процесс не останавливается. Природа техногенной цивилизации такова, что наука составляет стержень ее несущей конструкции. (Что, кстати, проявляется в подмеченном П.Фейерабендом агрессивно-экспансионистском характере ее отношений к остальным формам и составляющим духовной культуры). Поэтому по мере биополитизации Западной цивилизации биоэтика все более настойчиво претендует на роль базисной этической системы и политической идеологии общечеловеческого значения [15].

Итак, потенциал трансформации ноосферной концепции в квази-политическую и эсхатологическую мифологему достаточно высок. Отметим что, утопическая компонента присутствует в трудах еще двух российских ученых – современников В.И.Вернадского – Н.И.Вавилова и А.В.Чаянова.

На наш взгляд эта особенность также является особенностью постнеклассических естественнонаучных теоретических конструкций, по мере приобретения ими свойства «человекомерности». К описанию их структуры уже не применимы представления классической эпистемологии. Место логико-эмпирической верификации/фальсификации научных концептов в них занимает верификация социальная.

А одним из результатов социальной верификации становится генезис феномена «опасного знания», т.е. существования научных концептов, которые входят коллизию с доминирующей в обществе системой ценностных приоритетов. Расслоение научного познания на две составляющие «рискованную науку» и «предупреждающую науку» является прямым следствием смещения паритета логико-эмпирической и социальной верификации в сторону последней. Именно социальная верификация расширяет функции научного исследования, дополняя их новыми [1]:

- выявление аксиологических элементов в содержании теоретических концептов;
- разработка механизмов приведения ценностных составляющих научно-теоретических конструкторов в соответствие с их объективно-познавательными компонентами;
- выявление и элиминация социальных рисков, проистекающих из внедрения в ментальность новых теоретических конструкторов и создаваемых на их основе технологий.
- Однако величина социального риска в процессе верификации теоретического и проективных концептов научной гипотезы в настоящее время зачастую достигает экзистенциального уровня, и в этом качестве приобретает черты эмпирической неверифицируемости [1]. Экспериментальная проверка теоретических оснований исчисления экзистенциального риска, так сказать, «не имеет физического смысла». Отрицательный и позитивный результат фальсификации несимметричны ни в этическом, ни в эпистемологическом аспектах. Если теория опровергнута в результате воистину *experimentum crucis* (решающего эксперимента) не будет, теоретическое знание как организованная и структурированная информация будет разрушена – Логико-эмпирическая неверифицируемость означает отличную от нуля вероятность элиминации науки как системно-организованной информации.
- Социальная неверифицируемость означает отличную от нуля вероятность гибели данного типа культуры, оказавшейся неспособной усвоить новое, оказавшееся жизненно необходимым знание.

Последствия актуализации обеих возможностей пересекаются в одно пункте – необратимом разрыве культурной традиции, т.е. гибели

гуманистической природы современной культуры в первом (более слабом) варианте, и столь же необратимом разрыве течения эволюции Разумной жизни во Вселенной.

За границами анализируемой эпистемологической ситуации просматриваются черты глобально-эволюционного антропологического и, в том числе, цивилизационного кризиса. Перед человеком встал системный комплекс проблем познавательного, ценностного и деятельностного характера, от решения которых зависит его судьба. Проблема верификации – лишь небольшой, но достаточно важный фрагмент эпистемологического аспекта этого кризиса.

Утопия как самореализующийся прогноз может играть и конструктивную, и деструктивную роль. В соответствии с коэволюционной моделью возникновения системной сложности самоорганизующихся систем (см нашу статью в этом же сборнике) в результате суперпозиции трех отдельных коэволюционирующих объектов в единую связку. В последней каждая ее часть ассоциирована с любой другой циклом прямых и обратных связей. Как следствие, в фазовом пространстве параметров СИСТЕМНАЯ СЛОЖНОСТЬ–АДАПТИВНОСТЬ возникает эволюционная кривая («тройная спираль»), которая в применении к социуму и носит название научно-технологический и социально-гуманитарный прогресс. (При всей идеологической нагруженности этого термина).

В терминах теории информации Шеннона этот процесс можно представить в виде уравнения: $I(ABC) = H(A) + H(B) + H(C) - H(AB) - H(AC) - H(BC) + H(ABC)$, где $I(ABC)$ – информация, генерируемая в результате взаимодействия отдельных членов коэволюционирующей триады (ABC – в нашем случае науки и технологии, экономики и идеологии соответственно), H – энтропия отдельно взятого элемента и их взаимодействия. Таким образом, возможны ситуации, когда общая энтропия уменьшается (объем информации соответственно растет). Деструктивная или конструктивная роль ноосферной идеологии (утопии) в таком случае будет определяться балансом двух возможностей – обеспечением семантической совместимости двух оставшихся коэволюционирующих элементов – науки и экономики и возможностью навязывания и поглощения им одного семантического кода (идеолого-мировоззренческого). Сопоставим с этих позиций две альтернативные мифологии, порождаемые современной наукой.

Концепт трансгуманизма – постчеловеческого будущего основан на примате законов технологического прогресса, отчуждаемого от самого человека. Его идеологией и философией, служит технологический детерминизм: все, что не противоречит законам науки и технически осуществимо может и должно быть реализовано. Заметим, что трансгуманистическая посылка из мировоззрения малочисленной группы маргиналов быстро превратилась во влиятельную социальную силу, обладающую значительными финансовыми ресурсами и политическим влиянием – как в целом, так и внутри научного сообщества.

Представители русского космизма, В.Вернадский и Т. де Шарден ни в коей мере не относились к «пещерным» антисциентистам. Однако в их концепциях ноосферного будущего нашей цивилизации, научно-технологический прогресс есть средство достижения и актуализации гуманистической системы ценностей, а не самодостаточная цель эволюционных инноваций. И в этом смысле ноосферная концепция когерентна биоэтической традиции Швейцера-Поттера, представляющих собой, при всех различиях между ними, антитезу идеям трансгуманизма. «Научная утопия» В.И.Вернадского и Тейяр де Шардена становится в определенных условиях вполне адекватным механизмом реализации научно-технологических инноваций, не доводя уровень социального риска от возможных просчетов до экзистенциального уровня. И действительно их популярность в общественном сознании непрерывно растет. И в отличие от многих технологических трансгуманистических проектов они не вызывают того сопротивления общественного мнения, которое в значительной мере снижает возможность реализации самых перспективных биотехнологических, информационных и т.п. *High Tech* инноваций, способных решить неотложные проблемы существования и выживания человечества в том мире, который был им же создан.

Библиографический список

1. Чешко В.Ф., Глазко В.И. High Hume (Биовласть и биополитика в обществе риска). М.: РГАУ-МСХА им. К.А.Тимирязева, 2009. 319 с.
2. Вернадский В.И. Труды по всеобщей истории науки. – М. : Наука, 1988 -С. 221,сл.
3. Шмальггаузен И.И. Пути и закономерности эволюционного процесса : Избр. тр. – М. : Наука, 1983. – 360 с.
4. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. – 2-е изд. – Пер. с фр. – М.: Наука, 1987.-240 с.
5. Вернадский В.И. Размышления натуралиста. Научная мысль как планетное явление. – М.: Наука, 1977.
6. Никитина Н.И. Проблема пространства в философии Павла Флоренского // Вестн. Моск. Ун-та. Серия 7. Философия. 1998. №6. С. 45-51.
7. Черникова И.В. Философия и история науки. М.: НТЛ, 2001. С. 352.
8. В. И. Вернадский: Pro et Contra. Антология литературы о В.И. Вернадском за сто лет (1898-1998) / сост. А.В. Лапо. СПб: РХГИ, 2000. 870 с.
9. Альтшуллер Г.С Рубин М.С., Что будет после окончательной победы: восемь мыслей о природе и технике // Шанс на приключение. – Петрозаводск: Карелия. 1991 с.225-236.
10. Попкова Н. В. Философия техносферы. М.: ЛКИ, 2008. – 343 с.
11. Кутырев В.А. Могущественный раб техноса // Человек. 2006. № 4. С. 44-62.
12. Хардт М., Негри А. Империя. Пер. с англ. М.: Праксис, 2004. 425 с.
13. Марков Б.В. Введение // Перспективы человека в глобализирующемся мире. С.Пб: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С.5-11.
14. Тищенко П.Д. Биовласть в эпоху биотехнологии. М.: ИФРАН, 2001. С. 40.
15. Поттер В.Р. Глобальная биоэтика: движение культуры к более жизненным утопиям с целью выживания// Практична філософія. 2004.-№ 1.-С.4-14.

БИОЭТИКА И БИМЕДИЦИНСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОНСТРУИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

БИОЭТИКА СЕМЬИ И ПСИХИЧЕСКИЕ РАССТРОЙСТВА

Е. В. Гуткевич, Томск, Россия

Осознание и действие – вот два фактора, которые могут превратить новую модель отношений в семье в реальность. Ключевые слова такой модификации – дисциплина и самоконтроль.

Чампион К. Тойч

Существуют различные точки зрения на вопросы этики в психиатрии. Так, по мнению В.Н. Краснова психиатрия как ни одна другая медицинская дисциплина стоит близко к философии, а этика это ветвь философии [1]. Этика пронизывает психиатрию насквозь. В.А. Старковский, формулируя этическую модель патогенеза психических расстройств, напротив, утверждает, что естественнонаучная парадигма психиатрии дистанцируется от таких теорий, как этика, не сформулирована общепринятая классификация мотиваций [2]. Сугубо этические мотивации – совесть, альтруизм и креативность являются архетипическими, но малозначительными. Основные мотивации – мотивация потребностей (физические, потребности в безопасности и эмоциональные) и гордости (комплекс неполноценности, тщеславия, честолюбия). При этом психические расстройства имеют гипермотивационную этиологию, например, расстройства истерического круга имеют аэтическую природу при наличии синдрома аскетической недостаточности, а расстройства шизоидного круга – симптомокомплекса гордости. Антиподом такого этического понятия, как любовь, является эгоизм. Эгоизм сам по себе не мотивирован и является свойством личности, его проявления обусловлены лишь характером и силой мотиваций, при этом характеризуется межличностной бесчувственностью. Это проявляется в отклоняющемся (психопатическом) поведении личности. К. Лоренц упоминает о существующих колебаниях настроений и общественных форм поведения (альтруистических и противоположных ему), приводящих к особенностям лечения психических расстройств [3]. В реальном коммуникативном сообществе методология анализа взаимодействий позволяет включать этику в механизм не только диагностирования, но и коррекции искажений коммуникации, утверждает Т.В. Чернобровкина, раскрывая биологический базис аддикций [4].

На свет человек появляется в небольшой группе – в своей семье. Отношения между членами семьи необходимы отдельному человеку для выживания. Семья как источник генетического наследования и как первичная социальная группа, в которой происходит формирование личности человека и его отношения к окружающему миру, имеет тесную связь с возникающими у него болезнями и их течением [5, 6, 7]. Значимость влияния семьи на личность, ее сложность, многогранность и проблемность обуславливает большое количество различных подходов к изучению семьи, ее значения при психических расстройствах, в том числе, базируясь на принципах и понятиях этики.

При всем многообразии представлений о сущности семьи и брака исследователи едины в одном: базовая функция семьи – это рождение и воспитание детей [8, 9, 10, 11]. При этом настоящий этап развития представлен многообразием моделей семейно-ролевого функционирования. Прослеживается отчетливая тенденция увеличения числа детей, рожденных вне зарегистрированного брака, так называемое «незарегистрированное сожительство» (консенсуальный или гражданский брак). Кроме того, выявляется значительное число семей, не желающих иметь детей (сознательно бездетный брак). Наряду с традиционными вариантами возникают нетрадиционные модели семьи (семья-конкубинат, групповой брак, годвин-брак, материнская семья, гомосексуальные семьи). В своем развитии семья стремительно идет от многодетности, среднететности к малодетности, преобладает однопотная семья. Растет число одиноких людей и людей, сознательно избегающих вступления в брак. На ранних этапах развития общества доминировали биологические стимулы деторождения. В процессе культурно-исторического развития увеличивается значимость социально-психологической составляющей репродуктивной мотивации. В современных условиях преимущественное значение приобретают индивидуально-психологические стимулы и преобладает психологическая мотивация семейного развития. Ученые отмечают, что при усложнении внутренней структуры личности «семейная» мотивация развивается, усложняется, становится многоаспектной. В настоящее время для удовлетворения репродуктивной потребности в большинстве случаев оказывается достаточным иметь одного ребенка. Кроме того, существуют формы суррогатного удовлетворения этой потребности.

Рассмотрим ситуацию на примере Томской области [12]. В этом регионе преобладают варианты семей, проживающих в городских условиях – семей; 87% населения «проживает совместно с семьей». По составу семьи характеризуются малочисленностью (средний размер семьи – 3,3), значительное число неполных семей. По длительности совместного проживания семьи чаще всего распадаются после одного-пяти лет совместного существования. При этом по данным 2010 года – из 13759 зарегистрированных на территории области новорожденных 6871 – первенцы, 5086 – вторые, 1273 – третьи, 512 – четвертые и более. Появилось на свет 123 пары двойняшек и одна тройня. Брачный союз заключили 9248 пар. Регистрация заключения браков

за 2010 год в Томске увеличилась на 3% (5393). Уменьшилось число разводов. Если в 2009 году было зарегистрировано 5773 акта о расторжении брака, то в 2010-м году – 5115 актов. В Томске в 2010 году появились 8457 томичей, что на 103 больше, чем в предыдущем. В 2010 году двойню родили 90 женщин (в 2009-м зафиксировано 75 таких родов), а у одной роженицы на свет появились сразу три малыша. На учет по беременности в женские консультации встали 7756 томичек – это тоже на 66 человек больше, чем в предыдущем году.

Прогнозы развития модели семьи свидетельствуют об увеличении числа разводов (последовательная моногамия), что также неблагоприятно скажется на здоровье членов семьи, и, в первую очередь, детей, преобладании неполных «материнских семей», а также семей с людьми преклонного возраста («вдовствующая семья»). Кроме того, существуют перспективы роста «усыновленного родительства», различных форм суррогатного материнства и искусственного оплодотворения, семей с инвалидами и хронически больными людьми. Таким образом, спектр кризисных семейных ситуаций достаточно широк. Он включает условия дисгармоничного прохождения жизненных циклов семьи, а также психотравмирующие обстоятельства. К сожалению, из двух путей освоения семейной психологической культуры, включая стихийный и управляемый, преобладающим остается первый. Это приводит к росту эмоционального напряжения, ухудшению здоровья и семейным дисфункциям.

Семейные проблемы могут создавать кризисные ситуации, начиная с периода ухаживания и становления партнерских отношений. Создавая семью, будущие супруги оказываются перед необходимостью установления эмоциональных отношений между собой и отделением от родителей без разрыва эмоциональных контактов с ними. В парах, не прошедших отделение от родителей, существенно затруднена адаптация друг к другу и семейной жизни. Эмоциональная зависимость от родителей может проявляться в тревожной привязанности молодой женщины либо обоих супругов к ним. При этом отношения с родительской семьей характеризуются сверхсильными привязанностями, несамостоятельностью и невозможностью автономного функционирования или открыто отвергаются посредством формирования псевдонезависимых отношений. Молодая семья, желающая иметь собственных детей, особенно нуждается в психологической помощи. Способность молодых супругов к близким и независимым отношениям нередко определяется тем, насколько каждому из них удалось стать самостоятельной личностью в родительской семье. В противном случае отношения между супругами формируются за счет подавления индивидуальных потребностей одного или обоих супругов, что может вызывать страх утраты своего «Я» и приводить к аккумуляции психоэмоциональной напряженности, манипулятивному поведению, формированию «выученной беспомощности» и созависимых отношений, являющихся предикторами психосоматических нарушений и конфликтных отношений. Следующими факторами, обуславливающими здоровье

супругов, являются мотивы, связанные с планированием рождения ребенка и освоением родительских ролей. Эти мотивы дополняют друг друга на фоне доминирования одного из них. Различают конструктивные мотивы, способствующие укреплению семьи, личностному росту супругов и благополучному рождению ребенка и деструктивные, приводящие к обратным результатам и усиливающим психосоматическую патологию у членов семьи. Нестабильность семьи, дисгармоничное прохождение жизненных циклов порождает переживание неустойчивости, усиление тревожности, что приводит к дезадаптации и нарушениям здоровья у ее членов [13, 14, 15].

Уровень заболеваемости всеми психическими расстройствами и расстройствами поведения в 2009 году составил 69,9 на 1000 соответствующего населения Томской области [12]. Нами проведено семейно-популяционное исследование больших когорт больных (пробандов) непсихотическими – пограничными (100 семей) и шизофреническими (88 семей) психическими расстройствами популяции Томской области.

В результате исследования получены сведения о состоянии здоровья 1635 родственников больных с пограничными психическими расстройствами, из них 437 родственников первой степени родства, 803 – второй, 323 – третьей и 72 – четвертой степеней родства и 85 супругов. Общая психопатология родственников и супругов пробандов с пограничными психическими расстройствами составляет 6,85% и 18,8%, соответственно. Отягощенность родственников шизофренией – 0,61%, непсихотическими психическими расстройствами – 0,98%, алкоголизмом – 4,22%, эпилепсией – 0,37%, суицидом – 0,24%, биполярным аффективным расстройством – 0,12%. В группу риска входят члены семьи (близкие родственники) – у одного пробанда в среднем 1,4 сибса, 1 ребенок и 0,2 внука.

В группе пробандов с эндогенными психическими заболеваниями получены сведения о состоянии здоровья 1470 родственников больных, из них 310 родственников первой степени родства, 751 – второй, 358 – третьей и 51 – четвертой степеней родства и 24 супругов. Общая психопатологическая патология родственников и супругов больных с эндогенными заболеваниями составляет 6,12% и 12,6%, соответственно. Отягощенность родственников шизофренией и непсихотическими психическими расстройствами – по 0,68%, алкоголизмом – 3,6%, суицидом – 0,34%, биполярным аффективным расстройством – 0,3%, на эпилепсию, депрессивное расстройство и инвалидность по психическим расстройствам приходится по 0,2%. Определено, что на одного больного в среднем приходится 1,2 сибса, 0,3 ребенка и 0,07 внука, они попадают в группу риска возможного возникновения психических расстройств.

Психические расстройства в семье у родственников, их возникновение и развитие можно рассматривать с этических позиций. Б. Хеллингер утверждает, что более 50% проблем, в том числе с психическим здоровьем, – не собственные проблемы людей, а являются повторением чужой судьбы [16]. Условиями хороших отношений между супругами,

родителями и детьми, между семьей и ее родом являются наличие привязанности, сбалансированности понятий «давать» и «брать» и определенный порядок в отношениях семейно системы. Привязанность – это сильная и последовательная преданность семейной группе, ради которой член семьи в определенных случаях готов пожертвовать своим счастьем и даже своей жизнью. Привязанность – первое базисное условие формирования позитивных отношений в семейной системе. Однако любые отношения между людьми возможны только в том случае, когда они друг другу что-то «дают» и друг от друга что-либо «берут». Постоянный взаимообмен регулирует потребность в справедливости. Однако надо помнить, что в ряде случаев равновесие между «давать» и «брать» отсутствует. Между родителями и детьми такой баланс невозможен: младшие всегда в долгу перед старшими, и этот долг они возмещают тем, что передают полученное другим поколениям или, по роду своей деятельности, другим нуждающимся людям. Потребность в уравнивании и компенсирующей справедливости воплощается не только в позитивном, но и в негативном. В первом случае это проявляется так: на зло, которое причинил один, другому приходится тоже отвечать злом. При этом существует правило: если позитива из предосторожности возвращают чуть больше, то негатива из предосторожности – чуть меньше. Во втором случае негативным является то, что в качестве компенсации человек решает отказаться от личного счастья, или искупает вину за то, в чем вовсе не виноват, или платит за свободу чужой судьбой. Третьим условием для того, чтобы отношения в семье сложились, является порядок – те правила, которые направляют совместную жизнь группы (семьи) по определенному «руслу». В любых длительных отношениях функционируют общие нормы, ритуалы, убеждения и запреты, которые становятся обязательными для всех.

Для хороших отношений и нормального функционирования семьи нужна совесть человека – некий балансирующий орган, внутренняя инстанция, которая заставляет нас чувствовать себя виноватыми или невинными и тем самым предпринимать усилия для исправления или поддержания соответствующих отношений. Она реагирует на все, что способствует или угрожает привязанности. Поэтому человек спокоен, когда считает, что имеет право принадлежать к группе, и переживает, когда нарушает требования группы, а потому опасается, что утратил право на принадлежность к ней. При этом вина воспринимается как страх наказания за нарушение групповых правил, а невинность как – добросовестность и верность этим правилам.

Так из отношений вырастает семейная система со своим порядком и структурой. За этим внешним порядком действуют другие правила и нормы – родовые, изначально заданные, ни согласовать, ни договориться о которых невозможно. Их нарушения приводят к системным конфликтам, так как каждая семья принадлежит к роду, в котором оба родительских клана соединяются в большую систему людей (члены конкретной семьи могут не знать их всех, тем не менее родственники

часто выступают значимыми лицами). Если для удачного сохранения личных отношений необходимо выполнять три условия (привязанность, баланс между «давать» и «брать» и порядок), то на уровне рода действуют уже другие законы: права на принадлежность, целого числа, приоритета более раннего и признания того, что ничто не вечно. Все родственники обладают равными правами на принадлежность к своему роду. Каждый отдельно взятый член системы чувствует себя комфортно только в том случае, если для всех, кто относится к его системе, найдется место в его душе и сердце, если в его представлениях все члены его семьи сохраняют свое достоинство. Кто заботится только о своем «я», тот в узком индивидуальном счастье чувствует себя неполным. Тот, кто появился в системе раньше, имеет преимущество перед тем, кто приходит позже. Если нижестоящий вмешивается в область стоящего выше, то есть считает для себя возможным делать то, на что реального права не имеет, то за подобную самонадеянность этот человек нередко платит проблемами и трудностями. На службе у рода тоже стоит совесть – родовая. Однако, в отличие от персональной, родовую совесть человек не чувствует. Ее действие обнаруживается по тем страданиям, которые навлекает на индивида и членов его семьи, несоблюдение правил и норм, и тогда могут возникать конфликты, охватывающие несколько поколений в семье. Тогда могут повторяться и психические расстройства у нескольких членов семьи, конечно, разные по степени тяжести и течению, с разнообразными клиническими симптомами, с клиническим полиморфизмом.

Для того чтобы разрешать конфликты, охватывающие несколько поколений в семье, стабилизировать психическое здоровье членов семьи, следует учитывать семейную историю, в которой важную роль играют этические представления.

Библиографический список

1. Краснов В.Н. Направления развития научной и практической психиатрии: расхождение и взаимосвязи // Социальная и клиническая психиатрия, 2008. – № 1. – С. 5 – 10.
2. Старковский В.А. Этическая модель патогенеза психических расстройств // Психотерапия, 2007. – № 10. – С. 42 – 44.
3. Лоренц К. Так называемое «Зло» /Под ред. А.В. Гладкого / Сост. А.В. Гладкий, А.И. Федоров / Послесловие А.И. Федорова. – М.: Культурная революция, 2009. – (Серия «Современные классики»). – 616 с.
4. Чернобровкина Т.В. К вопросу о принудительном (недобровольном) лечении в связи с биологическим базисом аддикций // Наркология, 2009. – № 11. – С. 102 – 104.
5. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – С. 10 – 19.
6. Гуткевич Е.В., Семке В.Я. Медико-генетические основы превентивной психиатрии. – Томск, 2004. – 319 с.
7. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Социодинамическая психиатрия. М.: «Академический Проект», Екатеринбург: «Деловая книга», 2000. – С. 110 – 124.
8. Дружинин В.Н. Психология семьи. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 208 с.
9. Андреева Т.В. Семейная психология. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.

10. Шапошникова Т.Е. Функции семьи общественно-смыслового и личностно-смыслового характера // Психотерапия, 2004. – № 1. – С.
11. Капица С. Парадоксы роста: Законы развития человечества / Сергей Капица. – М: Альпина нон-фикшн, 2010. – 192 с.
12. Здравоохранение Томской области. Статистический сборник. 2009. – Томск, 2010.
13. Гуткевич Е.В., Семке А.В., Семке В.Я. Семья психически больного в системе социальных координат (российские исследования). Семейно-генетический кризис // Сибирский вестник психиатрии и наркологии, 2011. – № 1. – С. 71 – 76.
14. Олифорович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. – СПб: Речь, 2006. – 360 с.
15. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. – СПб: Речь, 2005. – 366 с.
16. Хеллингер Б. Порядок любви. Разрешение системно-семейных конфликтов и противоречий. – М: Изд. Института психотерапии, 2001. – 400 с.

БИОЭТИКА КАК СИСТЕМА ЭТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ¹

Т. В. Мещерякова, Томск, Россия

Биоэтика является не только *междисциплинарным* направлением, исследующим моральные проблемы, возникающие в связи с развитием медицины и биотехнологий, но ее можно рассматривать и как этику, как свод правил, которые вырабатываются в результате поиска решений моральных дилемм. Биоэтика – это особая часть этики (прикладная этика), которая призвана защищать фундаментальные человеческие ценности, поставленные под угрозу в результате развития общества в целом и медицины в частности.

В биоэтике принято выделять в качестве основных принципов четыре: «не навреди», благодеяния, уважения автономии пациента, справедливости. Впервые они были предложены американскими биоэтиками Т. Бичампом и Д. Чилдрессом. Каково же их соотношение? Сошлемся на слова Т.В. Мишаткиной, которая выражает достаточно распространенную точку зрения: «Очевидно, что первое место в ряду биоэтических принципов занимает принцип *автономии личности*. Что касается других принципов, то они выступают в разном «наборе» и иногда несут в себе разное содержание, отражающее специфику региональных подходов к правам человека, национальных традиций и ценностей» [1].

Мы полагаем, что принцип уважения автономии пациента в биоэтике является не просто одним из принципов в ряду не менее важных, чем данный принцип, и не просто первым, главным или ключевым среди остальных. Он является системообразующим. Принципы биоэтики (а также ее правила) представляют собой систему, в которой все элементы тесно взаимосвязаны. Мы будем исходить из определения системы, данное П.К. Анохиным: «Системой можно назвать только такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношение приобретает характер взаимоСО-

¹ В рамках проекта РФФИ № 10-06-00313

действия компонентов на получение фокусированного полезного результата» [2]. В медицинской деятельности, на регулирование взаимоотношений в которой и направлена биоэтика, реализуется задача оказания помощи пациенту, защиты его здоровья, жизни и защиты его прав в данной области. Принципы же помогают обеспечить достижение данного результата, и рассматривать их необходимо системно.

В любой системе должен быть конкретный фактор, который упорядочивает ее. В медицинской этике еще со времен Гиппократа таким фактором был принцип «не навреди». Он не просто красной нитью проходит через всю этику Гиппократа, а все принципы и правила (благодеяние, врачебная тайна, запрет на проведение аборт и на эвтаназию, справедливость и т.д.) исходят из принципа «не навреди» или, другими словами, нацелены на реализацию этого принципа. В современной медицинской этике (биоэтике), конечно, есть региональные особенности, отражающиеся как на «наборе» принципов, так и на их трактовке. Но вышеназванные четыре принципа являются базовыми, а системообразующим фактором среди них выступает принцип уважения автономии пациента, потому что именно он призван обеспечить защиту прав и достоинства пациента.

Принцип уважения автономии пациента, появившийся в медицинской этике менее 40 лет назад, выражает признание индивидуальности и моральной уникальности человека в обществе не только в качестве этической, но и юридической нормы. Причиной его введения была необходимость для врача *вместе* с пациентом (а не вместо него, т.к. понять благо исключительно с медицинской точки зрения нельзя) с целью его защиты решать те моральные дилеммы, которые стали возникать в связи с появлением новых биомедицинских технологий. Права пациента в биоэтике имеют приоритетное значение по сравнению с правами и долгом врача (иное понимание было в традиционной медицинской этике): именно пациент заинтересован в минимизации *вреда* от лечения, он сам имеет право определять, в чем состоит его *благо*, и заинтересован в *справедливом* к нему отношении. Даже если пациент некомпетентен, т.е. не в состоянии осуществлять автономию, врач должен исходить из интересов пациента. Следует также отметить, что на практике принципы могут вступать в конфликт друг с другом, тем самым ограничивая действие одного принципа другим.

Существует достаточно много определений автономии пациента. В биоэтике стоит задача выработки такого определения, которое охватывало бы не только культурные и индивидуальные особенности, но и было бы нацелено на главное – сохранение социальной идентичности человека. Автономия представляет собой инструмент для выделения и сохранения идентичности, поэтому для врача уместным является не вопрос: «Как Вы хотите осуществить свою автономию?», а вопрос: «Как Вы определяете себя?». Тем самым цель врача не в том, чтобы просто сообщить информацию (информирование пациента – один из центральных моментов в принципе уважения автономии пациента), а в том, чтобы помочь пациенту самоопределиваться в своем

выборе. Тем более, что информирование пациента еще не гарантирует ему реализацию автономии. Информацию пациенту можно сообщить таким образом, что он примет выбор, который сделал врач. Или врач может сказать: «Я всегда уважаю решения пациента, но только в том случае, если эти решения разумны и находятся в пределах моих патерналистских границ». В обеих ситуациях ни о какой настоящей автономии не может идти речи. Таким образом реальная практика может сделать весьма проблематичным реализацию принципа уважения автономии пациента.

Этическая теория (в виде четырех принципов) дает руководство врачу в его практической деятельности, но она «не обеспечивает достаточную помощь в принятии решений для индивидуального случая» [3]. Например, Дж. Фриман (США) отмечает, что как врач он понимает ограниченность своего представления о качестве жизни других людей. Он старается уважать индивидуальность пациента и его семьи, но уважение не помогает ему в принятии решения. Уважать пациента означает уважать его выбор и согласие на определенный вид лечения, но его согласие – обычно уступка, которая базируется на информации, предоставленной ему врачом. «Эта информация содержит все наши высказанные и невысказанные предубеждения, незначительные предубеждения в словах, которые мы (возможно, неосторожно) выбрали, типа “тяжелый”, а также используемый нами в обсуждении язык тела. ... Сообщение правды – это мое сообщение правды, завуалированное моей “менее сильной” обязанностью сказать всю правду» [3].

Стандартное определение принципа уважения автономии пациента впервые предложили Т. Бичамп и Д. Чилдресс. В негативной форме они его формулируют следующим образом: автономные действия не должны подвергаться контролирующим ограничениям, другими словами, ни один человек как человеческая личность, не имеет права и не должен иметь власти над другими людьми [4]. Отсюда вытекают связанные с автономией права – право на свободу и право на невмешательство. Характерная черта принципа уважения автономии пациента: избегать контролирующих ограничений, включая ложь и принуждение. Есть у принципа и позитивное требование: в области биомедицинских исследований и в здравоохранении он утверждает обязанность уважительного отношения к пациенту, при этом в процессе раскрытия информации врач должен благоприютствовать автономному принятию решения. Другими словами, принцип уважения автономии пациента является не только формой признания его личности, его моральной уникальности, но и формой реализации этой уникальности, т.е. формой реализации его индивидуальности.

Проблемы, возникающие при реализации автономии на практике, и неудовлетворенность чрезмерно индивидуалистической трактовкой автономии в американской биоэтике (в здравоохранении это оборачивается такой крайностью, как сведение взаимоотношений врача и пациента к простому предоставлению услуг, т.е. к клиентским отношениям) привели к созданию различных концепций автономии. Анализируя

современные трактовки этого понятия, Дж. Дворкин отмечает, что автономию *приравнивают* к свободе, самоуправлению, суверенитету, свободе воли, достоинству, целостности, *индивидуальности* (выделено нами – Т.М.), независимости, ответственности, самопознанию, уверенности в себе, критическому размышлению, свободе от обязательств и от внешней причинности. Не без сарказма он заключает, что «практически единственное, на чем сходятся разные авторы, это то, что автономия – такое качество, которое желательно иметь» [5].

Применение принципа уважения автономии пациента зависит от трактовки автономии, которое в свою очередь очень тесно связано с пониманием индивидуальности. То, как реализуется автономия в действительности, зависит от традиции, культуры, к которой принадлежит человек, от той системы ценностей, которой он придерживается. Проблема социокультурной обусловленности индивидуальности пациента сегодня достаточно широко обсуждается в зарубежной литературе. И более того эта проблема является предметом очень острых дискуссий в рамках более широкой проблемы – вопроса о возможности существования глобальной биоэтики. Как сочетать, казалось бы, несовместимое: универсальность моральных принципов и разнообразие моральных точек зрения?

Специальный выпуск «Журнала медицинской этики» (Великобритания) в 2003 г. был посвящен этой проблеме. Упреки принципализму (этическое направление в биоэтике, которое для принятия решения руководствуется этическими принципами) бросали многие авторы. Общее в их аргументации можно выразить словами А. Кэмпбелла: «Мы нуждаемся в медицинской этике, более ориентированной на пациента» [6]. Такая медицинская этика, ориентированная на индивидуальность пациента, может быть создана, по его мнению, за счет дополнения к четырем принципам этики добродетели. Подробно рассматривает добродетели, необходимые врачу, П. Гардинер, считая, что именно они помогут в решении моральных дилемм. Главный недостаток принципализма он видит в том, что в нем не принимается во внимание характер морального субъекта, а также «важность эмоционального элемента человеческого опыта» [7].

Т. Бичамп, отвечая на критику принципализма, подчеркивает, что «общие моральные стандарты, разделяемые всеми моральными личностями очевидно абстрактны, универсальны, и содержательно бедны» [8]. Однако, он считает, надо не отказываться от принципов, а проводить их спецификацию (слово *specification* имеет еще одно близкое значение в русском языке – «детализация», но термин спецификация делает акцент именно на специфическом, а не просто на деталях, что более точно отражает то, о чем пишет Бичамп).

Современная «этика включает много моральных норм, стремлений, идеалов, отношений и видов восприимчивости, которые возникают из культурных и религиозных традиций, профессиональной практики, установленных кодексов этики и т.п.» [8]. Спецификация – это процесс уменьшения неопределенности общих норм, учет индивиду-

ального, поэтому специфическая этика конкретна, не универсальна, богата по содержанию; в ее структуре нет готовых решений. Решения моральных проблем, таких, например, как проблема уважения религиозных верований пациента или проблема приобретения и распределения органов для трансплантаций, требуют периодического регулирования и дальнейшей спецификации. Т. Бичамп предполагает, что этот процесс анализа трудных случаев и решения новых проблем, которые могут бросить вызов нашим моральным убеждениям, никогда не закончится.

В другой статье недостатки спецификации находит и обосновывает Тим Торнтон [9]. Т. Бичамп и Д. Чилдресс подчеркивали более эпистемологическое значение принципов для практического использования, Т. Торнтон считает, что без онтологии ценностей они превращаются в грубые алгоритмы. Этические рассуждения при этом строятся «сверху вниз» (от общих принципов к частным случаям). Т. Торнтон предлагает противоположный подход, названный им восходящим или «подходом на основе случая». По его мнению, спецификация остается в рамках алгоритмического подхода, потому что ее задачей является сведение морального руководства к общим принципам. Преимущество партикуляристского подхода к онтологии или метафизике ценностей состоит в том, что он помогает выявить контекст для того, чтобы сбалансировать этические принципы. Они могут быть использованы просто как руководящие принципы для морального суждения. Именно ситуации, а не комбинация принципов, делают суждения правильными или неправильными.

Как видим, авторы предлагают разнообразные подходы (и это далеко не весь их спектр), но все сходятся в одном – без учета индивидуальности любая этическая теория работать не будет, а на защиту индивидуальности пациента нацелен прежде всего принцип уважения автономии пациента.

Другой момент необходимо учитывать: понимание автономии пациента может быть достаточно специфично в различных культурных контекстах. Когда человек осуществляет автономию, он самоопределяется и выбирает не в контекстно-свободном, концептуальном вакууме, но осознает себя как индивидуальность через межличностные связи в обществе. Хабермас называет их это коммуникативными связями, он пишет: «Индивидуальное Я возникает исключительно на социальном пути проявления вовне и может *стабилизироваться* только в сети исправно действующих отношений взаимного признания.

Зависимость от Другого объясняет и ранимость Одного Другим. Личность в ее отношениях с другими личностями подвержена неисчислимым ранам, от которых нет защиты и на которые она, развивая свою идентичность и сохраняя свою целостность, просто обречена... Автономия – это скорее давшееся с большим трудом достижение конечных существ, способных обрести что-то похожее на «силу» лишь с учетом своей физической уязвимости и социальной зависимости» [10].

Каждый человек играет в жизни много ролей, и тем самым берет на себя обязанности в различных отношениях. В частности, во взгляде пациента на свою собственную идентичность в традиционных, западных культурах большую роль играют семейные традиции, а чем более сильны семейные связи, тем более сильно влияние «семейной идентичности» на индивидуальность пациента. Для западной культуры характерно либеральное понимание автономии. Но сегодня даже о западной культуре нельзя говорить как о чем-то однородном. Существуют различия между европейской и американской биоэтикой (специфической особенностью которой как раз является индивидуализм), да и в рамках европейской биоэтики также нет единства в решении многих проблем. Существует широкий диапазон культур не только в целом в мире, но и в Европе. Прагматизм британцев сталкивается с предпочтением кантовской деонтологии у немцев и французов. «Континентальные европейцы заявляют о поддержке человеческого достоинства, хотя этот термин традиционно отсутствует в британской философии и британской конституционной теории. Когда пытаетесь идентифицировать европейскую культуру как сосредоточенную на свободе, индивидууме, и рациональности, каждый обнаруживает напряженность между большим количеством либертарианских британских подходов и социал-демократическими континентальными подходами к каждому из этих ключевых понятий» [11], отмечает Т. Г. Энгельгардт в коллективной работе по проблемам глобальной биоэтики.

Автор этого же труда из Германии К. Шмидт по поводу роли семьи в европейском здравоохранении писал, что сам термин в европейской культуре размыт. Например, границы семьи в Германии неясны; есть различия в сообщении правды в северной и южной Европе, в последней есть сходство с Китаем – врачи предпочитают сообщить информацию семье и обмануть пациента. На практике в клиническом контексте пациенты гораздо менее автономны, чем это признается в морально-теоретическом плане [12].

При всем разнообразии понимания биоэтических проблем в Европе существует своя (можно сказать общая) специфика европейской биоэтики в отличие от других стран и регионов мира. Сводится она к тому, что кроме принципа уважения автономии пациента в ней выделяются еще три характерных только для Европы принципа: человеческого достоинства, целостности и уязвимости [13].

Принцип уважения человеческого достоинства охватывает гораздо более широкий круг ситуаций и выходит за пределы действия принципа уважения автономии личности, который относится к пациентам, имеющим возможность высказать свою волю. Понятие «человеческое достоинство» выражает внутреннюю ценность человека, независимо от его возраста и состояния. Все обладают человеческим достоинством: и эмбрион, и недееспособный психически больной человек, и инвалид, и пациент, находящийся в коме. Даже после смерти человека уважение его достоинства проявляется в уважительном

отношении к его телу (что необходимо учитывать, например, при трансплантации органов от трупа).

Принцип целостности отражает и подтверждает право человека на сохранение своей физической и психической целостности, право быть тождественным самому себе. «Уязвимость лежит в основе понятий заботы, ответственности и эмпатии по отношению к другому» [13].

При рассмотрении принципов европейской биоэтики как системы с очевидностью выявляется, что именно принцип уважения человеческого достоинства выступает здесь как системообразующий. Принципы целостности, уязвимости и уважения автономии пациента теснейшим образом связаны с принципом человеческого достоинства. Последний требует сохранения и защиты целостности человека, признания онтологической первичности уязвимости отдельных людей и человечества вообще, а также уважения автономии личности.

В целом необходимо отметить, что ни один принцип биоэтики не является абсолютным, все они работают в определенном социо-культурном контексте и системно, представляя собой смысловую и логическую целостность.

Библиографический список

1. Мишаткина Т.В. Универсальные принципы, моральные нормы и ценности биомедицинской этики. – Режим доступа: <http://www.intelros.ru/readroom/>
2. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. – М.: Наука, 1980. – 196 с.
3. Freeman J.M. Ethical theory and medical ethics: a personal perspective // *Journal of Medical Ethics*. – 2006. – V. 32. – P. 617-618.
4. Бартко А.Н., Михайловска-Карлова Е.П. Биомедицинская этика: теория, принципы и проблемы. Ч. 2. Принципы и основные проблемы биомедицинской этики. – М., 1999. – 225 с.
5. Цит. по: О'Нил О. Автономия: зависимость и независимость. – Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/philosophy/print.php?subaction=showfull&id=1108466140&archive=0216&start_from=&ucat=1&
6. Campbell A. V. The virtues (and vices) of the four principles // *Journal of Medical Ethics*. – 2003. – V. 29. – P. 292-296.
7. Gardiner P. A virtue ethics approach to moral dilemmas in medicine // *Journal of Medical Ethics*. – 2003. – V. 29. – p. 297-302.
8. Beauchamp T.L. Methods and principles in biomedical ethics // *Journal of Medical Ethics*. – 2003. – V. 29. – P. 269-274.
9. Thornton T. Judgement and the role of the metaphysics of values in medical ethics // *Journal of Medical Ethics*. – 2006. – V. 32. – P. 365-370.
10. Хабермас Ю. Будущее человеческой природы. Пер. с нем. – М.: 2002. – 144 с.
11. Engelhardt T.H., Jr. Global Bioethics: An Introduction to The Collapse of Consensus // *Global Bioethics: The Collapse of Consensus*. Edited by H. Tristram Engelhardt, Jr. Rice University, Houston. 2006. – P. 1-17.
12. Schmidt Kurt W. Lost in Translation – Bridging Gaps through Procedural Norms: Comments on the Papers of Capaldi and Tao // *Global Bioethics: The Collapse of Consensus*. Edited by H. Tristram Engelhardt, Jr. Rice University, Houston. 2006. – P. 180-208.

13. Юдин Б. Г. Основные этические принципы биоэтики и биоправа // Вопросы философии. – 2003. – С. 80-83.

«ОБЩЕСТВО ИННОВАЦИЙ» VS. «ОБЩЕСТВО РИСКА»: РЕЛЯТИВИЗАЦИЯ РИСКА И НРАВСТВЕННЫЕ КОНСТАНТЫ¹

Е. В. Буданцева, Курск, Россия

Известный немецкий теоретик проблем риска социолог Н. Луман отмечает, следующую характерную черту дискуссий конца XX века о риске: «в дополнение к уже достаточно распространенным дискуссиям об исчислении риска, восприятию риска, оценке риска и согласии на риск теперь добавляется еще вопрос об отборе риска: какой-то риск учитывается, а какой-то нет» [4, 137]. Такое положение Н. Луман объясняет спецификой исследовательского интереса отдельных дисциплин, фокусирующихся на указанной проблематике, и некоторыми социальными параметрами. Спецификация последних тесно связана с особой конструкцией общества – «общества риска» (У. Бек). Рассматривая современное общество в терминах риска необходимо акцентировать внимание на двух аспектах. Первое – социальные установки значительным образом влияют на восприятие риска отдельным индивидом, что образует нормативную функцию общественного мнения в оценке рисковенных ситуаций. Второе – общественные структуры играют значительную роль в восприятии тех рисков, которые непосредственно не доступны индивидам. Например, информацию о наличии нитратов и их вреде для организма, об использовании тех или иных консервантов и красителей и их влиянии на здоровье, индивид получает из средств массовой информации. Таким образом, через знание (не будем пытаться оценить его с позиций истина-ложь) о факторах риска реализуется когнитивная функция общественного мнения. Однако, как возможно проверить знание, которое передается заинтересованным пользователям? Только с помощью специалистов и специального оборудования (например, лаборатории). В этом одна из характерных черт современных рисков: их оценка без экспертного мнения проблематична и практически невозможна.

Зависимость оценки риска от социальной коммуникации ведет к тому, что один и тот же фактор риска может сильно преувеличиваться и драматизироваться, и в то время недооцениваться.

Особое внимание к раскрытию риска в пространстве социальной коммуникации связано с новыми формами взаимодействия научного и социального дискурсов. Результатом этих процессов стало формирование трансдисциплинарных подходов к оценке достижений науки и техники и утверждение новых форм социальной приемлемости. Несомненно, все современные инновации требуют именно такого взвешенного подхода, учитывающего различные аспекты его влияния на благополучие человека и общества в диапазоне польза-риск.

¹ Материал подготовлен при поддержке гранта РГНФ 11-33-00107а2.

В условиях, когда инновации проникают во все сферы и становятся неотъемлемым фактором развития социума можно диагностировать современное общество как «общество инноваций». Это очевидно, если посмотреть на основные виды инноваций: технологические, экологические, организационно-производственные, управленческие, военные (военно-стратегические), экономические, социально-политические, государственно-правовые и инновации в духовной сфере (науке, культуре, этике, образовании, и т.д.).

По инновационному потенциалу они делятся на: базисные инновации (в корне меняющие процесс или содержание сферы человеческой деятельности); улучшающие инновации (значительно меняющие процесс и высвобождающие существенные объемы ресурсов и труда); микроинновации (лишь в малой степени или в малой локальной части модифицирующие процесс или продукт); псевдоинновации (или преждевременные, или разрушающие, или просто «гальванизирующие труп», т.е. усовершенствующие отживший, умирающий процесс).

Кроме того, инновации также классифицируются по пространственному масштабу и сфере применения. Безусловно, рискогенный потенциал их различных видов различен, тем не менее, большинство исследователей сходится в необходимости выработки превентивных форм гуманитарной экспертизы для их комплексной оценки.

Одним из видов технологических инноваций, вызывающих серьезную озабоченность общества являются инновации в области биомедицины. Как отмечает британский социолог Э.Гидденс улучшение качества жизни людей, связанное с развитием науки, привело к значительному увеличению продолжительности жизни, изменению причин смертности и изменению профилей риска, т.е. распределения риска «в данной среде деятельности при текущем состоянии дел и знаний» [2, 9-10]. Очевидно, что вместе с канализацией, гигиеной, центральным отоплением, совершенствованием дородового и послеродового ухода, постоянным совершенствованием лечения инфекционных заболеваний, хирургического лечения, анестезии и интенсивной терапии, широкого распространения иммунизации и т.п. XX век принес две мировых войны, ухудшение экологической обстановки, активное использование различных химических соединений в продуктах питания, использование пестицидов и других видов удобрений для выращивания с/х продукции, малоподвижный образ жизни и т.п. Отечественный философ Г. Л. Тульчинский в статье «Гуманитарная экспертиза как технология» пишет: «XX век расплатился по вексям века XIX и, похоже, расплатился сполна. Столетие стало эпохой, когда плоды Просвещения, великих замыслов в науке и морали, политике и экономике, стали реальностью. И эта реальность выражается и осознается как кризис: экологии, демократии, нравственности, науки, искусства и т. д.» [6]. Можно предположить, следуя этой логике, что векся XX века будут в XXI веке большей частью оплачиваться по части здравоохранения. Это предположение основано в первую очередь на опасениях, что последствия неумеренного приема лекарственных средств, применения

в производстве продуктов питания множества химических веществ, ухудшение экологической обстановки – все это, и многое другое ещё предстоит оценить в будущем. Вместе с этим формируется понимание амбивалентного характера инноваций: с одной стороны, они дают надежды на решение тех или иных проблем человечества, а, с другой, – непредсказуемость последствий их применения, особенно, в долгосрочной перспективе. Непредсказуемость и неопределенность, по мнению Х. Новотны и А.Эверс, достаточные предпосылки для того, чтобы говорить об исчислении риска [9]. По сути, развитию «общества инноваций» атрибутируется постоянный риск, связанный как с определенными действиями, так и бездействием. В таком случае его развитие осознается как процесс «мультипликации рисковенных факторов», способствующих релятивизации разного рода рисков.

В этом контексте особый интерес представляют так называемые технологии конструирования человека, включающие как давно известные социальные и педагогические способы влияния на индивида, так и новые способы трансформации, в том числе и активно дискутируемые в последнее время конвергентные технологии. Причем, в последнем случае речь идет о перспективах буквального конструирования будущего человека. В том варианте, который представлен в докладе Национального научного фонда США речь идет о действительно революционных преобразованиях. Вот лишь некоторые из проектируемых изменений, которые, безусловно, можно отнести к области конструирования человека: «быстрые, широкополосные интерфейсы между человеческим мозгом и машинами... сенсорные датчики, расширяющие знание человека о его здоровье, состоянии окружающей среды и потенциальных рисках... получение ценных знаний и навыков надежнее и быстрее, будь то в школе, на работе или дома... возможности коммуникации, минуя традиционные барьеры культуры, языка, расстояний и профессиональной специализации. Человеческое тело будет более прочным, здоровым, энергичным, легким в восстановлении и устойчивым к действию многих видов стресса, биологических угроз и процесса старения»[13].

Обсуждение перспектив реализации NBIC-проекта, стало, как отмечает В.И. Аршинов, «форумом для исследований будущего в контексте становления современной *нанотехнонауки*»[1,63]. В процессе активного обсуждения перспектив, открываемых конвергенцией, стали очевидны две противоположные позиции. Первая из которых представлена своеобразным «технооптимизмом» в том числе и в вопросах вмешательства в человеческую природу. Наиболее последовательно логика оптимистического восприятия технологий реализована в идеологии трансгуманистического движения. Последнее включает собой довольно разнородный спектр представлений о путях и направлениях постбиологической эволюции, однако существенно, что все прозелиты этого направления единодушны в восприятии технологий, способных открыть новую главу эволюционного развития.

«Человек есть нечто, что должно превзойти» – фраза из одной из наиболее известных работ Ф. Ницше [5, 8]), к которой апеллируют представители наиболее радикального крыла трансгуманизма – экстропианцы. Все изложенные в проекте конвергенции технологий и науки перспективы в полной мере соответствуют «свободным и гордым ваятелям» будущего человека. Их идеология основана на достаточно простой идее, согласно которой долгое время человеческий род совершенствовался в процессе естественного отбора, продолжением эволюции является и следующий этап, на котором каждый человек должен взять в свои руки развитие своего «я». Президент Института экстропии Макс Мор в «Принципах экстропии 2.5» акцентирует необходимость разрушения «политических, культурных, биологических и психологических границ самоактуализации и самореализации» [11].

Разрабатывая философию экстропианства, её авторы подчеркивают, что в отличие от многих философских учений XX века, их идеи не требуют от индивида сопротивляться «неограниченному поиску возможностей улучшения». Макс Мор подчеркивает, что трансгуманисты настроены на экспериментирование, неофилию и отслеживание новых исследований для более эффективного достижения способов собственного преобразования. В первую очередь, это касается биомедицинских исследований и управления процессом старения. Основные «технологии трансформации» практикуемые этим крылом трансгуманистического течения представлены как психопрактиками, так и различными техническими приспособлениями (компьютеры, электронные сети и т.п.)

Существенно, что выстраивая своеобразную идеологию экстропианства, в последующей в версии 3.0 «Принципов» Макс Мор обращает внимание на то, что его принципы не являются абстрактными идеями, а представляют собой этические императивы, которые должны реализоваться на практике. Поэтому, он верит, что их включение в жизнь позволит преодолеть косность человеческого мышления на пути к более сильным и умным транс-людям [12].

По мнению Э.Девиса, «...весь научно-фантастический ригоризм, технологические спекуляции этой группы в конечном счете покоятся на апокалиптических образах». Ключевая идея экстропианцев – преодоление самого «унизительного оскорбления, наносимого энтропией, – смерти» [3, 173-174] – движет действиями большинства из тех, кто спонсирует изучение способов замедления старения и исследования в крионике. Последний предел трансформации человека видится трансгуманистам в возможности сгрузить свое сознание в компьютер.

Эта идея родилась вместе с развитием кибернетики, исследований в области искусственного интеллекта и теории коммуникации. Основная идея заключается в возможности представить человеческое сознание, а в конечном итоге и личность в виде паттернов информации. Несмотря на довольно спорный, а местами и малоубедительный, характер построений о потенциях «машинного» интеллекта, идея воплощения его в некоем вместилище души была реализована Г. Моравеком [10]. Американский визионер трансгуманизма последовательно стре-

мится доказать, что перенос человеческого сознания в машину не только возможен, но и является лучшим способом решения многих проблем человечества. Описываемый Моравеком цифровой метемпсихоз производит столь сильное впечатление, что забываешь о фантастичности всех его построений. Тем не менее, такого рода вопросы неизбежно возникают. Прежде всего, потому, что традиционное восприятие сознания связано с телесным контекстом. Возможно ли ограничить идентификацию человека способностью восприятия и познания реальности, оставляя за скобками эмоции и перцептивный опыт телесности? Подобного рода идеи противоречат выводам нейронаук о целостном характере мышления, с необходимостью включающем опыт телесности.

Возможно, даже более существенный вывод в том, что в идеях подобного рода явно выражена ещё одна попытка превосхождения ограниченной природной данности, открываемой возможностями технологии.

Вторая из упомянутых позиций указывает на необходимость взвешенных и осторожных подходов к новым возможностям и связанным с ними рискам. В частности, Ж.-П.Дюпьи подчеркивает осмысления ответственности за будущее, так как расширение человеческой функциональности может выйти за ту сферу, которая подпадает под зону ответственности [8]. Он противопоставляет методы предосторожной оценки рисков и затрат нормативному и критическому осмыслению технологий. Сам Дюпьи, будучи экспертом высокого уровня ЕС по рассматриваемым вопросам, неизбежно выражает позицию, согласующуюся с идеями европейской критики. Последняя представлена в отчетах семинаров «Конвергирующие технологии – формирование будущего Европейского Сообщества» [7]. Основная идея европейской критики – чрезмерный технологизм в понимании предложенной инициативы, ответом которому стал европейский проект NBIC-конвергенции. В этом контексте уместно обратиться к принципу предосторожности, способного выступить реальным основанием деятельности, учитывающей нравственные императивы. Этот принцип связан и с биоэтическими дискуссиями, хотя первоначально утвердился в экологической этике и политике, диктуя необходимость применения принципа принятия мер предосторожности в целях защиты окружающей среды (п. 15 Декларации ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992 г.). Включение предосторожности непосредственно в сферу оказания медицинской помощи и биоэтику связано с двумя Директивами ЕС, относительно генетически модифицированных организмов в 1990 г. таким образом, он [принцип] стал неотъемлемым аксиологическим императивом биоэтической полемики. В первую очередь раскрывающей будущие тренды и возможные риски развития биомедицинской технологии и практики. Обращение к принципу предосторожности значимо и с точки зрения развиваемых в настоящее время методологии и практики гуманитарной экспертизы, направленной на редукцию неопределенности развития новых технологий и реализацию превентивных стратегий оценки рисков.

Библиографический список

1. Аршинов В.И. «Сетевой путь» современной нано-техно-научной практики //Постнеклассические практики и социокультурные трансформации: Материалы VI международного междисциплинарного семинара. – М., 2009 – 168с.
2. Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность// THESIS № 5. 1994. – С. 107–134.
3. Дэвис Э. Техногнозис: мир, магия и мистицизм в информационную эпоху.– Екатеринбург, 2008. – 480 с.
4. Луман Н. Понятие риска // THESIS № 5. 1994. – С. 135–160.
5. Ницше Ф. Так говорил Заратустра // Собр. соч. в 2-х т.– Т 2. – М., Мысль , 1990.
6. Тульчинский Г.Л. Гуманитарная экспертиза как социальная технология. Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2871.htm>
7. Converging Technologies – Shaping the Future of European Societies // Mode of access: http://ec.europa.eu/research/conferences/2004/ntw/pdf/final_report_en.pdf
8. Dupuy, J.-P. Some pitfalls in the philosophical foundations of nanoethics. Journal of Medicine and Philosophy, 2007 – 32:3 , pp. 237-261.
9. Evers A., Nowotny N. Über den Umgang mit Unsicherheit. Frankfurt/M, 1987.
10. Moravec G. Mind Children: TheFuture of Robot and Human Intelligence. – Harvard Univ. Press, 1988. – 214 p.
11. More M. Extropian principles 2.5 Mode of access: http://www.selenasol.com/selena/extropia/extropian_principles.html
12. More M. Extropian principles 3.0 Mode of access: <http://www.maxmore.com/extprn3.htm>
13. Roco M.C. & W.S. Bainbridge (eds.) Converging Technologies for Improving Human Performance. Arlington, ViA, 2002;

ПЕРСПЕКТИВЫ МОДИФИКАЦИИ ЧЕЛОВЕКА: ДОВОДЫ PRO ET CONTRA

И. В. Гордеева, Екатеринбург, Россия

Одно из неотъемлемых свойств всех высокоорганизованных существ – любопытство, стремление к постижению окружающего мира, в наибольшей степени выражено у представителей человеческого рода. Но если для животных интерес к окружающей обстановке ограничивается лишь практическими потребностями настоящего момента, то способность Homo sapiens к прогностическому восприятию событий порождает никогда не угасающий интерес к будущему, как личностному, так и коллективному. В результате устойчивого и регулярного спроса на предсказание грядущих катаклизмов никогда не было недостатка во всевозможных доморощенных экстрасенсах и астрологах, в то время как серьезные футурологические прогнозы, опирающиеся на результаты междисциплинарных научных исследований, являются достижением лишь последних десятилетий. Среди вышеупомянутых прогнозов, затрагивающих различные аспекты социально-экономического, политического, культурного развития глобализирующегося человечества на ближайшую перспективу, не последнее место занимают попытки оценить перспективы трансформации самого человека. Так, Е.Н. Гнатик пишет о возникающем в связи со стремительным развитием биотехнологий соблазне «планомерного генетического совершенство-

вания природой созданного антропологического материала, приспособившая его к все новым социальным нагрузкам» [1]. И.Т. Фролов, рассуждая о перспективах человека, с крайней осторожностью относился к «открываемым наукой возможностям направленного воздействия на человека, его наследственность, т.е. в конечном счете – изменения его природы» [2]. Данная тема исследований представляет повышенный интерес из-за своей неоднозначности, дискуссионности и обилия спекуляций в околонуточной среде. В связи с этим возникает необходимость разобраться в сути вопроса более конкретно.

Сама по себе идея трансформации *Homo sapiens* в некое более совершенное существо не является оригинальной. В самом деле, если исходить из стохастического и непрерывного характера дарвиновской биологической эволюции, то можно заключить, что человек в принципе не может быть финальным звеном в цепи бесконечного развития живых организмов. В.И. Вернадский, говоря о путях формирования ноосферы [3], подчеркивал, что эволюция жизни не может прерваться, остановиться на человеке, будучи непрекращающимся многоступенчатым процессом, сопровождающимся в животном мире постоянно возрастающей цефализацией. В 1950–60-е гг. в среде специалистов в области анатомии и физиологии человека всерьез обсуждались перспективы постепенной трансформации наших отдаленных потомков через несколько сотен тысячелетий в неких фантастических уродцев с непропорционально большой головой, полным отсутствием грудной клетки и зубов и т.д. Подобные шокирующие иллюстрации перспектив рода человеческого на протяжении непродолжительного времени вызвали общественный резонанс, привлекая внимание читающей публики, но интерес к ним быстро угас, так как эмпирические данные, накопленные к тому времени палеоантропологией, равно как и развитие представлений о механизмах работы эволюционного процесса, свидетельствовали против данной гипотезы. Тем не менее, спустя несколько десятилетий вопрос о биологической судьбе человечества вновь оказался актуальным и встал на повестке дня. На сей раз речь уже идет не о естественной длительной эволюции, но об искусственном преобразовании человеческого организма с заранее заданными целями и в очень сжатые в историческом понимании сроки. Таким образом, новее звучание получают евгенические идеи об «улучшении человеческой природы»: резком увеличении продолжительности жизни вплоть до достижения личного бессмертия, устранении причин многих наследственных заболеваний, усовершенствований одних черт характера и устранении из популяции других – социально неприемлемых или нежелательных. В принципе развивающиеся биотехнологии и новейшие достижения в области генной инженерии позволяют осуществлять манипуляции с геномом человека уже в настоящее время. В подобных условиях перспективы генетических модификаций нашего вида в ближайшие десятилетия уже не выглядят гипертрофированно фантастическими, но вызывают не только оптимистические ожидания, но и целый

ряд закономерных возражений как религиозного и морально-этического, так и чисто научного характера.

С точки зрения представителей традиционных религиозных конфессий, человеческое тело есть результат Божественного творения, следовательно, любые попытки усовершенствовать то, что создано Всевышним Творцом, заранее обречены на неудачу, так как превзойти Всемогущего Создателя, равно как и полностью постигнуть его замысел, смертный человек в принципе не в состоянии. В рамках данного подхода к проблеме достижение физического бессмертия не только не реализуемо, но и кощунственно, так как человек самонадеянно пытается уравнивать в правах собственную личность с Богом, или же превзойти его, пытаясь по своему усмотрению вмешиваться в естественный ход земных событий и процессов. По словам Ф. Фукуямы «генная инженерия рассматривает человека не как чудесный акт божественного творения, но как сумму ряда материальных причин, которые человек может понять и на них воздействовать. Все это есть неуважение к достоинству человека, а значит – нарушение воли Бога» [4]. Однако подобные возражения в век стремительно развивающегося научно-технического прогресса и непрекращающейся потребительской гонки уже мало кого могут смутить. Научный прогресс остановить невозможно в принципе, а поскольку естественные науки, начиная с эпохи позднего Возрождения, постепенно освободились от религиозной опеки, то надеяться, что возражения священников и теологов хотя бы незначительным образом скорректируют направление существующих научных программ, не приходится.

С морально-этической точки зрения проблема включает сразу несколько существенных моментов. Во-первых, сам факт перспектив конструирования ребенка с заранее заданными и желательными личностными характеристиками является дискуссионной даже с юридической точки зрения. В подобных ситуациях речь уже идет о праве родителей (или лиц, обладающих аналогичными полномочиями) решать за будущую личность не только вопрос о том, родиться ей или нет, но и какой именно личностью ребенку предстоит стать (включая выбор пола, внешние данные, способности и пр.), фактически лишая природу права на вариации в этом отношении. Проблема состоит не только в том, что власть родителей над судьбой ребенка неоправданно гипертрофируется, но и в потенциальной возможности снижения естественного разнообразия человеческих популяций, так как очевидно, что определенные личностные качества имеют, с точки зрения большинства населения, безусловный приоритет. Сложность ситуации, однако, заключается в том, что именно максимальное разнообразие является неотъемлемым условием устойчивости любой сложной неравновесной системы, следовательно, снижение вариабельности в человеческих популяциях, уже наблюдающееся в условиях стремительно развивающейся глобализации, может спровоцировать необратимые процессы, стремительно выводящие ситуацию из-под контроля.

Во-вторых, распространившиеся в последние годы в научно-популярной литературе рассуждения о генетической предопределенности целого ряда черт характера, таких как агрессивность, склонность (или несклонность) к предпринимательской деятельности, супружеская неверность и пр., также закономерно вызывают целый ряд вопросов. Если действительно все фундаментальные личностные особенности наследственно детерминированы, то места для свободы воли уже не остается, и человек уподобляется некоей «биополимерной машине» с заранее заданной генетической программой. Таким образом, биология вновь воскрешает классический лапласовский принцип детерминизма, а любые антиобщественные и откровенно аморальные поступки получают некую «индальгенцию». С другой стороны, подобные воззрения делают грань между живой и разумной материей еще более размытой, так как полная генетическая обусловленность поведения постепенно стирает какие бы то ни было этологические различия между человеком и животными. Действительно, руководствуясь данным подходом, легко допустить, что человек, со всеми его атрибутами – не более чем «хищная голая обезьяна», не имеющая других целей, кроме сохранения и постоянного воспроизводства собственного вида.

В-третьих, существует мнение о потенциальной возможности модификаций человека таким образом, чтобы обеспечить последнему автономное от биосферы и одновременно комфортное существование. Ситуация может выглядеть следующим образом. Первый этап, наблюдаемый уже в настоящее время, – трансплантация органов с целью продления жизни и сохранения активного долголетия. Далее, так как донорского материала катастрофически не хватает для удовлетворения имеющихся потребностей, медицина будет вынуждена переключаться на замену природных органов их аналогами синтетического происхождения. Следующий этап – потенциальная возможность трансформаций формы и технологий функционирования органов в соответствии с конкретными потребностями и, наконец, полный и окончательный переход разумных существ к желаемому облику и образу жизни, включая возможность автотрофного питания и существования в бескислородной атмосфере [5]. Подобные существа, даже номинально называясь людьми, по сути своей являться таковыми уже не будут. Так как именно наша биологическая компонента обеспечивает зависимость человека от протекающих в биосфере процессов и заставляет считаться с законами природы, то очевидно, что упомянутые выше «людены», не нуждаясь более в биосфере, не будут заинтересованы и в сохранении последней, которая может постепенно деградировать без какого-либо ущерба для «нового человечества». Наконец, в-четвертых, высокой целью всех гуманистов является безусловное избавление человечества от страданий. Однако не следует забывать, что причинами страданий могут стать не только голод, нищета и болезни, но и исключительно человеческие эмоции, например, сочувствие к ближнему и любовь (в том числе к своим детям). Если методами современных биотехнологий можно усовершенствовать человеческую природу до такой степени, чтобы

избавить людей от всех страданий, то не трансформируются ли разумные существа в своего рода бездушных монстров, лишенных всевозможных эмоций и, в конечном счете, несчастных, хотя и не осознающих этого, ибо только эмоционально окрашенное восприятие действительности позволяет человеку почувствовать свою сопричастность миру.

Наконец, если подходить к перспективам модификации человека с чисто научной точки зрения, то и здесь можно отметить несколько негативных моментов. Дело в том, что изучение человеческого организма нередко строится по методологии классической механики, когда отдельные элементы сложной системы рассматриваются как дискретные единицы, без учета взаимодействий между ними и на основе однозначных причинно-следственных связей. Редукционистский подход, изживаемый постнеклассической физикой, продолжает превалировать в современной биологии. Именно в данном контексте высказываются специалисты о «генах ожирения», «генах алкоголизма», «генах агрессивности» и пр. В действительности, моногенное наследование какого-либо признака – скорее исключение, нежели правило. Гораздо чаще наблюдается плейотропное действие генов, их взаимодействие и другие, более сложные эффекты. Широкую известность получили работы Д.К. Беляева, осуществлявшиеся на базе ИЦиГ СО РАН по селекции на неагрессивное поведение черно-бурых лисиц. Несмотря на то, что отбор осуществлялся только по одному признаку, у потомства через несколько поколений стали проявляться новые характеристики: вислоухость, закрученный хвост и низкое качество меха. Таким образом, в полном соответствии со словами Ф. Энгельса, ученые получили, в первую очередь, ожидаемый результат, а во вторую – совершенно неожиданные последствия. Как отмечает Фукуяма, «в наследственности, как в окружающей среде, нельзя сделать что-то одно. Когда ген меняется в результате мутации или заменяется другим, очень вероятно возникновение побочных... неприятных эффектов. Во многих случаях медицинская техника предлагает нам сделку с дьяволом: продление жизни – но со снижением умственных способностей; избавление от депрессии – но и от творческой силы духа...» [4].

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы. Во-первых, сама возможность искусственной модификации человеческой природы, несмотря на определенную привлекательность, представляется маловероятной. Во-вторых, даже при наличии технических возможностей подобного процесса, результаты последнего неоднозначны и не до конца предсказуемы. В-третьих, необходимо тщательное изучение данного вопроса как с религиозно-этических, так и с естественнонаучных позиций не с целью предотвращения прогресса в соответствующей области знания, но чтобы иметь возможность предусмотреть различные сценарии развития событий и быть к ним по возможности подготовленными. Время покажет, какие из футурологических прогнозов оказались ближе всего к истине, а какие представляли собой всего лишь пример «несбывшихся надежд, развенчанных иллюзий и не оправдавшихся опасений».

Библиографический список

1. Гнатик Е.Н. Генетика человека: былое и грядущее. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 280 с.
2. Юдин Б.Г. Еще раз о перспективах человека // Наука. Общество. Человек/ Отв. ред. В.С. Степин.– М.: Наука, 2004.– С. 238-253.
3. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера.– М.: Рольф, 2002.– 576 с.
4. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее: последствия биотехнологической революции.– М.: Изд-во АСТ, 2004.–349 с.
5. Шевяков Г.с. Человек и его судьба.– М.: Айрис-пресс, 2004.– 272 с.

КОНВЕРГЕНТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И «СТАДИЯ 2» БИОЭТИЧЕСКИХ ДИСКУССИЙ¹

Е. Г. Гребенщикова, Курск, Россия

В 2001 г. под эгидой Национального научного фонда (NSF) и министерства торговли (DOC) США была выдвинута так называемая НБИК-инициатива, исходным пунктом которой стали успехи нанотехнологий и открывающиеся возможности их конвергенции с биомедицинскими, информационными технологиями и когнитивной наукой. В первом докладе, представленном организаторами М. Роко и В. Бейнбриджем [1], перспективы реализации проекта в ближайшие 10–20 лет связывались с глобальными изменениями в обеспечении национальной безопасности, управлении, экономике и т.д., а также с кардинальной трансформацией человеческого тела, достижением интерфейса человек-машина.

Комплексный характер затронутых проблем и, по сути, революционные преобразования, проектируемые авторами, определили трансдисциплинарный характер взаимодействия ученых, политиков, представителей бизнеса и общественности в обсуждении НБИК– проекта. Одним из векторов этой полемики стали биоэтические дискуссии, сфокусировавшиеся на трансформативном потенциале конвергентных технологий и этико-антропологических измерениях вмешательства в природу человека.

Фиксируя ситуацию современности в координатах нового антропологического тренда, директор Центра Биоэтики университета Южной Каролины (США) профессор Джордж Хашф, атрибутирует ей следующие ключевые параметры: осознаваемое развитие, гибриды человек-машина, медицинские расширения [2].

Во-первых, достижения современных технологий открывают беспрецедентные возможности влияния на прежде автономные процессы, вплоть до переопределения границ жизни и смерти и последующего проектирования новой стадии развития человека и общества.

Во-вторых, успехи науки и техники обеспечили значительное, по сравнению с другими живыми существами, превосходство человека в силе, скорости и т.д. Это преимущество достигнуто за счет внешних

¹ Материалы подготовлены при поддержке гранта Совета по грантам Президента РФ МК-5934.2010.6

средств, как то автомобили, сотовые телефоны и компьютеры, ракеты и т.п., которые по мере усовершенствования становятся все более соразмерными человеку. Компактизация современных технологий, описываемая Б.Г. Юдиным, в качестве ключевого вектора многомерной технологической трансформации [3, 361-362], выступает одним из существенных элементов прогнозируемой элиминации границы между искусственным и естественным. Таким образом, краеугольным камнем дискуссий оказывается проблема разграничения искусственное/естественное, в том виде как она проблематизируется Б. Латуром в широком поле «перемоделирования человеческого и природного ландшафта, вызванного прогрессом биологии». Известный немецкий исследователь Г. Шиеман этот вопрос решает следующим образом: «Природа – это не то, что произведено человеческой деятельностью. ... Объект является естественным, если невозможно с помощью всех имеющихся на данный момент научных методов доказать, что он произведен с помощью человеческой деятельности. ... Искусственно произведенный объект принадлежал бы природе, если всеми на сегодняшний день доступными методами невозможно было отличить его от идентичного природного объекта»[4]. Таким образом, полученные искусственно идентичные природным артефакты человеческой деятельности, интегрируясь в естественное, оказываются по ту сторону привычной границы, тем самым, принципиально затрудняя оценку их влияния на человека и структуры общества. По мнению многих идеологов кибертехнокультуры, инкорпорация технических средств в организм человека – ключевой параметр перехода от естественного состояния *1.0 к естественному/искусственному гибриднему человечеству 2.0*[5].

Третий аспект проблемы связан с ролью медицины в происходящих процессах. Если до настоящего времени цель медицины была связана с *restitutio ad integrum*, то на новом этапе она трансформируется в *transformatio ad optimum*, ориентируясь на возможности улучшения (*improvement*) и расширения (*enhancement*) индивида.

По сути, речь идет о качественно новой стадии развития *Homo sapiens*, осмысление которой как с позиций прозелитов трансгуманизма и киберлибертарианства, так и с более консервативных точек зрения инициирует переосмысление мировоззренческих концентратов и нравственных экзистенциалов антропологических координат современной культуры.

Французский мыслитель Ж. Эллюль на страницах книги «Техника» (в английском переводе «Технологическое общество»), вышедшей в 1954 году утверждал, что силы техники уже выходят из-под контроля, оказывая значительное влияние на все сферы жизнедеятельности человека и общества [6]. В трактовке Эллюля, техника – это не сами по себе машины, а логика отношения к целям, стоящая за работой машин. С ней соотносится определенная социальная установка, языки, процедуры и социетальные конструкты которой порождены «рациональностью» современных структур управления и технократических организаций. Установление этих связей происходило в период после

Второй Мировой войны. Другой подход, позволяет рассмотреть происходящие процессы как реализацию идей, встроенных ещё в опыт раннесовременной Европы. «... продолжающаяся экспансия научного и технологического знания, – писал Эйзенштадт, – может трансформировать как культурный, так и социальный порядки», в чем и выразилось слияние *Zweckrationalität* и *Wertrationalität* [7, 232].

С точки зрения Дж.Хашфа, изменения проблемного поля современного биоэтического дискурса обозначило переход к новому этапу – «Стадии 2» дискуссий в биоэтике. Одним из способов концептуального осмысления событий, открывающихся на «Стадии 2», этапе радикальных трансформаций как в самом биоэтическом знании, так и практиках его производства, может выступать следующее понимание концепта «биоэтическая рефлексия». Его особенностью является, прежде всего, ориентация на сочетание традиционных инвариантов самоидентификации и самоосмысления форм и способов построения знания со становящейся, уточняющейся вариативной природой биоэтических проблем, которые для своего решения требуют не только объяснения (доказательности, предсказательности и проч. критериев истинностной обусловленности), но и понимания (ценностно-смысловой гарантированности, легитимности), учитывающее контекстуальное его доопределение. Это в свою очередь предполагает установку участников обсуждения биоэтических проблем на их критический анализ, полемику в установлении конвенциональных соглашений относительно непредзаданных способов обоснования содержания и методов исследования. Можно сказать, проясняя предложенное понимание концепта биоэтической рефлексии, что он является конкретным содержательным наполнением специфической «формулы» трансдисциплинарного исследования – трансфлексии (Л.П. Киященко, В.И. Моисеев, П.Д. Тищенко), релевантной методологии постнеклассической науки, нацеленной на учет нелинейного характера транспарентного диалога в рассмотрении биоэтических проблем. Идея трансфлексии близка, хотя и не совпадает, с понятиями «неклассической» и «конкретной рефлексии» (Н.С. Автономова). В определенных аспектах она созвучна и понятию «синергетической рефлексии» (В.И. Аршинов, Я.И. Свирский).

В таком понимании специфики биоэтической рефлексии, она выступает адекватным инструментом экспликации формирующегося проблемного поля биоэтики, фокусирующегося на рассмотрении целого спектра технологий и масштабных последствиях их конвергенции. Такого рода переоценка биоэтической рефлексии является ресурсом преодоления ограниченности существующих политических подходов и матрицы традиционной морали к обсуждению проблем развития «большой четверки» (нано-, био, инфо- и когно).

В рассматриваемом контексте биоэтика оказывается тесно связанной с комплексной оценкой современных технологий, нацеленной на реализацию трансдисциплинарных стратегий в делиберативном процессе. Существенно, что современные попытки биоэтического

анализа, сопровождаемая одновременно политической полемикой и активным участием общественности, происходят на стадии становления технологий и первичного осознания этических проблем. В условиях форсированной динамики и реальности «точки невозврата» наиболее адекватной оказывается логика превентивного подхода, основанная на принципе предосторожности, который потенциально содержит установки биоэтической рефлексии. В связи с вышесказанным, трудно не согласиться с А. Грунвальдом, утверждающим, что «ориентируясь на принцип предосторожности, нужно понимать, что при оценке риска не существует каких-либо “стандартных ситуаций” в моральном и эпистемологическом смысле. – И далее он конкретизирует это утверждение применительно к проблемам нанотехнологий. – В случае применения наночастиц актуальное состояние не “доказано существование вреда” не должно быть истолковано как “доказано отсутствие вреда”» [8, 55].

Таким образом, специфика конвергентных технологий определила становление нового этапа – «Стадия 2» – биоэтических дискуссий, явным образом обозначившего «сложностную» структуру её проблематики и необходимость выработки релевантного концептуального аппарата.

Библиографический список

1. Roco, M.C. and Bainbridge, W. S. *Converging technologies for improving human performance: nanotechnology, biotechnology, information technology and cognitive science* – Kluwer, 2002. – 467p.
2. Khushf, G. *The Use of Emergent Technologies for Enhancing Human Performance: Are We Prepared to Address the Ethical and Policy Issues?* // Mode of access: <http://www.ipspr.sc.edu/ejournal/ej511/GeorgeKhushfRevisedHumanEnhancements1.htm>
3. Юдин Б.Г. *В фокусе исследования – человек: этические регулятивы научного познания*// Этнос науки. – М., 2008. – 544 с.
4. Schiemann G. *Nanotechnology and Nature. On two Criteria for Understanding their relationship*// HYLE--International Journal for Philosophy of Chemistry, 2005, Vol. 11, No.1, pp. 77-96. Mode of access: <http://www.hyle.org/journal/issues/11-1/schiemann.htm>
5. Fuller, s. *Humanity 2. 0: what it means to be human past, present and future.* – Palgrave Macmillan Limited, 2011 – 288 p.
6. Ellul, J. *La technique ou l'enjeu du siècle.* Paris: Armand Colin, 1954. – 449 p.
7. Eisenstadt S.N. *Tradition, Change, and Modernity.* Malabar (Fla): Robert E. Krieger Publ C, 1983 – 367 p.
8. Грунвальд А. *Наночастицы и принцип предосторожности* // Философские науки. – 2010. – №6.

КОНСТРУКТИВНАЯ АНТРОПОЛОГИЯ (АНТРОПОТЕХНОЛОГИЯ) В СИСТЕМЕ ИНТЕГРАЛЬНОЙ АНТРОПОЛОГИИ

В. И. Залунин, Владивосток, Россия

Человек является объектом пристального внимания практически всех основных форм сознания. Его изучают, с точки зрения своего предмета, свыше двухсот наук. При всем этом нельзя не согласиться с мнением одного из классиков философской антропологии М. Шелера о том, что еще никогда человек не был в такой мере проблемой для себя, как ныне. Такое положение в области человекознания в значительной степени связано с переживаемым современной цивилизацией антропологическим кризисом, динамизацией и усложнением условий бытия человека, диверсификацией знания о нем.

Определившийся в общественном сознании переход от «сциентистски–технократической» и «социоцентрической» ориентации к «человекоцентрической», связанный с пониманием гуманистической природы культуры и обозначаемый как антропологический поворот, настоятельно требует синтеза достигнутых в разных областях знаний о человеке на единой, адекватной современному уровню развития природы человека методологической и концептуальной основе. К числу основных движущих сил возникновения и развития интегральной антропологии можно отнести потребность в самосознании и свободе; нарастающую дифференциацию знаний о человеке; исчерпание адаптивных ресурсов человека в условиях нарастания динамизма общественного развития; необходимость решения демографических, этнических проблем и вопросов, связанных с развитием межкультурных связей, модернизацией, глобализацией; возникновение качественно новых антропо–логических проблем (в том числе глобальных, связанных с внедрением достижений генной инженерии, клонированием, эвтаназией, однополыми браками, вопросами гендерной идентичности и др.); нарастающую тенденцию перехода от доминирующего «производства вещей» к «производству человека» в условиях постсовременного общества; осознание феномена человека как высшего выражения и продолжения эволюции Вселенной, «альфы» и «омеги» (основной креативной силы) культуры, самого сложного и загадочного явления; периодически возникающие антропологические кризисы.

Антропологический кризис представляет собой ситуацию крайнего обострения противоречия между адаптивными ресурсами (средствами и методами адаптации) человека и окружающей (естественной и социальной) средой.; резкое обострение противоречия (несоответствие) между реализуемым в обществе и исторически необходимым проектом человека (личности). Антропологический проект в этом контексте может быть определен как исторически и социально-культурно обусловленная система представлений об образе совершенного (идеального) человека в его телесно-соматических (биологических) и социальных измерениях, стратегиях его жизни и моделях поведения

формируемая и реализуемая тем или иным обществом (или общностью) с целью воспроизводства адекватного вызовам времени субъекта социальной деятельности и культурно-исторического процесса. Обозначенный идеальный образ должно находится в определенном противоречии с наличной реальностью и выходит за ее пределы. Он не наследуется генетически, а конструируется и культивируется обществом, выражаясь в социализационной норме, образовательном идеале, фиксируемых в образовательных стандартах, которые воспроизводят основные условия и противоречия человеческого бытия и интенцию на их разрешение.

Предметом интегральной антропологии является сущность человека, его место и назначение в универсуме, связи с основными условиями жизни (естественными, социальными и культурными), фазы и факторы (закономерности и технологии) формирования человека в фило- и онтогенезе, антропологические (расовые, этнические, гендерные, возрастные) измерения социальной и культурной реальности. Интегральная антропология изучает человека в единстве и взаимообусловленности биологического и социокультурного, социального и индивидуального, телесного и духовного, психофизиологического и экзистенциального, повседневного и трансцендентально-метафизического. К основным задачам интегральной антропологии можно отнести: а) раскрытие сущности человека, его места и назначения в мире; б) исследование факторов (закономерностей, технологий) его формирования в фило- и онтогенезе; в) анализ и систематизация основные категории, отражающих связи человека с основными условиями жизни (естественными, социальными, культурными), различными формами реальности; г) исследование археологии телесности и субъективности человека (индивидуального и всеобщего генезиса, иерархии и соотношения их формообразований); д) изучение механизмов (методов, технологий, факторов, этапов) формирования второй природы человека (превращения культурного, социального в индивидуальное, инкорпорированное, телесно-оплотненное, реализуемое на основе доминант, условных рефлексов, функциональных органов нервной системы и психики, динамических стереотипов, схем деятельности, усановок и диспозиций; е) исследование механизмов конструирования личности, формирования и реализации антропологического проекта; ж) исследование естественных и социальных предпосылок формирования человеческого организма и его структуры как продукта разрешения противоречий со средой в фило- и онтогенезе; з) раскрытие антропологических (расовых, этнических, гендерных, возрастных) измерений и детерминаций социальной и культурной реальности; и) изучение социальных и культурных структур как продуктов конструирующей деятельности человека по созданию институционализированного социального порядка, компенсирующего инстинктивную недостаточность, незавершенность, открытость человеческой природы. На наш взгляд названные здесь задачи и позволяют в некоторой степени решить давний спор о предмете антропологии и конституиру-

ют ее как специфическую, самостоятельную и интегративную дисциплину.

Структура интегральной антропологии может быть рассмотрена как совокупность ее основных элементов и инвариантных устойчивых связей между ними. Структурирование интегральной антропологии производится по разным основаниям: а) в соответствии с предметно-отраслевой структурой выделяют эволюционную, экологическую, этническую, физическую, психологическую, социальную, институциональную, культурную, философскую, религиозную, поэтическую, кибернетическую, визуальную и др.); б) с точки зрения этапов восхождения от реальности к теории и от нее к практике в качестве элементов называются факты, понятия, законы, теории, проекты, прогнозы, проекты, технологии. в) в зависимости от уровня и характера знания выделяют фундаментальную, эмпирическую и прикладную антропологию. Любая отрасль науки достигает развитой стадии в том случае, когда переходит от описания явлений определенной области к их объяснению, предсказанию и управлению ими на основе определенных технологий.

Общественная жизнь в своей сущности технологична. Технологичность общественной жизни характеризует специфику социально-культурной жизни человека как конструктивной, деятельностно-целесообразной; опосредствованность его связей с природой, другим человеком и самим собой искусственными средствами (техническими, знаковыми или институциональными); как рационально реконструируемую на основе развивающихся знаний в соответствие с изменяющимися потребностями. Технология, как известно, это система определенным образом организованных приемов, методов и операций достижения поставленных целей, а также система знаний об этих приемах и методах; способы, приемы и методы адаптации и решения социальных проблем, основанные не на генетических программах поведения, а на знаниях и культурных программах; способы вовлечения в процесс общественного производства (в том числе, и в воспроизводство самого человека как биологического и социального существа) познанных человеком естественных, психологических и социально-культурных закономерностей и процессов с помощью искусственных (технических) средств.

Антропотехнология представляет собой прикладной, конструктивный раздел интегральной антропологии имеющий своим предметом закономерности, приемы и методы формирования и реализации антропологического проекта; систему разнообразных (физиологических, психологических, педагогических, социологических, культурологических и др.) приемов, методов и средств формирования и развития человека (личности), обеспечения условий его самореализации; способ технологизации антропологических знаний. Антропотехнология как раздел интегральной антропологии опирается на теоретическую антропологию, и включает антропономику, теоретическую и практическую антропотехнику (антроподиagnoстику, проектирование

индивидуального и личностного развития, средства и методы реализации и коррекции антропологического проекта); физические, социальные и гуманитарные (психологические, культурологические) антропотехнологии. Охарактеризуем вкратце некоторые из них.

Физические антропотехнологии – теория и практика технологически-прикладного раздела физической антропологии (как отрасли интегральной антропологии) имеющего своим предметом методы и технологии проектирование и конструирование человеческой телесности. В качестве разделов физической антропотехнологии можно назвать: а) физическую культуру в широком смысле (теория и практика традиционных физкультуры и спорта, культуры, валеологии, диететики; б) современные телесные (шейпинг, бодибилдинг, каланетика, йога, голодание и т.д.), и разнообразные косметологические практики; в) профилактическая (гигиена) и лечебная (терапия, хирургия), теория практика медицины, медицинская антропология (торетическая и прикладная) [1.С. 257-262].

Психологические антропотехнологии – основанные на знании законов душевной жизни индивида система методов приемов, процедур, направленных на обеспечение нормального развития и совершенствования психики человека как специфической формы отражения мира, проектирования и регуляции его поведения и активной деятельности в среде в процессе онтогенеза. Психологические антропотехнологии являются прикладным разделом психологической антропологии. Классификации психологических антропотехнологий разнообразны, различаются в зависимости от принятых оснований и приводятся нами подробно в работе «Антропология» [1. С.257-262].

Педагогические антропотехнологии – основанные на знании закономерностей, содержания, форм и средств (методов) социализации, образования, обучения и воспитания приемы и методы формирования и развития (физического, психического, социального, духовного) личности, освоения общекультурных и профессиональных знаний, навыков, ценностей, норм, моделей поведения с целью интеграции ее в общество и культуру, превращения ее в субъекта общественной жизни. Педагогическая антропология – учение о человеке, становящемся в сфере образования (К.Ушинский); раздел интегральной антропологии, изучающий закономерности и технологии развития человека и формирования личности в процесс образования. Педагогическая антропология является ядром общей педагогики, вбирающим в себя научные результаты о человеке в процессе воспитания. Термин «педагогическая антропология» введен отечественным исследователем К. Ушинским. Основные представители педагогической антропологии, наряду с К.Ушинским – Г. Ноль, О. Больнов, В. Лох, Г. Рот и др. [1. С. 262-270].

Социальные антропотехнологии – основанная на знании закономерностей и факторов социального развития совокупность приемов, методов и средств формирования оптимальных условий социализации и социальной адаптации индивида с целью его интеграции в общество,

самореализации, превращения в субъекта социальной жизни [1. С. 270-278].

Антропотехнический (антропотехнологический) процесс включает в себя фазы: а) обнаружения и осознания проблемы конкретных индивидов (или их групп); б) сбора, обработки и осмысления информации; и разработку проекта изменения ситуации (состояния), целей и задач, программы, стратегии и тактики деятельности; г) практических действия по реализации проекта с использованием качественно определенного в соответствии с каждой ситуацией системы технологий; д) анализ результатов, определение эффективности стратегий и технологий, корректировку целей и задач, стратегии.

Более обстоятельный анализ места, значения, предмета, структуры, методов конструктивной антропологии (антропотехнологии) в системе интегральной антропологии и ее отдельных разделов предложен нами в ранее упомянутой работе «Антропология» [1.С. 251-278]. Разнообразные опасности технократизма и трансгуманизма, индивидуального утопизма и волюнтаризма, подстерегающие на каждом шагу неизбежный и необходимый технологический подход в культурологии и антропологии представлены достаточно всестороннее и обосновано в работе Б.Г. Юдина «На пути к трансчеловеку» [2.С. 68-87].

Библиографический список

1. Залуниин В.И. Антропология. – Владивосток. Изд-во МГУ им. адм. Г.И. Невельского, 2011 – 335 с.
2. Юдин Б.Г. На пути к трансчеловеку //Философия и современность. – М., Профиздат, 2009 С.68-87.

БИОЭТИКА КАК ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЕ ЗНАНИЕ

Ю. В. Косова, В. Ф. Чешко, Харьков, Украина

В результате вступления техногенной цивилизации в информационную фазу своего развития важнейшим системоформирующим фактором социальной и геополитической эволюции становится изменение эпистемологической ситуации: (1) расслоение научного знания в обществе риска на опасную и предупреждающую науку; (2) замещение/вытеснение логико-эмпирической верификации верификацией социальной и, как следствие, (3) неизбежная идеологизация и политизация современного («человекомерного») естествознания; (4) переход общества риска в следующую фазу – так называемой управляемой эволюции.

Новая фаза эволюции науки характеризуется тотальностью субъекта и объекта познания и технологии (high-hume). Как следствие, наблюдается усложнение структуры дисциплинарной матрицы современного – «человекомерного» естествознания, формирование в ней нескольких парадигмальных ядер. Проблема верификации научной теории приобрела вновь философско-мировоззренческую актуальность, выходящую в сферу цивилизационной теории и философской

антропологии. Ведущим принципом концептуальной адекватности теоретической конструкции как объяснительной модели выступает не причинно-следственная детерминация, а когерентность – фрактальность ее элементов. В процессе социальной верификации происходит интеграция научных теорий в существующую систему ментальных и ценностных установок духовной культуры. Атрибут классической науки – этическая нейтральность научного знания становится недостижимым в инструментальном плане идеалом. В этом контексте появление и развитие биоэтики приобретает не только социально и цивилизационно-аксиологическое, а и когнитивно-эпистемологическое значение. Вопрос о этически допустимых и этически не допустимых способах и техниках научного исследования и их прикладного – технологического использования и вопрос о возможных эволюционных траекториях будущего развития техногенной цивилизации сплетается в единый Gordian узел.

Ранее нами проанализированы структурные парадигмальные трансформации современной теоретической науки, ее превращение в так называемое интерпретационное знание [2,3]. Здесь мы остановимся на эволюционно-динамической стороне того же вопроса, т.е. радикальных преобразованиях как самого процесса генерации нового знания, в собственно эпистемологическом, экономико-политическом и социокультурном контекстах.

Основные черты генезиса научно-технологических инноваций наиболее адекватно описываются посредством коэволюционной модели. Одной из тенденций в эволюции самой теоретической эпистемологии является миграция исследования механизмов генерации научного знания из сферы собственно логики и методологии науки в сферу социологии – рассмотрение этого процесса как результирующей системных взаимодействий социальных структур и институтов. Представление о росте научного знания как суперпозиции трех пар коэволюционирующих систем НАУКА–ВЛАСТЬ, НАУКА–БИЗНЕС И ВЛАСТЬ–БИЗНЕС [5] существенно потеснила эволюционно-эпистемологическую концепцию Карла Поппера, дисциплинарно-парадигмальную схему организации и эволюции науки Т.Куна и проблемно-трансдисциплинарную модель (Режим-2) М.Гиббона и его соавторов [9].

Дисциплинарно-парадигмальная модель предусматривает двухфазный характер процесса роста научного знания («нормальная» наука–научная революция), причем обе фазы циклически сменяют друг друга. «Естественное» течение научно-технологического развития предполагает жесткую дисциплинарную организацию с четкими границами между дискретными парадигмами, вокруг каждой из которых формируется соответствующая дисциплина с адекватной ей инструментально-методологической базой. Этот режим производства научного знания (Режим-1 по терминологии Гиббонса и его соавторов) концентрируется на исследовании специфического предмета, природа которого определяется содержанием и структурой соответствующей парадигмы.

В соответствии с проблемно-трансдисциплинарной моделью (Режим-2) научное исследование концентрируется на решении проблемы и инициируется социальным контекстом – наличием соответствующего социального заказа. Первая особенность актуализируется в новой структуре научной теории, в которой дисциплинарно-парадигмальная организация теории сменяется интерпретационным, или «кентавровым» (по крайней мере – как историческая перспектива) знанием [3]. Вторая имеет столь же существенные последствия, к важнейшим из которых авторы модели относят следующие три [9, с изменениями и уточнениями]: (1) идеологизация (управление приоритетными исследовательскими задачами) – непосредственное и, зачастую, решающее участие политических и бизнес-структур в инициации исследовательских проектов; (2) коммерциализация исследований, т.е. приобретение научными концептами атрибутов рыночного товара, и (3) политизация (отчетность) науки – заметный контроль со стороны экстра-научных социальных структур и институтов всех аспектов течения и, тем более, результатов всех стадий научного исследования (темы, концепции, методологии) – уже непосредственно и открыто (*de jure*), а не опосредованно и неявно (*de facto*).

Наконец, изменяется и сама организация научно-исследовательской деятельности. Ее несущим элементом становятся не научные школы и не стабильные исследовательские коллективы, а команды, состав которых формируется по принципу мультидисциплинарности, возникающие для работы над специфическими проблемами, существующие сотрудничающие в течение коротких периодов времени, и, после достижения поставленной цели, распадающиеся или переформирующиеся для решения следующей социально-востребованной научной проблемы.

Переход от классической (дисциплинарно организованной) к постакадемической науке когерентен трансформации техногенной цивилизации в фазу информационной культуры и сопровождается появлением в семантическом коде научного сообщества терминов-брендов, ранее здесь неизвестных, заимствованных извне – из культуры гражданского общества, сложившегося на Западе в последние несколько столетий (менеджмент, контракт, администрирование и контроль, ответственность, обучение, занятость) [12]. Это означает существенный отход от принципов социальной автономии науки, пересмотр критериев обоснованности и достоверности, радикальное преобразование семантического кода, а, следовательно, методологии и этоса. Успех способствует тем и только тем, кто способен как можно быстрее перейти от объективного содержания теоретического конструкта к его субъективному смыслу, выйти в сферу политической корректности и социальной полезности [11]; полезность становится основным критерием оценки научно-теоретических концептов. Идеальным воплощением научного лидера в этой модели следовало бы рассматривать Луи Пастера, чьи теоретические изыскания всегда были подчинены прагматической социальной интенции [10], Николай Вавилов или Дмитрий Менделеев.

В ситуации размытости границ между социальными институтами и взаимопроникновения их семантических кодов – различающихся и с трудом совместимых – проблема социальной автономии науки только обостряется, в силу слабой прописанности в этой объяснительной модели дифференциации и спецификации методологических, фундаментальных и прикладных исследований.

Модель тройной спирали предусматривает, что самоорганизующиеся и способные к тому, что мы называем прогрессивным эволюционным развитием системы, обязательно включают в себя структуру из трех автономных, но взаимозависимых (коэволюционирующих) и перекрывающихся элементов. Именно в этих гибридных зонах, где происходит взаимопроникновение и автономных социальных институтов с образованием гибридных структур и происходит генерация новой адаптивной информации¹. Каждый из элементов способен к самостоятельным адаптивным изменениям в конкретном эволюционном контексте, но в целом их эволюционная траектория неизменно стремится к точке устойчивого равновесия. Точно также бинарные связи этих элементов колеблются вокруг точек равновесия, описываемых уравнением Вольтерра-Лотки. Наличие третьего элемента, осложняет взаимодействие бинарной связи коэволюционирующих систем – появлению дополнительной петли обратной связи, носящей либо позитивный, либо негативный характер. Соответственно происходит либо генерация организованной сложности каждого элемента тройной системы и ее самой как некоей целостности, либо их деградация (возрастание общей энтропии).

В этом случае в фазовом пространстве параметров СИСТЕМНАЯ СЛОЖНОСТЬ–АДАПТИВНОСТЬ возникает эволюционная кривая («тройная спираль») [6,7], которая в применении к социуму и носит название научно-технологический и социально-гуманитарный прогресс (при всей идеологической нагруженности этого термина, в которой авторы полностью отдают себе отчет).

Идея «тройной спирали» возникла впервые в биологии и впоследствии интегрировалась в социогуманитарное знание. Однако только в результате работ французско-румынского математика Б. Николеску [12] эта идея конституировалась как мировоззренческое ядро современной теории и практической политики. Его концепция трансдисциплинарности является в высшей степени абстрактной, метафизически-изошренной теоретико-логической конструкцией, чтобы ее можно было непосредственно применить к анализу эмпирических фактов точного естествознания в рамках интересующей нас темы и не только ее.

Между тем именно эта концепция стала на Западе, прежде всего, в Евросоюзе, основополагающей практической политики в области социально-ориентированной экономики и научно-технологического инновационного процесса. Сделано это было посредством того, что можно

¹ «Гибридный характер» генератора новых знаний отражается в «гибридности» структуры самой теории – появлении в ее составе того, что нами обозначалось ранее как «этико-эпистемологические гибридные конструкторы» [3].

назвать когнитивно-прагматической редукции – вычленения абстрактной метафизической метафоре Николеску эмпирически верифицируемой идеи, способной стать самореализующимся сценарием-прогнозом. «На выходе» этой операции осталась идея о возможности логически непротиворечивого описания процесса прогрессивной эволюции (возникновения организованной сложности) в ходе информационного обмена (коммуникации) трех автономных взаимозависимых самоорганизующихся систем. Эта концептуальная конструкция была непосредственно экстраполирована на генезис научно-технологических инноваций.

«Тройная спираль» изначально предполагалась как генерализованная модель-инновация, с одной стороны описывающая эффективный механизм генерации научного знания, с другой обеспечивающая эволюционный переход к проблемно-трансдисциплинарной организации исследовательской деятельности, не влекущий за собой эрозию существующих социальных институтов [5]. Схема информационных потоков модели «тройной спирали» оказывается валидной и для других типов социально-политической организации, включая, различные стадии перехода от авторитаризма к тоталитаризму и наоборот. В этом случае, оказывается, только учитывать параллельные изменения степени унификации (утраты специфичности) семантических кодов, используемых различными социальными институтами. Однако и в гражданском обществе в условиях тройной спирали неизбежной является «перекрывание» не только организационных структур, но и семантических кодов отдельных социальных институтов, создание своеобразного «новояза» – без него скорость реализации полученной извне информации была бы значительно ниже. Именно скорость декодирования научной информации на язык политкорректности и прибыли определяет здесь темпы научно-технологических инноваций. Таким образом, общее направление эволюции информационных взаимодействий в системе «тройная спираль» все более уходит от коэволюционного механизма. (В случае коэволюционного взаимодействия прямой обмен информации затруднен, соответствие информационных массивов обеспечивается преимущественно селекцией стохастических флуктуаций). Противоположной крайностью является, как уже говорилось, унификация семантических кодов, редуцирующая процесс информационного взаимодействия к директивно-командной системе. В зоне образования гибридных структур, компоненты которых принадлежат различным социальным институтам, развиваются процессы интеграции, которые в предельном случае могут вывести всю триаду на более высокий уровень сложности или же закончиться ассимиляцией или подчинением одним из компонентов триады остальным. В последнем случае в обобщенном многозначном семантическом коде значения, заимствованные от одного из социальных институтов, приобретают более высокий приоритет сравнительно с оставшимися. Так, например, политическая корректность или политическая целесообразность и/или экономическая целесообразность и/или социальная полезность

заняв более высокую ступень в системе приоритетов, подчиняют себе научную достоверность. Как результат – прогрессирующая

Политизация науки, таким образом, представляется результатом дисбаланса системы социального гомеостаза и поддержания стабильности общественной организации. Такая система, в свою очередь, подразумевает наличие эффективного «фильтра», обеспечивающего невосприимчивость общества к информации, потенциально способной вызвать необратимые изменения в его социальной и политической организации и культурно-идеологическом фундаменте. Понимание смысла новых идей приводит к возникновению нового статистического распределения смыслов терминов и понятий [1]. Фильтр может возникнуть не обязательно как элемент государственной машины, но и как ментальная установка, обеспечивающая невосприимчивость общества к информации определенного рода, независимо от ее адекватности/неадекватности реальности.

Замещение – “истинности” информации ее “полезностью” в качестве критерия достоверности является общей отличительной чертой новой конфигурации системы ВЛАСТЬ-НАУКА-ЭКОНОМИКА в обществе риска, служащей основой процесса идеологизации современной (“человекомерной”) науки. Возникает ключевой вопрос, всегда ли возможно такое переформатирование или элиминация элементов аксиологической составляющей концепта без его необратимой деструкции?

В информационной (эволюционной) эпистемологии [4] невозможно исключить *a priori*, что множество траекторий познания должно обязательно включать таковую, которая обеспечит усвоение нового теоретического концепта. Иными словами возможна ситуация когда вненаучные компоненты духовной культуры заблокируют включение нового научного знания в общую систему знаний. Преодолеть описанный блок путем его рационализации в рамках существующего культурного типа без его деструкции окажется невозможным, если он основывается на смысловых коннотациях, ставших центральным ядром менталитета.

Именно вследствие этого одновременно с «экономикой знаний» рождается иная схема обеспечения социальной когерентности научно-технологических инноваций и реалий гражданского общества, где ключевое положение в семантическом коде занимает «права человека». Рождается новая триада, комплементарная описанной выше: НАУКА–ЭКОНОМИКА–(БИО)ЭТИКА.

Смещение паритета Духовности и Разума в духовной культуре и ментальности техногенной цивилизации в последние три столетия в сторону рационализма сопровождалось и определялось и другими великими трансформациями мировосприятия и системы ценностных приоритетов. Наиболее важным из них был разрыв фундаментальной целостной триады Добра–Истины–Красоты, проистекающей в сознании средневекового человека из единого источника – Божественного откровения, т.е. – Духовности (тракуемой как тождественной Вере). Нераздельность этих понятий была неколебимой до эпохи позднего Средневековья, составляя центральное ядро этики, теории познания

и эстетики, как античности, так и христианства на протяжении 2,5 тыс. лет. Вероятно, впервые идею смыслового тождества исходных категорий этики и познания («Истина есть добродетель») выразил Сократ. К началу XX века в рационалистической философии Западной цивилизации это единство было уже пересмотрено и отвергнуто. Процесс деконструкции был начат еще Макьявелли. В концептуальном поле рационалистической теории познания дилемма «Добро versus Власть» может быть истолкована как сведение извечного вопроса «Что есть истина?» к выбору одной из двух альтернатив – отождествлению истины либо с добром, либо с властью. Решение Френсиса Бэкона не только было первым шагом по пути формирования методологии научного познания и превращения ее в идеологию и стратегию выживания техногенной цивилизации. В той же мере оно означало и обособление концептуальных полей этики и теории познания. (В этом смысле интерпретация Мишеля Фуко, в которой знание есть источник власти ее носителя не только над природой, но и себе подобными выглядит исторически более точной, чем расхожий общепринятый русский перевод известной максимы Ф.Бэкона «Знание – сила»). Позитивистская философия завершила распад упомянутой выше триады признанием этической нейтральности объективного знания. Последствия описанной эволюционной трансформации менталитета достигли критического – экзистенциального уровня техно-культурного баланса только к началу 3-го тысячелетия.

Создание человеком технологий управляемой эволюции, открывает (пока только *in potentio*) эпоху, когда спонтанная эволюция сменится автоэволюцией, осуществляемой на основе сознательно разработанного конструктивного проекта. Впрочем, сам проект в этом случае будет эволюционировать в процессе реализации. Эта идея прослеживается уже в трудах космистов – от Николая Федорова до Константина Циолковского, Тейяр де Шардена, Владимира Вернадского и др., но только с момента разработки технологических схем High Hume она стала обретать черты определенной амальгамы утопии и научного прогноза. Пока это всего лишь потенциальный вектор будущего. Его актуализация станет значительно более вероятным только в случае создания технологий космического конструирования и при условии, что удастся устранить источники цивилизационных рисков экзистенциального уровня, которые в ином исходе способны прервать линию непрерывной эволюции разумной жизни в нашем секторе Космоса или повернуть ее в сторону цивилизации нетехногенного типа. Перед нами явственно возникает перспектива постчеловеческого будущего приобретающей Разум Вселенной. Последствия актуализации обеих экстремальных возможностей пересекаются в одном пункте – необратимом разрыве культурной традиции, т.е. гибели гуманистической природы современной культуры в одном варианте, и столь же необратимом разрыве течения эволюции Разумной жизни во Вселенной в другом. Дабы избежать этих крайностей на и предстоит пройти по лезвию бритвы, названной нами «Дао биоэтики». Предпосылки этого мы создаем сами.

Библиографический список

1. Налимов В.В. Спонтанность сознания. Вероятностная смысловая семантика личности.– М.: Прометей, 1989. С.148.
2. Чешко В.Ф Эпистемологические и ценностные измерения организации современной научной теории // Социальная экономика. 2010. № 1. С. 169-182.
3. Чешко В.Ф., Косова Ю.В. Логическая и социальная верификация в парадигме современной науки и технологий high-hume (компаративистско-эволюционный анализ) // Системы и модели: границы интерпретаций: сборник трудов III Всероссийской научной конференции с международным участием (г. Томск, 14–16 февраля 2010 г.). – Томск: Издательство ТПУ, 2010. С. 152-156.
4. Шаров А.А. Биосемиотика и релятивистская эпистемология // Системы и модели: границы интерпретаций. Сборн.трудов Всерос.науч.конф. с международ. участием. Томск: ТПУ, 2008. С. 66-75.
5. Etzkovitz H., Leydesdorff L. The Dynamic of Innovations: from National System and “Mode 2” to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations // Research Policy 29. 2000. P. 109-129.
6. Leydesdorff, L. Configurational Information as Potentially Negative Entropy: The Triple Helix Model. // Entropy. 2008. Vol. 10. No 4. P.391-410. См. также:[электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.mdpi.com/1099-4300/10/4/391>.
7. Leydesdorff, L., Franse, S. The Communication of Meaning in Social Systems // Systems Research and Behavioral Science. 2009. 26, No 1. P. 109-117.
Nicolescu, B. Transdisciplinarity: Past, present and future. Keynote at the Second World Congress on Transdisciplinarity, Vitoria, Brazil. Retrieved March 11, 2010. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.scribd.com/doc/17676820/%20Basarab-Nicolescu-TRANSDISCIPLINARITY-PAST-PRESENT-AND-FUTURE>
8. Nowotny H., Scott P., Gibbons M. “Mode 2” Revisited: The New Production of Knowledge Nine years ago, six authors published The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies // Minerva. 2003. Vol. 41. P. 179–194.
9. Stokes, D.E. Pasteur’s Quadrant. Basic Science and Technological Innovation. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
10. Tuunainen Ju. Reconsidering the Mode 2 and the Triple Helix: A Critical Comment Based on a Case Study // Science Studies. 2002 Vol. 15 No. 2. P. 36–58.
11. Ziman J. Real Science. What it is, and what it means. Cambridge, UK: University Press, 2004. P. 84.

НАРЦИСС В ПРОБИРКЕ

Т. Г. Лобова, Омск, Россия

А что же мы? Мы зрители везде,
всегда при всем и никогда вовне.
Порядок наводя, мы разрушаем,
и сами разрушаемся потом.
Кто нас перевернул на этот лад?

Р. М. Рильке

Своеобразным мифологическим прообразом человека современной «постинформационной эпохи», современного общества оказалась фигура Нарцисса. Хотим мы этого или нет, но Нарцисс не просто появ-

ляется, он уже существует и демонстрирует себя, свои желания, свои ценности и ожидания во всех сферах жизни и в особом типе взаимоотношения с миром. Мы имеем дело с гонкой потребления, усиленной чувством *постоянной нехватки, дефицита*, в основе чего – фундаментальная неудовлетворенность собой и вместе с этим своеобразное «забвение себя» как нежелание справиться, разобраться с неприятием себя. Параллельно с этим набирает скорость процесс массмедиализации и виртуализация современного социального и культурного пространства, в основе чего – утверждение принципа визуализации жизни как таковой, стремление к ее демонстративности и демонстрации вовне. В подобной ситуации неудовлетворенность собой и возможности существующей «индустрии потребления» провоцируют человека на то, чтобы он «изживал себя» в различного рода существующих структурах, координируя свои жизненные цели с целями, а вернее запросами структур, в которых он находится или даже хочет находиться по собственному желанию (быть участником телевизионных игр, различных акций, быть самым самым, выбирая тот или иной товар или бренд, быть участником определенного/ых форума/ов). Подобная экстравертность касается и чувств, и желаний, и представлений о себе, результатом чего становится исчезновение различия между личным/интимным/«бытием в себе и для себя» и общественным/публичным/все-общим/доступным многим проектом собственного существования. Немаловажное значение в этом проекте современный человек – современный Нарцисс отводит медицине.

Находясь в статусе потребителя медицинского рынка услуг, Нарцисс определенным образом демонстрирует собственные стратегии и ожидания, хотя сегодня мы наблюдаем процесс «дегуманизации медицины», господство «инженерной модели отношений между врачом и пациентом» с неизбежным «деперсонализированным манипулированием пациентом с целью победы над болью и патологией». Правы многие современные исследователи, указывая на то, что появление новых репродуктивных технологий, генной инженерии, генотерапии, психофармакологии грозят не только проблематизацией традиционно сложившегося понимания человека, отказом от традиционно принятых дихотомий типа «живое – неживое», «искусственное – естественное», но и созданием «новой антропологии» и «расщеплением ядра традиционной самоидентичности человека, которая была центрирована относительно места в системе родства (использование для вынашивания плодов «суррогатных» матерей, эксперименты по созданию искусственной матки и технология клонирования)» [1].

Обозначенные тенденции, однако, не так пугают Нарцисса, как переживание и ощущение чувства боли и всего, что может травмировать и вносить *трагизм* человеческого бытия в его комфортное и безоблачное существование, а так же в его представление о себе – определенный идеальный образ Я, сконструированный контролирующими массмедиа. Этот образ полностью экстравертирован: он определен и внешне (образ, тело) и внутренне (интересы, желания, мечты, ожидания).

Что остается в этом образе от того, что философы именуя «самостью», «экзистенциальным центром», сказать трудно. Но это ли заботит Нарцисса? Важно, прежде всего, достигнуть и сохранить или (в соответствии со временем) изменять свой идеальный образ. А поскольку определяющим временем для нас оказывается не прошлое и настоящее, а будущее, то, подчиняясь ему, мы вынуждены успевать за новыми медицинскими технологиями, создающими новые образы и новые возможности тела.

Успехи и достижения современной науки, в том числе и медицинской, демонстрируют человеку, что он способен не зависеть как раньше и контролировать биологическое время, собственную природу, естественные физиологические процессы. Биомедицинские технологии направлены на то, что раньше считалось судьбой человека (т.е., в область абсолютно неизменного). «Сегодня люди меняют не только одежду, жилье, город, страну, но и лицо, фигуру, пол» (Б. В. Марков). Во многом это объясняется тем, что современная цивилизация достаточно развита технически/технологически и не озабочена (как это было ранее) удовлетворением «природной жизни тела». Сегодня, по замечанию М. Эпштейна, открывается перспектива «посттелесной», постбиологической цивилизации. Стало возможно (реально, а не метафизически!) трансцендирование собственной человеческой природы, посредством ее улучшения и порой даже целенаправленного преобразования как проявления полного преодоления/освобождения от своей «первой» и несовершенной природы. Обратной стороной этого процесса оказывается способность (если не полностью, то в большей степени, чем когда-либо) контролировать процессы, происходящие в теле и с телом. Подобного рода контроль должен обеспечить Нарциссу изгнание Хаоса, непредсказуемости, случайностей из жизни как таковой и из жизни его тела. Только тогда и можно ощутить себя действительно свободным. Современная массовая культура, вступившая в союз с наукой, говорит: быть свободным – значит выбирать, регулировать, манипулировать, изменять, когда захочешь и как захочешь.

Парадоксально то, что, становясь полноправным хозяином собственной судьбы, Нарцисс одновременно *сам оказался предугадан и контролируем* как никогда. За него фактически все продумано: интимные фантазии и мечты «проговариваются» всевозможной рекламой и супер-мега проектами. Он сам хочет, чтобы его уберегли от минимальной автономности и оплошности как нестандартности или же стихийности, т.е. того, что может быть угрозой здоровью, которое связывается в сознании Нарцисса с возможностью наслаждаться жизнью в мире общества потребления. Подобное настроение, подобная идеология рождает понятный спрос на «контролирующие механизмы»: препараты, контролирующие процесс рождаемости (контрацепция), процесс старения и умирания (всевозможные препараты и технологии), препараты, позволяющие контролировать собственное поведение, собственный вес, собственное здоровье, в том числе и психическое (многообразные предложения на рынке фармакологии).

Наиболее радикальным проявление способности и желания контролировать является контроль в сфере рождения и смерти, контроль над «даром существования». Речь идет о развитии индустрии «новых репродуктивных технологий», но в большей степени о развитии «либеральной евгеники» и проекта «Геном человека» [1]. Последнее как ничто иное связано с заветным желанием Нарцисса быть Творцом в предельном смысле (раньше в роли Творца выступали Бог, Природа, Общество) – Творцом своего собственного потомства, подбирая и конструируя *наиболее совершенный образ* своего желаемого продолжения. Тем самым удовлетворяется скрытое чувство *собственной неполноценности*, наконец-то преодоленное в новом (речь идет именно о новизне по сравнению с собственной природой на генетическом уровне) и достигшем совершенства образе Я, носителем которого станет будущий ребенок как «биотехнологическое изделие».

Особое место занимает возможность манипуляции с собственным телом. И здесь следует вспомнить, что культура «общества потребления» – культура визуальная: безупречный видеоряд или созданный видеообраз способен заменять нам существующую реальность (примером чего может служить современная реклама товаров и услуг; кроме того, виртуальная реальность становится неотъемлемой частью сегодняшней жизни человека). В отношении же медицины отметим, что в ней сегодня набирают силу компьютерные технологии визуализации различных внутренних процессов. Благодаря современным компьютерным технологиям станет возможно увидеть то, что обычно не поддавалось визуальному отображению – деятельность человеческого разума. Точно так же, как можно наблюдать «лицо человека, когда оно краснеет и делать из этого выводы о его состоянии, так теперь можно наблюдать и за сознанием, когда оно работает, и из этих наблюдений делать выводы о личности испытуемого» [2]. Визуализация делает видимым то, что раньше относилось к разряду тайн. Но поскольку «общество потребления» рассчитывает на *видящего* потребителя – того, кто сначала видит, а потом действует, то человек данного общества сам стремится к подобной визуализации, к подобному «объективированию» себя. Это дает возможность контролировать процессы, которые раньше были вне сферы досягаемости и видимости, поскольку при возникновении малейшей опасности и благодаря все тем же технологиям можно быстро отреагировать на нее, а значит – исключить нежелательные последствия для себя.

Принцип визуализации определяет то, что именно по внешнему виду Нарцисс идентифицирует товары, людей, самого себя. При этом несоответствие внешнего внутреннему мало огорчает: появилось «естественное» желание быть захваченным, плененным формой. Отсюда проблема собственной внешности есть не только одна из проблем современного человека, но оказывается его главной проблемой. Кроме того, это актуально для Нарцисса, поскольку он боится себя *настоящего несовершенного*. Боится, поскольку разучился обращаться к собственной глубине, собственной темноте, отказался от «интровертного

пути», требующего не столько совершенной технологии визуализации, сколько мужества и умения услышать собственную слабость и страдание (С. Вейль), отважиться и пережить ужас Ничто.

«Корректируя» внешнюю красоту, Нарцисс покрывает естественную несовершенную кожу *глянцем* в виде «второй кожи». Последнюю представляют в мире современной красоты и моды «всевозможные колготки, эластичные пояса, чулки, перчатки (даже загар) и прочие предметы «прилегающие к телу», а так же различные косметические средства. Естественная «пористая, испещренная мелкими отверстиями кожа... отрицается ради второй кожи. В ней нет ни пор, ни выделений, она не бывает ни горячей, ни холодной (она «свежая», «теплая» – оптимальной климатизации), она обходится без зернисто-шероховатой структуры («нежная», «бархатистая»), а главное, без отверстий – она «гладкая». Она как оболочка из целлофана» [3]. «Вторая кожа» отчуждает от самой себя не только естественную кожу; «эстетизированное» тело (благодаря достижениям современной эстетической медицины и косметологии) оказывается умиротворено в своих естественных проявлениях, оно фактически *девитализировано*. Тело, «преодолевая себя» в своем бесконтрольном естестве, превращается в симулякр, оно лишено собственной природы. Благодаря внешней форме Нарцисс привлекает внимание зрителя, от которого зависит признание и поощрение его образа и оценка этого образа, как основа успешность в социуме и собственной значимости.

Безболезненность/обезболивание/«прогрессирующая» анестезия (синоним чего является *стерильность, нечувствительность*) – одно из достижений современной жизни, которое связано с освобождением человека от разного вида затрат (социальных, физических, психических) с его стороны. Уже ничего и ничто не задевает, а значит сохраняется целостность (ведь что как ни боль забирает у нас силы, подчиняет нас себе и делает беспомощными; боль «оставляет рубцы» на нашем теле и на нашей душе). Но целостность ли? Реальность бытия человека обнаруживается лишь в экзистенциальных ситуациях, где нет места безболезненности. Напротив, здесь – боль, страдание, страх, трагедия, внутреннее напряжение – все то, что вносит разлад в комфортное бытование, и от чего бежит Нарцисс. Поэтому закономерное желание снять напряжение порождает спрос на различного рода препараты, обеспечивающие вытеснение «формы существования человека через боль» – через все то, что могло бы вызвать максимальное напряжение (перенапряжение), с которым современный человек разучился и не хочет справляться самостоятельно, но благодаря чему человек ощущает себя живым, обнаруживает живого себя.

«Предельной» же формой анестезии становится практика преодоления процессов старения и «исключения смерти из жизни» (Ж. Бодрийяр). Смерть и старость говорят об относительности совершенства жизни Нарцисса, о пределе возможностей манипулирования. Принять это тем более сложно, что «общество потребления» делает ставку на отсутствие любых ограничений, отсутствие каких-либо препятствий,

генерируя спрос на все, что способно обеспечить «аккумуляцию жизни» и «вечную молодость» (как синоним *Абсолютной возможности*). В этой ситуации медицина, биомедицинские технологии обеспечивают и одновременно модифицируют желание Нарцисса «продлить наслаждение» и испытать все в жизни.

Следует заметить, что не без участия Нарцисса, из *искусства* медицина превращается (превратилась) в своеобразную *технологию*: лечение часто оказывается «зациклено на приеме медикаментов», в нем почти отсутствует (поскольку не в нем нуждается в первую очередь современный пациент) такой личностный момент, как «сложные ритуалы утешения и соболезнования, философские медитации и стойкость при перенесении страданий, когда врач вовлекается в психодинамику взаимодействия с больным» [4]. Речь идет даже не о поддержании здоровья, сколько о технологии обеспечения (при)годности человеческого тела к способности получать многочисленные наслаждения. Именно тело – индикатор естественных процессов, которые человек в первую очередь желает контролировать. Тело же, которое желает иметь Нарцисс не должно вызывать неудобств (ни естественных, ни эстетических) – это тело, покрытое «второй кожей», обезболенное тело... Целью становится создание «предохранительного слоя», нового тела-футляра, и работа врача оказывается связана с «чисткой, сметанием пыли, стремлением восстановить чистоту». Однако подобное «вытеснение» тела грозит утратой человеческого (как ни странно это звучит), поскольку тело является источником глубочайших переживаний, средоточием человеческого самосознания (М. Эпштейн). Но сегодня такие решающие телесные события человеческой жизни, как «зачатие, рождение, болезнь и смерть – теряют свою таинственность. Они превращаются в биологически – социальные происшествия, о которых заботится все увереннее действующая медицинская наука и техника» [4].

Высокие технологии обращены к работе с телом, со всем спектром его потребностей, желаний и аффектов, что не может не «дисциплинировать пространство повседневности», дисциплинировать человека и вносит в его сознание «новые экзистенциальные потребности». В итоге человек буквально «проваливается в окружающий его предметный мир» (Н. А. Бердяев) для того, чтобы преодолеть не столько природное (контролируя и манипулируя), сколько человеческое в себе.

Успехи биомедицинских технологий с одной стороны и своеобразное «скатывание в нарциссизм» – с другой приводят не только к стиранию границ между естественным и искусственным, преодолению «простого человеческого существования» с его болью, страданием и... смертью. Обнаруживается опасность постепенного «сведения человека к носителю генетической информации и к объекту экономических интересов» [5]. При этом человек с трудом сегодня (когда перемешаны и перевернуты ранее понятные и ясные формы и способы существования) может отказаться от предоставляемых ему наукой возможностей, о непредсказуемых последствиях которых он предпочитает не задумываться.

Библиографический список

1. Тищенко П.Д. Новейшие биомедицинские технологии: философско-антропологический анализ / Вызов познанию: Стратегии развития науки в современном мире. – М.: Наука, 2004. – С. 309. Так же см.: Тищенко П.Д. Био-власть в эпоху биотехнологий. – М.: ИФРАН. 2001. – 177 с.; Лихциер В. Л. Семиозис болезни: дихотомия культурологизма и персонализма (преодолевая стереотипы биомедицины) // Вестник Самарской Гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология», 2009. – № 2 (6). – С. 85–111; Социально-философские аспекты наномедицины: перспективы, проблемы, риски (материалы Круглого стола) // Философские науки, 2010. – № 2. – С. 80-88.
2. Хагнер М. Визуальная репрезентация церебральных процессов изображения мозга / Болезнь и здоровье: новые подходы к истории медицины. – СПб.: Алетейя, 2008. – С. 153 – 168.
3. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр. – М.: Добросвет, 2000. – 387 с.
4. Поттер Р. Взгляд пациента / Болезнь и здоровье: новые подходы к истории медицины. – СПб.: Алетейя, 2008. – С. 62-87.
5. Вульф К. Антропология: История, культура, философия. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007. – 269 с.

АПОЛОГИЯ СОБЛАЗНА: КОНСТРУИРОВАНИЕ ТЕЛА В ПРОСТРАНСТВЕ СПЕКТАКЛЯ РОМАНА ВИКТЮКА «САЛОМЕЯ»

К. А. Семенюк, Томск, Россия

«Неизбывная судьба отягчает соблазн. Религии он представляется дьявольским ухищрением с колдовскими либо приворотными целями. Соблазн – это всегда соблазн зла. Или мира. Мирской *искус*. И это проклятие, наложенное на соблазн религией, без изменений воспринимается моралью и философией, а ныне подхватывается психоанализом...» [1, С. 25] – писал о соблазне Жан Бодрийяр в 1979 году. За тридцать лет ничего не изменилось (разве что усилилось?) – производство секса, сексуальные революции, «дискурс освобождённого желания» превратили соблазн в мелкодисперсную пыль. Говорить о судьбе соблазна актуально и необходимо именно в ситуации современной культуры, пребывающей после всех перипетий последнего столетия в некотором замешательстве. Потому что уход соблазна или его диффузия оставляют культуру вне символического и ритуального пласта, без которого она никогда не существовала.

Тема соблазна так или иначе сопрягается с темой тела – «мирской *искус*» всегда телесен, потому говоря о соблазне мы будем говорить о теле, этот соблазн пробуждающем. Тело же давно перестало быть простой природной или анатомической данностью, но представляет собой достаточно сложный конструкт, а значит конструирование этого «*искуса*» и есть первейшая задача соблазна.

В качестве примера того, как действует соблазн, какую телесную стратегию он избирает, и в каком социальном и культурном контексте соблазн разворачивается в данной статье был выбран спектакль

«Саломея» театра Романа Виктюка. Однако я не собираюсь предать спектакль философскому препарированию, переведя язык образов на язык философской терминологии. «Словесное тело не позволяет ни перевести, ни перенести себя в другой язык», писал Деррида. Тело спектакля этого не позволит тем более. Наша цель будет иная – выявить те знаки и технологии, которые выстраивают человеческое тело, делая его телом соблазна. Для осуществления задуманного мы посмотрим на спектакль сквозь призму бодрийеровских идей, которые в данном случае наиболее адекватно отображают те процессы, которые происходят в сознании зрителя. Наш анализ будет касаться исключительно зрительского восприятия, а не этических или эстетических достоинств или недостатков конкретного спектакля.

Почему именно «Саломея»? Как и «Служанки», избранный нами спектакль – своеобразная визитная карточка театра, за которым прочно закрепилось клише эпатажа, «клубнички» с гомосексуальным налётом, «голового мужского торса в женской юбке», эстетизации порока, оправдания всяческих перверсий и т.п. «Саломея» – спектакль, многолетние споры об эстетической, этической, культурной специфике существования которого так и не утихли. Впрочем, несмотря на общую для обеих спектаклей нетрадиционность сценических решений, травестийность (женские роли исполняются мужчинами-актёрами), социальный, и эстетический контексты появления «Служанок» и «Саломеи» несколько различаются.

Спектакль «Служанки», родившийся в угаре перестроечного 88-го, был подобен ядерному взрыву. Читая критику тех лет, видишь, прежде всего, растерянность и непонимание происходящего – слишком авангардное действо для девственной советской публики. Аромат цветов зла и постмодернистское построение – яркость на грани китча, соединение балетной пластики с драматическим действием и мощным музыкальным сопровождением, полуобнажённые тела актёров, всё это не могло не потрясти зрителя, привыкшего к русскому психологическому театру, системе Станиславского и т.п.

«Саломея» появляется через десять лет после «Служанок» – в 1998-м. Социальный контекст, а вслед за ним и зрительское восприятие уже кардинально отличается от конца 80-х. Иное время – иные нравы, а потому ни нагие колени и торсы, ни «доведённый до приторности гомосексуализм»¹, ни неклассическая форма уже не представляются столь эпатажными и пугающими, как это было в «Служанках». Сексуальные революции уже свершились, и российское общество во всей полноте приобщилось их плодам, так что «сексуальное производство» смотрит на человека отныне с каждого забора и фонаря. Танец Саломеи – апогей спектакля – выглядит, пожалуй, невинней выступлений многих поп-певцов, но, тем не менее, вызывает бурю

¹ Сергей Виноградов – актёр театра и кино, режиссёр: « Я посмотрел «Саломею». Да, сорок минут... Я больше не смог. Это отточенная форма, но, во-первых, абсолютно пустая, а, во-вторых, гомосексуализм доведён в ней до приторности»././ Цит. по: А.Мурзич.. Театр Романа Виктюка. Из точки вечности. – СПб., 2008.

зрительских эмоций, как реакцию на нечто экстраординарное. Так что же является причиной столь парадоксального эффекта?

Очень часто критика списывает специфику воздействия спектакля на то, что режиссер потворствует низменным инстинктам публики, превращая театр в стриптиз-бар. Осмелюсь предположить, что не всё так однозначно. Спектакль создаёт атмосферу соблазна (а не сексуального возбуждения) и логика того, как он взаимодействует со зрителем – это логика соблазна. Для того чтобы проанализировать сложившуюся ситуацию обратимся, для начала, к тексту Бодрийяра.

При всей неоднозначности трактовки понятия *соблазн* (*la séduction*), отправная точка бодрийяровской рефлексии – проведение демаркационной линии между сексом и соблазном. Секс – стихия природная, производящая, мужская. В то время как соблазн является сферой иронии, обмана и женственности – «сила женского есть сила соблазна» [1. С. 34] – пишет Бодрийяр. Ситуация современной культуры такова, что в ней всё более «растёт спрос на секс, на зло, на перверсию» [1.С.25], тогда как соблазн уходит со сцены. Причину тому он видит в тотальном утверждении в западноевропейской культуре сферы производства, которая приходит в XVIII веке с Великой французской революцией на смену аристократической эпохе, с её понятиями чести, вызова, утончённого обольщения. «Буржуазная эпоха всецело предана природе и производству, а эти вещи весьма чужды и даже определёнno смертельны для соблазна. Поскольку же сексуальность, как говорит Фуко, вырастает из процесса производства (дискурса, речи и желания)» [1. С.26], то ничего удивительного в этом нет.

Бодрийяр сетует, что нам вечно подсовывают какую-то природу. Не имеет значение, природа ли это души, или материальных вещей, или даже психическая природа желания, потому что природа всегда будет добиваться своего на всех возможных фронтах – психическом, социальном и материальном. Суть всякой природы будет производство и воспроизводство. Однако соблазн имеет принципиально иной строй – он относится к искусственности, к знаку и ритуалу. Именно поэтому все производственные системы исключают его из своего смыслового поля, так как соблазн всегда будет тем покрывалом Майи, которое скрывает, изменяет, смешивает, портит, наконец, все истины и разрушает существующий строй. Бодрийяр полагает, что над всяким дискурсом постоянно довлеет Дамоклов меч поглощения собственными знаками, которое не оставят и следа от смысла. А потому любой дискурс, апеллирующий к связности, целесообразности и системности будет предавать соблазн анафеме.

Бодрийяр связывает соблазн, по преимуществу, с женским началом, как неким принципом неопределённости. Это означает, что женское – не антитеза мужскому, а как бы «нулевая степень» пола вообще. У мужского всегда есть опасность обратиться в женское. Недаром, мужественность – это такая гендерная характеристика, которая во все времена, во всех культурах требовала не только природных данных, но и символических, ритуальных подтверждений, в противовес женст-

венности, которая сама себе всегда была тождественна. Как социальный образ, как гендерная характеристика женственность всегда оценивалась иначе чем мужественность. Проверка женской аутентичности, редко включала в себя какие-либо испытания, состязания, исход которых был бы победой или поражением. Женственность предполагает украшение тела, формы поведения, скорее *подчёркивающее*, нежели *создающие* неотъемлемые качества атрибутов пола.

Современная, пропитанная феминизмом культура, в борьбе с мужской фаллоκραтией, пытается создать «фаллокрацию женскую». Женщины в своём протесте противопоставляют мужской власти «различие, специфику желаний наслаждения, иное пользование своим телом, речь, письмо – *никогда соблазн*. Они его стыдятся, считая инсценировкой своего тела, судьбой, сплетённой из подчинённости и продажности. Они не понимают, что *соблазн представляет господство над символической вселенной, тогда как власть – всего лишь господство над реальной*» [1. С.36]. А потому всё нарастающая феминизация и эротизация внутри социума ведёт к диффузии соблазна и его исчезновению как мира знаков, символов и видимостей.

Спектакль «Саломея. Странные игры Оскара Уайльда» целиком построен на видимостях, игре и обмане. Нарочитость, акцентуированность жестов, взглядов и поз, нереальные голоса, одурманивающая музыка и основной манок всей фантазмагии – мужчина-актёр как исполнитель роли иудейской царевны. Много критических копий было сломано на этом пункте, но все они так или иначе обходили вопрос соблазна, скрытого за образом Саломеи. Попробуем разобраться почему.

Итак, первое, что считывается зрителем – конечно же, тот пресловутый «приторный гомосексуализм». Почва для подобного прочтения весьма богата: от экзальтированных костюмов, до самой истории суда над Оскаром Уайльдом со всеми вытекающими последствиями. Вдобавок, образы Уайльда и его любовника Альфреда Дугласа (Бози) запараллелены с образами Ирода и Саломеи соответственно. Всё, вроде бы, просто: «Саломея – мальчик, а Уайльд хочет мальчика, поэтому Уайльд – Ирод» [2. С.347]. Гомосексуализм, конечно, нынче не уголовное преступление, но получить эстетическое удовольствие от его созерцания может далеко не весь зрительный зал. А потому некоторая часть зрителей (особенно из дорогих первых рядов), сразу начинает ёрзать в креслах, а то и откровенно уходить. Но, думается, что подобной прямолинейности спектаклю есть, что противопоставить.

Во-первых, основным зрителем спектакля, чем дальше тем больше становится женщины, а вовсе не секс-меньшинства. Парадокс, но это так. Питерский журналист Анастасия Мурзич в своей книге о театре Виктюка пишет следующее: «Между прочим, поклонники Театра Виктюка – это всё-таки поклонницы. Вы никогда не задумывались об этом? Честно говоря, я не видела ни одного мужчины в узком смысле слова, который бы считал Театр Виктюка своим любимым театром. Это женская болезнь».[2.С.39] Возникает вопрос: как такое возможно? Самый банальный ответ лежит на поверхности и часто используется критикой

– полунагое мужское тело предполагает соответствующую женскую либидозную реакцию – мужской стриптиз, приправленный псевдофилософскими реминисценциями (чтобы спектакль мог претендовать на статус высокого искусства). Однако подобной интерпретации противостоит элементарный здравый смысл, потому что вызывает крайнее сомнение возможность того, что здоровая гетеросексуальная женщина, даже насквозь пропитанная феминизмом, придёт в сексуальную ажитацию от вида мужчины в женском наряде. В чём же тогда загадка всего происходящего?

Здесь впору, вслед за Бодрийяром, посетовать на то, что нам опять пытаются подсунуть природу в качестве объяснительного принципа. Но думается, что ни к какой природе спектакль «Саломея» не апеллирует в принципе – ни к мужской гомосексуальной, ни к женской гетеросексуальной, и, вообще, ни к какому сексу. Его атмосфера, если пользоваться бодрийяровской терминологией есть атмосфера соблазна, а не секса, и тело актёра – конструкция из обманок и видимостей, а не конкретное тело конкретного мужчины.

Затмение пола, которое имеет место в «Саломее» является одной из технологий (безусловно, не единственная), по которой работает соблазн. Так как женственность выступает, по Бодрийяру, принципом неопределённости, то апофеозом неопределённости будет игра женственности или игра в женственность. Игра половой неразличимости – это на чём обычно играет травести.

Бодрийяр пишет: «Для наличия пола, необходимо, чтобы знаки удваивали биологическое существо. Здесь же (у *травести* – К.С.) знаки от него отделяются – значит, пола, собственно говоря, уже нет, и травести влюблены как раз в эту игру знаков, их зажигает перспектива *обольщения самих знаков*. Всё в них – грим, театральность, соблазн. Мы видим их одержимость сексуальными играми, но одержимы они в первую очередь игрой как таковой» [1.С.42]. Пол превращается в тотальную игру – игру жестов, ритуалов, экзальтированной чувственности и иронии одновременно.

В пространстве спектакля тело актёра, играющего Саломею, переносится в совершенно иной контекст, нежели сексуальная привлекательность данного конкретного физического тела. Мужское тело, в таком пространстве, становится *носителем* несвойственных ему знаков. Оно становится тем чистым листом, на который наносятся знаки женского, и приобретает таким образом невозможное в иных обстоятельствах звучание. Да, данное тело становится объектом зрительского созерцания или даже вожделения, но созерцается и вожделется не конкретный мужчина-актёр, а виртуальное знаковое тело.

Эффект такого перевоплощения не гомосексуальный и не бисексуальный, а именно травестийный. И травестия эта настолько утончённая, что творится она не на уровне соблазна телом тела, а на уровне соблазна интеллекта. Актёр даже не копирует привычные атрибуты женского поведения: костюм его весьма условен, голос приглушён (но далеко не женственен), жесты подчёркнуто экзальтиро-

ванны и артикулированы, но их нельзя назвать однозначно женскими. Актёр, скорее, воспроизводит *атмосферу* существования атрибутов женственности. Зрителя увлекает магия искусственности создаваемого образа, мерцание пола. Причём не только зрителя, и самих актёров тоже. Николай Добрынин, один из исполнителей роли Ирода в интервью Анастасии Мурзич так описывает это состояние: «Самое странное для меня в спектакле «Саломея» – это мои отношения с Димкой Бозиным (*исполнитель роли Саломеи – К.С.*). Вроде бы всё просто: молодой человек, красивый. Я даже не воспринимаю его как Саломею, хоть Дульсиной Тобосской назовите его на сцене. И ведь действительно что-то происходит... Как-то на спектакле я начал сюсюкать, проглатывать буквы – разговаривать с ним как с женщиной. Когда я бываю очень нежным, я могу дурковать, вести себя с женщиной как ребёнком. И я говорил Димке: «Саломея, танцуй для меня! <...> Меня трясло от желания – не его плоти, не приведи Господи, а его духа» [2.С.358-359] То, что здесь описывает Добрынин и есть эффект воздействия на него виртуального, сотканного из знаков образа.

Необходимо добавить, что эффект соблазна в спектакле ещё больше усиливается во время кульминационного танца, решённого вовсе не как эротический танец, хотя вся подоплёка спектакля предполагает эротику: Ирод воделеет этого танца, обещая за него всё, вплоть до половины царства, сам танец исполняется Саломеей босиком, Уайльд называет его танцем семи покрывал. Однако, танец Саломеи в спектакле начисто лишён эротизма, скорее перед нами танец демона Смерти, нежели нежной девочки-нимфетки, которой была библейская Саломея. Но соблазн – более широкое понятие, чем эротизм. Соблазн трактуется Бодрийяром как всеобъемлющая форма, всеобъемлющий ритуал в том смысле, что захватывает не только любовные игры, но буквально всё на свете. Всё может соблазнять или быть соблазнённым. В данном словоупотреблении даже сама смерть может быть соблазнительна. Тогда любой обряд перехода – ничто иное как игра со смертью и кружение в вихре соблазна смерти. «Тайна любви больше, чем тайна смерти» [3. С. 91] – говорит уайльдовская Саломея. Перефразируя Уайльда, мы могли бы сказать – тайна соблазна больше чем тайна смерти, так как данный танец представляет апофеоз соблазна, власть соблазна над смертью и включение смерти в ауру соблазна. Соблазн, женственность, смерть – вот три полюса, которые по сути одно.

Можно конечно возразить: неужели для того чтобы создать атмосферу соблазна необходимо обрядовать мужчину в знаки женственности? Конечно, нет. И режиссера не раз спрашивали, какая в этом необходимость. Отвечая на вопросы о своих спектаклях, сам Роман Виктюк как правило говорит, что актёр ныряет в те заводи женской души, куда женщина не допускает никого, даже саму себя. Соответственно, только мужчина сможет это сделать в достаточной мере «объективно и незаинтересованно». Следуя логике нашего рассуждения можно говорить, что женщина не пускает туда, где чувствует в себе предательскую силу соблазна, она боится и стесняется своей

символической, знаковой стороны. А потому «настоящая женщина, заранее удостоверенная своим полом, имеет меньше шансов довести соблазн до предела, чем обращающаяся в стихии знаков женщина/неженщина – лишь та способна обворожить беспримесной завроженностью, поскольку чары её больше соблазнительны, чем сексуальны» [1.С.42]. Женское тело как носитель, в данной ситуации, просто не справилось бы с задачей – передать соблазн, не сексуальность, а именно соблазн. Завороженность зрителя, тотчас же пропадёт как только через *знаки, указывающие на пол*, начнёт проглядывать пол реальный. Либидозная энергия найдёт для себя выгоду в этой натуральности и реальности, но цепь соблазнов, пронизывающая спектакль разорвётся: Бози – соблазнительный демон Уайльда, Саломея – соблазн и грех Ирода, Иоканаан – соблазн Неведомого для Саломеи, и, наконец, сам спектакль как магия и торжество и апология соблазна для зрителя.

Подведём некоторые итоги. Анализируя данный спектакль, я коснулась лишь одного из вопросов, возникающих в связи с функционированием символической и ритуальной стороны современной культуры. Спектакль «Саломея» является ярким примером существования и воздействия ритуально-символической стороны искусства в ситуации современной культуры как культуры, в которой символическая сторона размыта, а производственная, техницистская, наоборот, гипертрофированна. Бодрийяр выделял три фазы существования соблазна в культуре (проводя параллели с тремя фазами существования искусства у Бенямина): *ритуальную* (магическую, церемониальную), *эстетическую* (в которой соблазн сближается со сферой женственности и получает смысл совращения, игры видимостей) и *политическую* (полное исчезновение оригинала соблазна, его тотальное распыление, максимальная диффузия при минимальной интенсивности). Спектакль «Саломея» даёт нам образец существования эстетической формы соблазна, его трагедийной технологии, его фантомного, виртуального тела. Однако в культуре, в которой соблазн уже вошёл в третью (политическую) фазу диффузии и пронизывает все слои и все институты, всё становится телесно, феминно, сексуально, эстетично. В таком контексте пропадает та изначальная ритуально-символическая сторона соблазна, вокруг которой вращается культура и человеческий разум в желании разгадать загадку соблазна. Тогда искусство начинает восприниматься как приложение к либидо, а либидо продуцироваться всеми возможными и невозможными способами. Но это уже не проблема искусства, это проблема культуры в целом.

Библиографический список:

1. Бодрийяр Ж. Соблазн. – М.: Ad Marginem. 2000.
2. Мурзич А. Театр Романа Виктюка. Из точки вечности. – СПб., 2008.
3. Уайльд О. Саломея. – Издательство «Свента», 1993.

ЭТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВРАЧА

Т. А. Сидорова, Новосибирск, Россия

Под этической компетентностью врача следует понимать способность специалиста распознавать этические проблемы в профессиональной деятельности, владеть этическими категориями, умение решать этические конфликты, умение обоснованно делать моральный выбор.

Этическая компетентность формируется из совокупности социально-гуманитарных знаний по философии, биоэтике, этике, психологии, социологии, правоведения. Важными источниками знаний являются также нормативные требования медицинской деонтологии, знания клинической психологии, заключения ВОЗ, изложенные в международных декларациях. Общение со старшими коллегами по профессии, клинический опыт, приобретаемый в процессе получения профессионального медицинского образования, предоставляют образцы нравственно одобряемого поведения. Приобщение к практике способствует тем самым получению нужных навыков и умений в общении, в налаживании контакта с пациентом, в формировании доверительных отношений как с пациентом, так и с коллегами. Особое значение в формировании «практической части» этической компетентности играет преподавание прикладных аспектов в курсе биоэтики. Решение ситуационных задач, анализ «кейсов», обсуждение моральных дилемм, биоэтических казусов моделируют многосоставную и напряженную профессиональную жизнь врача, воссоздают его социальную роль, погружают в атмосферу моральных конфликтов и сложных нравственных коллизий. Знание основных принципов биоэтики, умение применить этические учения и категории к анализу конкретных примеров из клинической практики дает необходимую теоретическую составную этического образования. Поэтому трудно переоценить роль биоэтики как центрального элемента в воспитании медицинского профессионала, профессионально обладающего этической компетентностью.

Этическая компетентность предполагает, что у врача есть необходимые нравственные качества, которые одновременно являются существенной стороной его профессионализма. Как и в других деонтологических профессиях – у педагогов, юристов, у врачей нравственные и профессиональные качества неразрывны. Профессиональные качества, например, аккуратность, собранность имеют нравственное значение, равно как и моральные являются необходимыми в выполнении профессионального долга. Нравственные качества врача, такие как честность, добросовестность, отзывчивость, доброта, способность к сопереживанию, позволяют не просто исполнять профессиональные обязанности в соответствии с должностными требованиями, но и обеспечивают положительный моральный и эмоциональный контакт с пациентом, что так важно для успешного лечения.

Важнейшие нравственные качества формируются и проявляются в общении. Этическая компетентность включает коммуникативные

навыки, предполагающие, что врач умеет правильно общаться с пациентами, их родственниками, коллегами. Эти навыки подразумевают умение разбираться в сложных коммуникативных ситуациях, требующих особого такта, иногда употребления специальных фраз, знать о вербальных и невербальных средствах воздействия в процессе общения. Сегодня врач должен заботиться и об имидже, поскольку может выступать агентом конкурентной борьбы, предоставляя свою помощь пациенту или свою клинику на рынке медицинских услуг или лоббируя здравоохранительный проект перед инвесторами. Комплекс коммуникативных средств находит свое закрепление в нормах делового этикета, который применяется в различных профессиях. Во врачебной деятельности традиционно предполагалось само собой разумеющимся наличие форм вежливого и участливого общения с пациентом, уважительного и поддерживающего отношения к коллегам. Казалось бы, вместо формальных этикетных требований в медицине есть место живому участию, непосредственному человеческому контакту, что закрепляется по определению в медицинской этике. В современном здравоохранении происходит усложнение системы взаимодействий в медицине. Возникают различные основания для общения, пересекаются цели, интересы, мотивы, действия различных субъектов. Например, общение с пациентами может иметь особенности в зависимости от модели оказания врачебной помощи, в зависимости от компетентности пациента, или преобладания технологического компонента в структуре медицинской помощи. В сферу коммуникативного, следовательно, и морального взаимодействия, врача с пациентами и коллегами, включаются представители общественности. «В игру» вступают коллективные субъекты: объединения пациентов, медицинские учреждения с различным статусом в зависимости от формы собственности, технической оснащенности, видам оказываемой помощи и т.п., ассоциации, защищающие интересы врачей или пациентов, международные организации, предпринимательская сфера и т.д. В результате возникает многомерная, мультиполярная, динамическая коммуникативная среда, в которой у врача должны быть надежные коммуникативные инструменты, гарантирующие сохранение высокого морального статуса врачебной профессии.

Очевидно, что область коммуникации в медицине распространяется сегодня на публичную сферу, обязывая врача, как представителя медицинского учреждения, уметь контактировать со средствами массовой информации. Если закономерности общения с пациентами и коллегами – вопрос традиционный для деонтологии, то публичное общение, контакты медицинского учреждения с общественностью, журналистами, выражающими позицию общественного мнения или своего издания – эта сфера деятельности еще непривычна. До сих пор памятны в Новосибирске события, связанные с гибелью ребенка, которому не могли оказать помощь из-за отсутствия в Академгородке детской больницы. Случай этот вызвал большой резонанс в СМИ, вошел в новостные ленты центральных программ и изданий. В город прибыл

полномочный представитель по правам ребенка П.Астахов и самолично выяснял причины случившегося. Тем временем на врачей обрушилась лавина несправедливых обвинений. Кто-то обвинял медиков в отказе оказать помощь, другие – в низкой квалификации, третьи – в несвоевременности, в халатности. Винить в предвзятом отношении журналистов также не стоит. Проблема возникла из-за отсутствия у Минздрава области задачи своевременно и открыто информировать общественность. Учитывая возрастающую напряженность в отношении общества к сфере здравоохранения в целом, отработка приемов публичной коммуникации – задача сегодняшнего дня, которая напрямую связана с формированием этической компетентности врача. В свое время на публичность как способ бытия современной биомедицины обратил внимание П.Д. Тищенко. [1;13]

В публичной демонстративности сегодня часто совершается моральный выбор врача, пациента или, например, потенциального донора. Приведем на этот счет случай, который, казалось, начинался как случай деонтологический, т.е. касающийся медицинской этики как таковой, а вышел в конечном итоге биоэтическим казусом, т.е. имеющим значимость для общества в целом. В конце прошлого года в Германии широко обсуждался поступок врача, еврея по национальности, отказавшегося провести операцию на щитовидной железе пациенту, уже находящемуся под наркозом, из-за обнаруженной на теле нацистской татуировки. «Я не могу оперировать этого человека. Я – еврей», – сказал 46-летний хирург, обращаясь к жене пациента. Позже он объяснил, что его принципы не позволяют ему оперировать сторонников неонацизма. Он быстро нашел коллегу, согласившуюся провести операцию вместо него. Операция была успешной. Однако жена пациента потребовала лишить хирурга лицензии. Руководство больницы тем временем заявило, что они получили положительные отзывы со стороны общественности по поводу такого смелого поступка доктора. Члены Немецкой Медицинской Ассоциации отказались наказать врача, заявив, что «Если бы это была чрезвычайная ситуация с предоставлением экстренной помощи, это была бы уже совсем другая история. В таком случае он был бы обязан выполнить операцию, даже если пациент был бы весь покрыт татуировками со свастикой». Специалист по медицинской этике Клаудиа Вайзманн напомнила о том, что в Женевской декларации ВМА говорится о том, что личные, религиозные, национальные, расовые, политические, социальные и иные мотивы не должны препятствовать исполнению профессионального долга врача.[2]

При обсуждении этого казуса на занятии со студентами шестого курса медицинского университета, стоящими на пороге профессиональной жизни, высказанные позиции не отличались от обозначенных в самом казусе. Была зафиксирована ситуация моральной дилеммы. Таки образом учебная цель выявления морального конфликта, моральных квалификаций произошедшего была достигнута. Но прозвучало также мнение, обратившее на себя внимание. Речь, буквально, шла о том, что немецкий врач поступил правильно, потому что после

Нюрнбергского процесса неонацизм не имеет право на существование. Не важно, что врач был евреем, на его месте мог бы оказаться русский, украинец, белорус, ведь Советский Союз потерял десятки миллионов жизней в Великую Отечественную войну. Ведь врач – человек, а не робот. В этом суждении красноречиво отражается особенность условий морального выбора современного врача. В публичном дискурсе переплетаются не только прагматические мотивы, связанные с реализацией конкретных действий, но и глубинные ценностные основания, имеющие культурные, а в данном случае, исторические корни.

Следует также обратить внимание на то, что сам моральный выбор зиждется на обнаружении дуальности или, как чаще всего бывает, множественности возможных моральных решений, потенциально присутствующих в биоэтическом казусе. В прикладной этике такое содержание обозначается понятием моральной дилеммы. Традиционно, под моральными дилеммами подразумевают ситуации, не имеющие однозначного морального решения. Сложные моральные ситуации вызывают дискуссии, в которых выявляются различные позиции. Так возникают точки зрения, которые становятся убедительными для принятия решения, но это решение наверняка не будет приемлемым для всех участников. Ценность обсуждения моральных дилемм в открытости, полифонии высказываемых взглядов. Такое понимание характеризует дилемму феноменологически. Если взглянуть на моральную дилемму структурно, то можно заметить, что в ее основе, кроме неоднозначности формируемого консенсуса, лежит моральный конфликт, в котором субъекты морального выбора претендуют на утверждение моральной нормы. Согласно цели формирования этической компетентности, анализ морального конфликта, следует начинать с определения субъектов морального выбора, которые являются носителями определенных нравственных устоев, представлений, предпочтительных способов заявить о своем выборе. Таким образом, четко и ясно проступают несоответствие ценностей, выборов, стратегий и т.д. Конфликт превращается в таковой благодаря вынесению «сора из избы», его публичному характеру. Тогда он и отражается в общественном сознании как дилемма. В деонтологическом проекте, т.е. в рамках медицинской этики, дело собственно, не вырастает до конфликта в том значении, которое открывается с позиции биоэтики. Конфликт, не выходя за стены медучреждения, протекает в одномерной плоскости, в которой совпадают цели врачебного действия и цели пациента. В этой плоскости, разумеется, также случается много проблем, ошибок, получивших закрепление в метафоре «врачебной ошибки», но в ситуациях деонтологического плана, оценка происходит чаще всего по шкале: «прав – виноват». Под такую оценку легко подобрать юридическую норму, которой, как правило, не удовлетворяется оценка многомерной биоэтической ситуации. Здесь врач должен уметь перенастраиваться, улавливать в сложной гамме верную доминанту.

Процесс формирования этической компетентности имеет еще один важный эффект. В анализе биоэтических казусов происходит

мысленное и дискурсивное проживание возможного морального опыта, присвоение ролей, обнаружение многовариантности выхода из конфликта. Часто для принятия решения врачу требуется умение увидеть ситуацию в неожиданном ракурсе. Способность замечать казуистический характер и уникальность происходящего в повседневной деятельности врача препятствует восприятию медицинского труда как однообразного и монотонного. Известно, что именно повседневность, рутинность вызывает эмоциональное выгорание, которое «обнуляет» мотивационную сферу, превращает врача в равнодушного, часто беспринципного исполнителя. Есть у врача выбор? Конечно, есть. Насколько он может воспользоваться им, это зависит от внутреннего стержня, моральных императивов, которые личность считает для себя важными и необходимыми.

Сегодня, даже воспринимаемая априори, медицинская корпоративность становится предметом публичного внимания. Актуальна потребность в независимой экспертизе для утверждения действительной автономии пациента. Отношения во врачебном сообществе в социуме часто понимают как круговую поруку, т.е. такой тип связи между профессионалами, который ставит поступок врача в зависимость от принятого образа действий. Врач в корпоративной связи по типу круговой поруки, таким образом, лишается возможности морального выбора. Порядок «так принято», т.е. не свидетельствовать против коллеги, рассчитывая на такое же отношение, в случае собственной оплошности, подменяет другой тип отношений – профессиональную солидарность, обладающую нравственно положительным смыслом. Солидарность ориентируется на общую нравственную цель – нести благо людям своей профессией. Круговая порука в качестве такой цели рассматривает врачебную профессию в узко прагматическом смысле, как способ обустройства своей социальной жизни.

Приобщение врачебного сообщества к принципам биоэтики дает современному врачу новое понимание медицины как сложной многоуровневой системы этических взаимодействий. Так биоэтика становится средством воспитания не только моральной, но социальной ответственности врача как индивидуальности и врачебного сословия в целом.

Библиографический список

1. Тищенко П.Д. Биовласть в эпоху биотехнологий. М.: ИФРАН, 2001.– 117с.
2. http://www.bioedge.org/index.php/bioethics/bioethics_article/9366/

ВЛАСТЬ СОБЛАЗНА

Е. И. Спешилова, Томск, Россия

Соблазн представляет господство над символической вселенной, тогда как власть – всего лишь господство над реальной.

Жан Бодрийяр

В современном обществе, главной ценностью которого номинально провозглашается свобода каждого индивида, явные формы социального регулирования заменяются скрытыми техниками манипуляции, способными «тайно» сохранять существующую субординацию и не допускать инверсию социальной системы в целом. Объявленный «проект раскрепощения частного человека приводит к иной форме его порабощения» [1. С. 112], поскольку механизмы эмансипации личности в действительности оказываются технологиями её подчинения господствующему дискурсу, который, с точки зрения Г. Маркузе, «интегрирует всякую подлинную оппозицию и поглощает все альтернативы» [2. С. 282]. Один из таких неявных, мягких способов управления индивидами – это их соблазнение.

М. Фуко в книге «Надзирать и наказывать», анализируя исторические изменения в уголовно-исправительной системе – от сурового режима телесных наказаний (публичной казни, пытки) до порога современной условно гуманистической эпохи (рождения тюрьмы), – приходит к парадоксальному выводу о том, что гуманизация наказания диссидентов свидетельствует о закреплении, заключении «нормальных» социальных субъектов; меры наказания отступников ослабляются, так как само общество функционирует как тюрьма. «Сущность различных режимов проявляется теперь не в альтернативных формах жизни, но в альтернативных техниках манипулирования и контроля» [2. С. 367]. Боясь себя обнаружить, носители власти от явного насилия перешли к скрытому – создав дискурс о душе. «Появление души на сцене уголовного правосудия, а вместе с тем внедрение в судебную практику корпуса «научного» знания» явились «следствием преобразования способа захвата тела как такового отношениями власти» [3. С. 36–37]. Власть производит знание о душе, которая сама «является элементом господства, осуществляемого властью над телом» [3. С. 46]. Благодаря случившимся преобразованиям, власть над человеком стала устойчивой, продолжительной и невидимой; помимо прямого воздействия на тело, она получила возможность утверждать себя опосредованно – через душу¹.

Указанное различие непосредственного и косвенного управления индивидами реализуется и в технологии их соблазнения, которое может быть влиянием как на тело человека (физику), так и на его душу

¹ Более того, Фуко радикально утверждает, что «человек, о котором нам рассказывают, которого нас призывают освободить, является следствием подчинения куда более глубинного, нежели он сам», а его «душа есть следствие и инструмент политической анатомии; душа – тюрьма тела» [3. С. 46].

(психику). Отсюда возникает двусмысленность в самом определении понятия «соблазн». С одной стороны, соблазн относится к *области взаимоотношений полов*, к властному дискурсу между «он» и «она», и используется как техника манипулирования поведением представителя противоположного пола; цель такого соблазна заключается в достижении обладания телом другого. В этом смысле «соблазнить» тождественно «совратить, обесчестить» [4. С.642]; яркий пример такого рода соблазнения описан в «Дневнике оболъстителя» С. Кьеркегора. С другой стороны, соблазн не столько вписывается «в природный или энергетический строй», сколько принадлежит «строю искусственности, строю знака и ритуала» [5. С.26], а именно – *сфере социального* как символического.

«Соблазнить» означает «прельстить, побудить», «вызвать желание что-то сделать» [4. С. 642], а «соблазниться» – сделать то, что необходимо соблазнителю. Именно технология *социального соблазна*, т.е. такого соблазна, который является способом незаметного управления социальными индивидами, группами, массами, является предметом настоящего исследования. Эта технология активно используется в политике и экономике, связанных единым стремлением установить власть над обществом посредством распространения идеологии и рекламирования товаров соответственно.

В структуре общественного соблазна следует выделять три компонента: соблазнителя, приманку и соблазняемого. Для того, чтобы некий акт состоялся как соблазнение, обязательно необходим второй компонент, поскольку именно использование приманки превращает открытую коммуникацию в манипуляцию. «Соблазнять» значит *склонять к чему-либо приманкой*.

Приманка же, как известно, это чистая видимость, не скрывающая под собой никакого референта, никакой истины, никакого глубинного смысла. Она как таковая всегда есть *заманчивое предложение*, в котором в той или иной степени присутствуют *обещание, умолчание, преувеличение и ассоциация*. Эти «маленькие хитрости, обладающие большой способностью к распространению, тонкие устройства, внешне невинные, но глубоко подозрительные», являются механизмами, «которые подчинены потаённым и постыдным экономиям и которые внедрили всепроникающее подчинение» в социальную среду [3. С. 203]. Рассмотрим, как техника соблазнения применяется в рекламе товаров и услуг.

Коммерческая реклама нужна, прежде всего, для того, чтобы вызывать у потребителей желание приобрести рекламируемый предмет или воспользоваться предлагаемой услугой. Её воздействие направлено на психику человека, осуществляется неявно и ставит своей задачей изменение мнений, потребностей и целей людей в нужном некой группе направлении. Рекламируемые «предметы никогда не предлагаются потребителю в абсолютном беспорядке. В некоторых случаях они могут *подражать* беспорядку, чтобы лучше соблазнить, но всегда они располагаются в определённом порядке, чтобы проложить главные

пути, чтобы ориентировать покупательский импульс в *сети* предметов, чтобы соблазнить покупателя и вести согласно своей логике вплоть до максимального вложения и до границ его экономического потенциала» [7. С. 7]. Реклама должна соблазнить на покупку, сделать такое *предложение*, от которого сложно отказаться. Принципы такого «приманивания» мы указали выше; теперь продемонстрируем их на примерах.

Показательным примером использования *обещания* как приманки является реклама туши Masterpiece Max от Max Factor, в которой говорится о том, что «улучшенная формула в сочетании с гибкой щёткой обеспечивает до 400 % больше объёма». Производители этой продукции обещают, что покупка и использование их туши приведёт к четырёхкратному увеличению ресниц, что в действительности невозможно (и просто абсурдно). Данная реклама обещает и пытается приманить потенциального покупателя *преувеличением* положительного эффекта продукции; она не просто информирует, но даёт обещание, которое следует подтвердить или опровергнуть, купив и использовав рекламируемую продукцию. Как пишет Ж.Бодрийяр в «Обществе потребления», «реклама является пророческим словом в той мере, в какой она предлагает не понять и изучить, а поверить. То, что она говорит, не предлагает предшествующей истины, но предполагает последующее подтверждение на уровне реальности подаваемого ею пророческого знака» [7. С.166].

Кроме обещания, тактическим приёмом в рекламе, которая освещает только привлекательные «стороны» предмета, чтобы сделать его более соблазнительным (исключение в последнее время – алкогольная и табачная продукция), является *умолчание*. Например, никогда не упоминается то, что удовольствие от вкуса и вида продукта бывает обеспечено входящими в этот продукт стабилизаторами, красителями, консервантами, ароматизаторами, усилителями и т.д.

Довольно привычным для современного человека стал тот факт, что для рекламирования самых различных товаров (от моторных масел до парфюмерии) активно используется обнажённое тело, преимущественно женское, как наиболее соблазнительный образ. «Мельчайший из объектов, инвестированный имплицитно в модель женского тела-объекта, фетишизируется», *по ассоциации* такому предмету предписывается привлекательность указывающего на него тела; именно поэтому «осуществляется пропитывание всей области “потребления” эротикой» [7. С.174]. Эффективность рекламы достигается за счёт активного воздействия на человеческие инстинкты для управления вниманием и создания позитивных ассоциаций с рекламируемым объектом. Через устранение понятия интимного современное общество легализовало ниши порока, превратив его в морально приемлемый бизнес; бесстыдство стало особой технологией соблазнения.

Благодаря привлечению человека к потреблению посредством использования технологии соблазнения, социальные группы, «нечувствительные к внешним командам, составляют в интегральные схемы,

открытые для манипуляции (автоманипуляции) и «обольщения» (самообольщения)» [7. С.298]. Человек становится потребителем, «господином» некоторого предмета, его владельцем, однако тем самым человек как потребитель подчиняется системе, которая вызывает в нём именно эту потребность, возбуждает желание получить данный предмет; индивид потребляется этой системой. С.С.Аванесов утверждает, что «индивидуализированный субъект <...> жаждет подтверждения своей суверенности; он с жадным интересом ловит каждый сигнал, сообщаящий ему о его самодостаточности; поэтому он хочет только потреблять, то есть делать *своим*. Иначе говоря, такой субъект открыт для *соблазна*. Создавая иллюзию обладания, частного человека легко подчинить извне навязанным правилам игры, стандартам потребления и моды» [1. С. 111]. В итоге, оказывается, что цель системы соблазна в *потреблении потребителя*: ему предлагают соблазниться заманчивым предложением, стать обладателем чего-то и в этом действии утвердить на микроуровне свою власть, однако в это же время над ним устанавливается власть производителей, успешно соблазнивших очередного индивида на приобретение своего товара. «Господство под маской изобилия и свобод распространяется на все сферы частного и публичного существования, интегрирует всякую подлинную оппозицию и поглощает все альтернативы» [2. С.282].

Более того, «аппарат производства и производимые им товары и услуги “продают” или навязывают социальную систему как целое» [2. С. 275], поскольку покупаемые людьми предметы имеют, помимо потребительской, социальную функцию. Ж. Бодрийяр пишет в статье «Функция-знак и классовая логика», что «истинная теория предметов и потребления должна основываться не на теории потребностей и их удовлетворения, а на теории социальной демонстрации и значения» [6. С.13]. С точки зрения Г. Маркузе, «продукты обладают внушающей и манипулирующей силой»; «по мере того, как они становятся доступными для новых социальных классов, то воздействие на сознание, которое они оказывают, перестаёт быть просто рекламой; оно превращается в образ жизни» [2. С.275].

Таким образом, соблазнение индивидов является не только контролем над их потреблением, сколько, и это главное, скрытым контролем за их социальным положением; *соблазн есть власть над символической реальностью*. Если раньше социальные массы «заставляли сносить господство грубым насилием», то теперь «их заставляют принимать его *силой соблазна*» [7. С.301. Курсив мой. – Е.С.]. По мнению Бодрийяра, некоторые классы оказались «обречены на поиск своего спасения в предметах, на социальную участь потребления», в то время как *upper class* свои основания находит не в потреблении, а совсем в ином месте – «в реальных сферах решения, управления, политической и экономической власти, в манипуляции знаками и людьми» [6. С. 65,66].

Однако, устанавливая своё господство посредством технологии соблазна, соблазнитель (кем бы он ни был) сам оказывается включён в *утверждение власти соблазна над собой*. Он признаёт то, что соблазн

как скрытая стратегия управления другим/другими действительно приемлем, он констатирует власть соблазна над собой через принятие его в качестве способа подчинения другого.

Соблазнитель становится соблазнённым выбранной технологией неискренности, использования, предпочтением манипуляции, а не коммуникации. Он подчиняется соблазну, поскольку транслирует его власть в социальную среду. Тем самым принятие соблазна в качестве способа действия есть демонстрация признания его тотальной власти.

Библиографический список

1. Аванесов С.С. Атомизация и власть // Аванесов С.С. Теологическая сутра. – СПб.: ВВМ, 2010. – С. 109–112.
2. Маркузе Г. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества // Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества. – М.: АСТ, 2003. – С. 251–515.
3. Фуко М. Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы. – М.: Ad Marginem, 1999. – 480 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Изд. 18-е. – М.: Русский язык, 1986. – 798 с.
5. Бодрийяр Ж. Соблазн. – М.: Ad Marginem, 2000. – 320 с.
6. Бодрийяр Ж. К критике политической экономии знака. – М.: Академический Проект, 2007. – 335 с.
7. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры. – М.: Культурная революция; Республика, 2006. – 269 с.

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАК ОСНОВА НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ



ПРАКТИКА ИСИХАЗМА КАК ОПЫТ ДУХОВНОГО САМОСТРОИТЕЛЬСТВА ЧЕЛОВЕКА

Т. В. Бирюлина, Иркутск, Россия

Начиная со второй половины XIX – XX вв. все более начинает происходить осознание кризисности существования человека, его онтологической “бездомности” и “неукорененности”. Современная философия также испытывает трудности в описании человека. И даже более того – говорит о “смерти субъекта”, растворении его в витальных, семантических, технических и других процессах [1].

Традиционное понимание человека его сущностную характеристику связывает с его духом. Человек не определяется как тело или даже одушевленное тело, поскольку этим не обозначается и не постигается его главное естество, которое в нем пытается уловить, указать и постигнуть самого себя [2]. Человеку может найти самого себя не среди вещей и объектов, о которых он мыслит, а в своей субъективной глубине, в своем духе. Именно кризис духовности характеризует современное общество, когда человек “бродит” по случайным окрестностям своего существа, а не живет из своего духа, поскольку не имеет основы и стержня своей личности.

К духовному миру человека исторически имела отношение религия. Во всех культурах традиционно именно в рамках религиозного мировоззрения решался вопрос о гармонизации личности, нахождении верного положения человека в мире, обретении человеком самого себя и своего подлинного бытия, совершенствовании его души и поступков. С отвержением религии был утрачен по преимуществу и опыт духовного самостроительства человека, в результате чего мы имеем нравственную деградацию и прочие проблемы современного общества. Поэтому сейчас происходит обращение к религиозным традициям и поиск в них возможных путей преодоления кризиса духовности [3]. В частности, в Православии имеется древняя созерцательная монашеская традиция – исихазм.

Греческое слово “исихия” означает “тишина”, “молчание”. Первоначально исихастами назывались отшельники, монахи, ведущие созерцательный образ жизни, в отличие от общежительного. Вся жизнь исихастов была посвящена Иисусовой молитве, “умной” молитве. К XIV веку традиция “умной” молитвы была знакома не только отшельникам, но и считалась основным “деланием” во всех монастырях и даже среди мирян. Существовало несколько психосоматических методов для сосредоточения внимания в умной молитве путем дисциплины дыхания.

Один из этих методов восходит к Никифору Исихасту. Он утверждал, что основным препятствием для постоянной молитвы является рассеяние, поскольку падший человеческий дух привязан к внешним объектам, не имеющим ничего общего с образом Божиим в нас. Поэтому первой задачей должно быть “собрание ума”, объединение своего “я” в единое целое. Для достижения этого можно пользоваться дыханием как постоянным элементом психосоматического бытия. Далее следует непрестанное творение молитвы: “Господи Иисусе Христе, Сыне Божий, помилуй меня”. Постоянное пребывание в молитве должно стать таким же естественным состоянием, как дыхание.

Сам метод дыхания в молитве восходит к более ранним временам [4]. В частности, еще Евагрий Понтийский (+399) учил о страстях и молитве, высказывал идею “умной” молитвы. Согласно Евагрию, истинная природа “ума” состоит в том, чтобы сосредоточиваться на Боге, а все то, что отвлекает “ум” от Бога, есть зло. Со времен грехопадения человеческий ум пленен самолюбием, которое порождает “помыслы” – любопытство по отношению к чувственным вещам и отвлечение от Бога. Действуя на чувствительную часть души, помыслы могут привести ее к страстям (их насчитывается 8 ступеней). Первой целью монашеского “упражнения” является подчинение страстей и достижение состояния “бесстрастия” – отрешения от чувств и помыслов, делающее возможным восстановление истинного первоначального отношения между умом и Богом. Начиная с элементарных монашеских добродетелей, пощения и безбрачия, иноческое житие может постепенно подавлять прочие страсти и достигать истинной отрешенности. Через отрешение от страстей достигается полная опустошенность души или тела от каких-либо ощущений, чтобы ум мог осознать свою Божественную природу и восстановить свое сущностное единение с Богом через знание. Но это отражает оригенистскую антропологию, где любая связь ума с душой или телом есть последствие грехопадения.

Евагрий первым упомянул термин “умная молитва”, который стал обычным в византийском исихазме. Молитва есть некое бесстрастное состояние, высочайшее возможное умствование. В этом состоянии молитвы ум “глух и нем” ко всякому чувственному восприятию и поэтому освобожден от всякой множественности. Молитва означает еще и то, что ум пребывает в сущностном союзе с Божеством и человек равен Христу. Это соединение становится возможным именно через молитву. Это было абстрактное и спиритуалистическое понимание молитвы.

Более ортодоксальным образом Евагриево учение о молитве стало пониматься позже благодаря его современнику Макарию Египетскому. В то время как Евагрий отождествляет человека с интеллектом и мыслит христианскую духовность как дематериализацию, то Макарий понимает человека как психосоматическую целостность (единство тела и души), предназначенную к обожению. Оригенистской и платонической антропологии Евагрия Макарий противопоставляет библейское понимание человека, где окончательным его предназначением не является отделение ума или души от тела. Из Макариевой антропологии

проистекает духовность, опирающаяся на реальность Крещения и Евхаристии как путей единения со Христом и обожения всего человеческого бытия, во всех его аспектах, включая и телесный. В концепции Макария «умная молитва» становится «молитвой сердечной». Средоточие психосоматической жизни человека – сердце. Это внутренняя личность человека, «я» в его самой сокровенной глубине, а не только лишь эмоциональная сторона человека. Сердце является полем битвы между Богом и сатаной, и монах, отдавая все свое существование молитве, выбирает пребывание на передовой линии этого сражения. Это был призыв к осознанному переживанию благодати, личному осознанному опыту Бога.

Позже три автора, усвоив самое важное из вклада Евагрия и Макария, придали духовности восточного христианства ее классическую форму.

Первый – Диадок, епископ Фотики (V в.). Он так же полагал, что Крещение – единственное основание духовной жизни. Благодать скрывается в глубинах ума с момента крещения, ожидая первого шага души, и дарует очищение душе и телу, проникая и во внешние чувства сердца. Христиане могут, и даже должны, осознанно и не только интеллектуально испытывать присутствие Святого Духа в своих сердцах. Он полагал устремленность духовности к Иисусу Христу и развивал богословие имени Божьего. Диадок, в противоположность настоянию Евагрия на уме, как и Макарий, помещает ум, то есть душу, в сердце. У Макария и Диодоха сама христианская вера отождествляется с осознанным опытом Бога.

Иоанн Лествичник (VII в.) опирается на призывание имени Иисуса, и как молитвенный прием использует соединение молитвы в уме с дыханием. Он учил, что имя Иисуса должно “прилепиться” к дыханию молящегося. Безмолвие есть непрерывная служба Богу и предстояние перед Ним. В своей “Лестнице” он дает классификацию страстей и делает акцент на бодрствовании сердца. Он предлагает путь постепенного восхождения по степеням духовной практики к новому, иному, обоженному бытию человека. Иоанн понимает обожение как общение всего человека с преображенным Христом, которое есть не просто размышление об Иисусе или эпизоде его жизни. Также он высказывает предостережение против какого то ни было вызывания внешних образов посредством воображения. Монах всегда призывается заметить в себе (в своем сердце) объективную реальность преображенного Христа, которая есть ни образ, ни символ, но сама реальность Божьего присутствия через таинства, не зависящая от любой формы воображения. Впоследствии терминология Иоанна использовалась исихастами

Максим Исповедник (VII в.) в учении о духовной жизни принимает Евагриеву иерархию страстей, а также учение о бесстрастности как цели аскетической жизни. Но он преобразует Евагриеву духовность. Любовь не отрицается, а понимается не только в качестве высочайшей из добродетелей, но и как единственный истинный итог отрешения. По причине бесстрастия любовь может относиться в равной степени

к каждому, поскольку человеческие пристрастия суть плод несовершенства. В конечном счете любовь человеческая, которая по необходимости включает элемент вожделения (*eros*), должна преобразоваться даром Божиим и превратиться таким образом в *agape*. Максим производит изменение оригенизма в основном пункте – учении о творении. Он предлагает позитивный взгляд на человека, окончательное предназначение которого есть не растворение в Божественной Сущности, а “естественная деятельность”, которая становится возможной через Богом данную деятельную любовь. Абсолютная трансцендентность и недоступность Сущности Божией становится (как у Григория Нисского и в поздневизантийском богословии) делом христианской веры, имеющим основополагающее значение для духовной жизни. Поскольку любовь (а не сущностное знание) является целью и высочайшим предназначением духовной жизни, человек, воссоединившись с Богом, остается полностью самим собой в своей природе и деятельности. Его причастность к Богу одна в состоянии гарантировать человеку его полное освобождение от страстей и преобразовать *eros* в *agape*. Деятельной любовью является следование заповедям, что дает человеку Боговидение. В соответствии с Халкидонским Символом каждая природа Христа сохраняет как природа свою характеристику и присущую ей активность. Так и обожение не подавляет человечность, но делает ее более подлинной и, следовательно, более человеческой.

Главнейшим представителем исихастской традиции в Византии, последователем Евагрия и Макария и предшественником Григория Паламы считают Симеона Нового Богослова (949-1022). Хотя Симеон никогда не упоминает “умной молитвы” или “молитвы Иисусовой”, не предлагает ясного богословского различия между “сущностью” и “энергией” в Боге, он выступает за общепринятое понимание христианства как личного общения с Богом и как Боговидения. Он дает образец личного мистицизма. Так, он полагает, что Царство Божие является несомненно достижимой реальностью, оно не принадлежит исключительно грядущей жизни и в этой жизни оно не ограничено лишь духовной или интеллектуальной жизнью человека, а охватывает все его бытие. Причем этот опыт не является заслугой человека, вознаграждением за подвижничество, а даром Божиим. Христианская вера не ограничивается выполнением определенных правил и обязательств, а является в первую очередь живым познанием на опыте Христа.

Непосредственно исихастская молитва была ясно описана лишь в конце XIII – начале XIV вв. Богословское обоснование исихазма было сделано Григорием Паламой (1296-1359) [5]. Собор 1341 года подтвердил учение Паламы о возможности непосредственного знания Бога. В 1351 году большой собор в Константинополе вынес определение, подробно излагая его учение. Исихасты создали традицию личной молитвы и непрерывного созерцания. Молитва понималась как путь к достижению цели христианской жизни: участия в Боге, *theosis* (обожение) через общение с обоженной человечностью Христовой в Святом Духе. Этот метод состоит в сосредоточении внимания, удерживая

при этом дыхание и непрестанно произнося в уме молитву “Господи Иисусе Христе, Сыне Божий, помилуй меня”. Сам по себе этот психосоматический метод не является целью, а лишь средством для “помещения” человека во внимание. Благодаря этому средству человек готов к Богоявлению, но при важном условии – жизни по Заповедям Божиим.

Чтобы человек мог доподлинно восходить к иному бытию, к актуальному претворению своей прежней, ветхой природы, он ни на миг не должен терять, утрачивать своего устремления к Инобытию, к Богу, выражаемого молитвенным обращением, поэтому молитва должна быть непрестанной. Человек многосложно, разнообразно устроен, и разные уровни его существа вовлечены в разные собственные активности, которые требуют внимания к себе и человек “рассеивается”. Поэтому важно было научиться управлять своим вниманием, зорко следить, держать в фокусе сознания все уровни своего существа и ориентировать их в нужном направлении.

Практика исихазма основана на определенной антропологии [6]. Человек представляет собой единство тела, души и духа, при этом дух человека неотделим от жизни самого Бога – от Духа Святого. Если человек отказывается от этого природного, естественного родства с Творцом, он сам подвергает себя смерти, теряет свою человечность. В этом родстве человека с Богом через дух состоит смысл и содержание “образа Божия” в человеке, который, однако, не ограничивается одним лишь духом. Христос явился нам во плоти, Он воспринял единство тела и души – всего человека. Душа пребывает с телом в союзе, в неразрывном единстве, поэтому и в молитве должно участвовать также тело – душа не может молиться одна. Человек рассматривается как нераздельное психофизическое единство, в котором любое движение души неизбежно вызывает телесную реакцию. Центром психосоматической жизни человека Палама считает сердце, т.е. включая нравственную составляющую человека.

Первоначальной целью и предназначением человеческого бытия является обожение, поскольку человек может стать вполне человеческим, лишь восстановив свою утраченную причастность к Богу [7]. Христианам даруемо Богопознание как опытное переживание через крещение и их постоянное участие в Евхаристии. Богопознание требует вовлечения всего человека в молитву и служения любовью Богу и ближнему. Затем оно открывается не только как “интеллектуальное” переживание одного лишь ума, но и как “духовное ощущение”, которое передает восприятие ни чисто интеллектуально, ни чисто материально. Во Христе Бог принял полноту человека (душу и тело), и человек как таковой был обожен. В молитве, в таинствах, во всей жизни Церкви как общины человек призван к соучастию в Божественной жизни и это участие тоже является истинным Богопознанием. В человечности Христа наша собственная человечность обретает доступ к Богу и в Его энергиях становится Божеской человечностью, но не становясь “Богом по существу”. Божественность, то есть нетварность, есть некое “качество”, способное передаваться от одной природы к другой.

В обожении творение, причащаясь Богу, обретает “божественность”, становится “нетварной”, приобщается вечной жизни. С момента Воплощения Бога не следует искать вовне и Царство Божие – уже свершающаяся для христианина реальность в его сакраментальном и духовном опыте, оно уже “внутри нас”. Реальное общение и соединение человека с Богом, при котором Бог и человек причастны общей жизни, возможно в действительности, и основой для этого соединения служит ипостасное единство человеческой и божественной природ во Христе. Все “энергии” человека как совокупность всех его физических, психических, умственных движений и импульсов, устремляются к Богу и преображаются Им. В этом и состоит смысл спасения.

Современная культура общества потребления навязывает человеку множество идеалов и идиологов, ценностей и образов жизни, в том числе и внутреннего мира, которые не имеют ничего общего с Божьим образом, нравственными ценностями. Поэтому популярная “духовность” основана на том, что человек бежит от самого себя в “потусторонний” мир и его ум, выходя из самого себя, обманывается в виртуальных состояниях, измененных состояниях сознания и т.п. Человек потерял себя, свой стержень, свое основание и глубину. Он живет вовне, потоком внешних ощущений, а не внутренней жизнью. Его “я” “растворено” во внешней, чувственной, материальной жизни. Исихастская практика помогает собрав рассеянный по внешним ощущениям ум, приводить его к внутреннему средоточию, к сердцу, хранилищу помыслов, вернуться к самому себе, к своим глубинам, к глубине своей личности.

Человек не сможет стать человеком, личностью, если он не обращается к нравственным ценностям, не обращается внутрь себя, к своему сердцу, к средоточию своей внутренней жизни, к своей совести. Задачей человека является обретение цельности души, уход от мозаичности и раздробленности внутренней жизни. Причем эта гармония достигается не рационально, а с позиции совести, на основе нравственности. Для этого необходимо научиться владеть собой, быть постоянно цельным и единым. Причем на “самости” процесс не заканчивается: обретя “я”, вернувшись к самому себе, можно и нужно пойти “дальше” – глубже и выше.

Согласно исихазму, ум должен двигаться “круговым и неблуждающим движением”: круговым – обращаться от внешнего мира на себя и далее к Богу; неблуждающим – умение сосредотачиваться и не отвлекаться в сознании на различные чувства и побуждения. Исихазм дает некоторые практические приемы, помогающие сосредоточивать ум в себе, приучить ум не “скакать”, а сосредоточиться на дыхании и успокоиться. Это полезная привычка не блуждать взором то туда, то сюда, но словно на каком-нибудь упоре останавливать его на своей груди или пупке, что помогает тренировать ум. Это воспитывает умение сосредоточиться, но не на интеллектуальной деятельности, а на нравственности. Иисусова молитва дает постоянное осознание и ощущение присутствия Божьего: Бог присутствует посреди обычной и обыден-

ной жизни и человек предстоит перед Ним, “ходит перед Богом”. Для этого не надо “выходить из себя”, чтоб в экстатическом отрицании себя слиться с Богом.

Молитвенное размышление помогает сосредоточиться в себе, уйти от суеты, от оглушения внутреннего “я” событиями внешнего мира и собственными эмоциями. Это время, когда можно остановиться и в глубине своего “я” поразмышлять откровенно перед самим собой о пути своей жизни. Практика молитвенного созерцания, вслушивания является “тренировкой души” следовать Духу, а не плоти, когда человек учится сосредотачиваться на внутреннем, глубинном, духовном, чтоб потом в практической жизни следовать именно этому, распространяя внутренний опыт на поступки вовне. Ведь практика христианской жизни – это не следование воспитанию или традиции, и не тренировка силы воли, и не отрицание себя для непосредственного и прямого “Божьего руководства и водительства”, а созидание, возвращение внутреннего человека, раскрытие духовного измерения, более глубокого и подлинного, чем обычное состояние души. Умение сосредотачиваться на глубинах, на подлинном своей жизни позволит поднестись над непосредственными событиями и всеми превратностями судьбы.

Восточному христианству всегда было свойственно личное измерение духовного опыта, в нем всегда подчеркивалось, что Христос пришел спасти каждого, а не учредить организацию. Духовный опыт – это удел и предназначение каждого христианина, а не избранных. Бог есть личный Бог и с Ним возможно общение. Бог – это Живой Бог, и трансцендентный, и по воле Своей имманентный. Личный Бог делится Собой реальным образом, что осуществляется через божественные энергии. Эти энергии сообщаются личностям и о спасении можно говорить лишь в личном смысле. Через людей спасаются и природа, и достижения цивилизации, т.к. человека невозможно изолировать от окружающей его среды, естественной и искусственной. Человек, осуществляя свое личное спасение, выстраивая свою личную духовность, увлекает за собой все свои взаимоотношения, все, что с ним связано, гармонизируя свои отношения с людьми и миром и делая их лучше.

Библиографический список

1. Хомич Е.В. Человек, в: Новейший философский словарь: 2-е изд., перераб. и доп. Гл. ред. А.А.Грицанов. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. – с. 1173-1174.
2. Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта. В 2-х томах. – М.: ТОО «Рарогъ», 1993. – 448 с.
3. Хоружий С.С. К антропологической модели третьего тысячелетия
4. Прот. Иоанн Мейендорф. История церкви и восточно-христианская мистика/ Сост. и общ. ред. И. В. Мамаладзе. – М.: Ин-т ДИ-ДИК, 2000. – 576 с.
5. Григорий Палама. Триады в защиту священно-безмолствующих – М.: Канон, 1995. – 384 с.
6. Прот. Иоанн Мейендорф. Византийское богословие. Исторические тенденции и доктринальные темы. – Мн.: Лучи Софии, 2001. – 336 с.

7. Прот. Иоанн Мейендорф. Введение в святоотеческое богословие. Изд. 2-е, испр.и доп. – Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2001. – 447 с.

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКОМЕРНЫХ СИСТЕМ ТИПА «ВОДИТЕЛЬ–АВТОМОБИЛЬ–СРЕДА» В КОНТЕКСТЕ ПОСТНЕКЛАССИКИ

О. Е. Гончарова, Одесса, Украина

В данной статье раскрывается роль постнеклассического макро- и мегамоделирования в представлении привычной системы «водитель–автомобиль–среда» [В–А–С] с современных научных позиций, необходимость ее исследования как специфической макросистемы в русле синергетики и психосинергетики, человеко- и психомерности [1;2], раскрытия специфичности ее целостности через мировоззренческую позицию и концептуальную модель психосинергетики «целое в целом» [3;4]. В соответствии с выдвинутой гипотезой [5] демонстрируется разномерность и разноклассность входящих в макросистему (целое) других макросистем (целых), принципиально противоречащих друг другу. Так, водитель как человеко-, психомерная среда/система по определению принадлежит к открытым нелинейным самоорганизующимся, для которых в постнеклассике показаны принципиально иные принципы и особенности поведения. В тоже время автомобиль как автоматизированная система по определению принадлежит к закрытым, линейным, замкнутым системам, для которых сохраняется концептуальная модель «часть-целое».

Целью работы является снижение травматичности и ресурсозатрат в человекомерных системах типа [В–А–С], а также увеличение безопасности за счет применения при проектировании таких систем постнеклассических технологий. В статье выдвигается гипотеза о необходимости при конструировании человекомерных систем типа [В–А–С] учитывать степень соответствия/несоответствия систем определенного типа, входящих в макросистему «водитель – автомобиль – среда» [В–А–С]. В основу методологии исследования положено явление психомерности и человекомерности систем [В–А–С] при рассмотрении этой -мерности в качестве управляющего параметра.

Новизна постановки проблемы, таким образом, выступает в том, что акцентируется и методологически раскрывается изначальная несовместимость систем «человек», «среда», с одной стороны, и «автомобиль», с другой, в рамках единой макросистемы с безопасными качествами для всех входящих в нее систем. По мнению авторов именно неучтенность такого методологического аспекта является определяющим источником снижения безопасности (увеличение смертности водителей, независимо от уровня экономического развития страны) и углубления экологической проблемы (разрушение автомобилей, свалки).

Известно, что массовая автомобилизация сопряжена со значительными издержками. По данным Европейской экономической комиссии (ЕЭК) ООН ежегодное число пострадавших на дорогах составляет в странах Западной Европы более 1,3, а в США – более 3,2 миллионов человек, т. е. потенциальной жертвой дорожно-транспортного происшествия является каждый десятых житель развитых стран.

В исследовании о роли конструкции автотранспортных средств в обеспечении безопасности дорожного движения Я.Н.Нефедьева [6] проанализированы статистические показатели ЕЭК ООН, характеризующие безопасность дорожного движения стран с разным уровнем автомобилизации. Лидирующими в этом отношении являются США и Западная Европа, где уровень автомобилизации населения в пять раз выше, чем в России. Можно предположить, что в этих странах на практике использован весь арсенал современных средств, сдерживающих рост ДТП.

Относительное количество автотранспортных средств (АТС) на 1000 человек: США – 611, Франция – 493, Германия – 509, Россия – 107, Украина – 91. Несмотря на *различный уровень автомобилизации, количество ДТП, отнесенное к количеству АТС (на 100 АТС), в разных странах отличается не намного*: США – 1,34, Западная Европа – 0,90, Россия – 1,11, Украина – 0,8. Незначительно различается и структура ДТП по типу дорог, на которых они возникают. Это свидетельствует, с одной стороны, об определенном равновесии между причинами возникновения ДТП и мерами, сдерживающими рост их числа, а с другой стороны – о некотором постоянстве соотношения между количеством ДТП и численностью автопарка. Несмотря на различия в страховых правилах разных стран, столь же стабильное соотношение наблюдается между количеством ДТП и числом пострадавших в них людей. Относительное количество пострадавших на 100 ДТП: США – 153,0, Западная Европа – 132,2, Россия – 128,9, Украина – 124. Отсюда можно сделать следующие выводы:

- факторы, вызывающие ДТП, в различных странах имеют сходную природу, связанную отнюдь не со злым умыслом, а лишь с *неизбежной вероятностью ошибок оператора в сложных человеко-машинных комплексах*, что говорит о бесперспективности наращивания административно-дисциплинарных мер воздействия на участников дорожного движения и, соответственно, о неэффективности направления дополнительных средств на содержание аппарата контроля;
- достигнут относительный паритет между мерами, направленными на предотвращение ДТП и факторами, вызывающими их возникновение;
- при постоянстве соотношения ДТП и парка АТС следует ожидать абсолютного прироста количества пострадавших в соответствии с ростом автопарка (в России – около 8% в год).

Между тем, сопоставление зарубежных и отечественных данных по числу погибших в результате ДТП открывает катастрофическую картину: относительное число погибших в России на порядок выше, чем в других развитых странах при значительно меньшем уровне автомобилизации. Тяжесть последствий ДТП (каждое пятое происшествие сопровождается гибелью человека) при относительном равенстве количества происшествий свидетельствует о неблагополучии в области конструктивной безопасности АТС. Относительное число погибших в ДТП (на 10 000 АТС): США – 2,6, Западная Европа – 2,5, Россия – 22,5!!! Данное обстоятельство объясняется значительным отставанием российских требований к безопасности конструкции АТС от международных правил. И, кроме того, отечественные автомобили представляют собой замкнутые линейные механические системы без электронных систем, помогающих водителю в сложных эксплуатационных условиях, регулирующих тормоза (АБС), рулевое управление, противобуксовочные системы, активные сиденья и подголовники и т. д.

Целью настоящей работы является изучение методологии исследования сложного взаимодействия систем в макросистеме «водитель – автомобиль – среда» с позиции и степени соответствия/несоответствия друг другу класса участвующих систем, т.е. явления разнокласности как главного фактора, влияющего на *безопасность* дорожного движения.

Выступая на Первой всемирной министерской конференции по безопасности дорожного движения в Москве 19 ноября 2009 года, в которой принимали участие делегации из 150 стран мира, Президент России Дмитрий Медведев призвал бороться за безопасность на дорогах. «Сегодня, когда смотрел материалы к форуму, – цифры поражают, удручают – более 3,5 тысяч человек ежедневно погибают в дорожных авариях», – заявил Медведев. – «За год, по различным данным, в мире погибают более миллиона человек, и каждый пятый из них – ребёнок». По словам Президента, уже *через десять лет дорожно-транспортные происшествия могут стать основной причиной гибели людей на планете*. «Цену человеческих страданий измерить невозможно, но можно измерить ущерб, который наносят национальным экономикам ДТП», – прокомментировал Президент. – «Этот ущерб посчитан. Он исчисляется цифрой более чем 500 миллиардов долларов США, из них более 100 миллиардов приходятся на развивающиеся страны». Глава Российского государства предложил разработать общие для всех стран меры по обеспечению безопасности дорожного движения, считая это серьёзной проблемой международного развития, требующей безотлагательного решения. Россия поддерживает инициативу ООН объявить следующее десятилетие с 2011 по 2020 годы десятилетием по обеспечению безопасности дорожного движения. Актуальность вопроса для России увеличивается и в связи опубликованными в 2011 г. данными об уменьшении населения России на 2 млн. из-за того, что смертность превышает рождаемость.

Постнеклассические подходы позволяют рассматривать макросистему [В–А–С] как соединение сложной (автомобиль), сложной само-

развивающейся и самоорганизующейся (водитель, среда) систем. По выражению академика В. С. Степина к саморазвивающимся системам относятся «системы современного проектирования, когда берется не только та или иная технико-технологическая система, но еще более сложный развивающийся комплекс: человек – технико-технологическая система плюс экологическая система плюс культурная среда, принимающая новую технологию, и весь этот комплекс рассматривается в развитии».

«Саморазвивающаяся система сохраняет свою открытость, обмен веществом, энергией и информацией с внешней средой. Но характер этой открытости меняется со сменой типа самоорганизации, адаптирующей систему к окружающей среде. Изменения же типа самоорганизации – это качественные трансформации системы. Они предполагают фазовые переходы. На этих этапах прежняя организованность нарушается, рвутся внутренние связи системы, и она вступает в полосу динамического хаоса.

На этапах фазовых переходов имеется спектр возможных направлений развития системы. В некоторых из них возможно упрощение системы, её разрушение и гибель в качестве сложной самоорганизации». [7, с. 251].

Постнеклассические подходы позволяют также обозначить мегуровень – 4-ю среду как синтез трех систем: [B], [A], [C]. Мы считаем, что мегуровень можно рассматривать как самостоятельную целостную систему, образуемую взаимодействием разноклассных систем и степенью их активности, ведущую к подвижности проявления характеристик управляющего параметра [4], что до сих пор никем не рассматривалось и не учитывалось. То целое, у которого проявились характеристики управляющего параметра, управляет составляющими его другими целыми.

В концептуальной модели «нелинейное целое в нелинейном целом» как нелинейные целые и их сочетания, так и гиперсистема могут становиться и становятся мегуровнем, выполняющим функцию управляющего параметра, сверхмедленных переменных по Хакену. В работе [4] нами введено понятие «плавающий» режим управляющего параметра, чтобы подчеркнуть, что очевидность этого параметра, его «ощутимость» не являются непрерывно фиксируемыми, хотя они и могут быть обнаружены при изменении масштабности рассмотрения, выходе на адекватную ему масштабность.

Таким образом, в сложной человекомерной системе [B–A–C] можно выделить следующие системы:

- [B] – класс человекомерных/человекомерных систем (сложная система, открытая, нелинейная, уровень $x > 0$, самоорганизующаяся, скорость трансформации приближается к человеку);
- [A] – класс механомерных, механоэлектронномерных систем (сложная система, открыто-закрытая, линейная, уровень $x = 0$, несамоорганизующаяся, скорость трансформации приближается к механоэлектронномерным);

- [C] – класс природомерных систем (сложная система, открытая, нелинейная, уровень $x_{че} \gg x_{пр}$, самоорганизующаяся, скорость трансформации приближается к природомерным);
- [X] – макро-уровень, синтез трех систем [B], [A], [C];
- [Y] мега-уровень – в плавающем режиме проявляется управляющий параметр продукта синтеза трех систем [B], [A], [C] (может быть любая из 4-х систем).

Постнеклассический этап развития науки позволяет учесть разномерность и разноклассность систем, входящих в макросистему [B–A–C], т. к. существует изначальная несовместимость систем: автомобиля как линейной системы, для которой характерна дихотомия «часть–целое» и человека, среды как открытых, нелинейных, самоорганизующихся сред, для которых характерна концептуальная модель «целое в целом». Именно учет этого фактора позволит разработать новое направление исследования в рамках философии науки – *методология создания модели нетравматичного соединения разноклассных макросистем в единую макро модель с мегауправлением*. Основная идея – учет показателя критической разности между человекомерной и/или психомерной макросистемой и системой передвижения в данном случае автомобилем, учет принципиального различия систем, входящих в макросистему [B–A–C].

Учет степени соответствия/несоответствия входящих в макросистему [B–A–C] систем [B], [A], [C], позволит выйти на новый уровень проектирования макросистемы [B–A–C], при котором происходит повышение уровня безопасности для человека за счет:

- 1) степени соответствия классности систем, объединяемых в макросистему;
- 2) приближения макросистемы по уровню организации в первую очередь к характеристикам психомерности человека путем задействования его естественных возможностей и/или усиления их в нанометрическом масштабе (нано-техно-научные практики) через трансформацию в т. ч. самих способов развития человека в целом, конвергентного влияния отдельных технологий друг на друга (метод «Создающая Сила»), выходя за границы существующей NBIS-модели, т.к. именно это обеспечит его безопасность, позволит предельно интенсифицировать человекомерные процессы;
- 3) внедрения ресурсосберегающих технологий, в т.ч. как реальных практических инструментов создания следующего поколения постчеловеческих существ (уровни энергии, экологии, информации, комфортабельности и проч. – метод «Создающая Сила»), также выходя за границы существующей NBIS-модели;
- 4) учета не только преимущества, но и «слабости» этой – мерности. Именно изначальная несовместимость систем «человек», «среда», с одной стороны, и «автомобиль», с другой, в рамках одной макросистемы из-за принадлежности к принципиально разным классам систем (человек, среда – открытые нелинейные самооргани-

зующиеся диссипативные, автомобиль – закрыто-открытая), является определяющим источником снижения безопасности (увеличения смертности водителей независимо от уровня экономического развития страны) и углубления экологической проблемы (разрушение автомобилей, а свалки – среды, человека).

Концепция «целое в целом» или «среда в среде» позволит учесть человеко- и психомерность макросистемы [B–A–C] и рассматривать эту мерность как управляющий параметр (УП). Под УП в синергетике Г. Хакена подразумеваются сверхмедленные «вечные» переменные, мегауровень, вышележащий над макроуровнем. Они выполняют роль параметров порядка для макроуровня. Плавно меняя УП, можно менять системы нижележащих уровней. Концепция «целое в целом» позволит учесть имеющуюся степень их неадекватности и возможную степень адекватности, которую можно получить в конструкции автомобиля.

Степень адекватности/неадекватности или согласования/рассогласования классности систем, входящих в макросистему [B–A–C] становится критерием оценки критической разности/критического порога адекватности, а, следовательно, безопасности/травматичности и ресурсосбережения.

Понятие критический порог (И.Пригожин)/критическая разность (Г. Хакен) – определенная критичность как некоторое критическое состояние, критическая точка, которой достигают системы в своих состояниях, выражаемая выбранными показателями. Достижение системой этой точки приводит к качественному скачку в состоянии или поведении систем, причем как положительному, продуктивному, так и отрицательному. В нашем случае – это степень адекватности/неадекватности систем [B], [A], [C].

В данной статье представлена концептуальная модель агрессивности/самоуничтожения и/или безопасности/риска при реализации концепции психосинергетики «целое в целом» для эргатических транспортных сред с критической разностью проявления качеств, определяемых принадлежностью каждой к определенному классу/подклассу сред при объединении в макро-: Д (B–A–C), где «Д» – режим схождения систем (1993), их соединения [2]; «B» – водитель, «A» – автомобиль, «C» – природная/экологическая среда.

Библиографический список

1. Ершова-Бабенко И. В. Методологические проблемы разработки новой теории психики в свете постнеклассических практик. – В Сб.: Постнеклассические практики: определение предметных областей. Материалы международного междисциплинарного семинара. – М.: Изд-во МаксПресс, 2008. – С. 53 – 61.
2. Ершова-Бабенко И. В. Методология исследования психики как синергетического объекта. – Автореф. дис...докт. филос. н. – Киев, Институт философии АН Украины, 1993. – 43 с.; Ершова-Бабенко И. В. Методология исследования психики как синергетического объекта. Монография. – Одесса, ОДЭКОМ, 1992. – 124 с.; Ершова-Бабенко И. В. Психомерные среды в контексте психосинергетики и их роль в постнеклассическом понимании социума – нелинейное целое в нелинейном целом. – В кн.: Синергетиче-

- ская парадигма. Социальная синергетика– М.: Пронгресс-Традиция,2009. – С. 314 – 326.
3. Ершова-Бабенко И. В. Психосинергетические стратегии человеческой деятельности (Концептуальная модель). Монография. – Винница, KNYGA NOVA,2005. – 368 с.
 4. Ершова-Бабенко И. В. Постнеклассические практики: концептуальные модели психосинергетики. – В коллективной монографии: Постнеклассические практики – опыт концептуализации. – М.: МАКС Пресс,2010. – С. 135 – 151.
 5. Гончарова О. Е. Методология психосинергетики в постнеклассическом исследовании эргатических транспортных систем/ Ершова-Бабенко И.В. Гончарова О.Е. // Материалы третьей Всероссийской научной конференции «Системы и модели: границы интерпретаций». – Томск, ТГПУ, 14-16 февраля 2010. – С. 118–122.
 6. Ершова-Бабенко И. В. Психосинергетические стратегии человеческой деятельности (Концептуальная модель). Монография. – Винница, KNYGA NOVA,2005. – 368 с.
 7. Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения. – В кн.: Постнеклассика: философия, наука, культура. Коллективная монография. / Отв. ред. Л. П. Киященко и В. С. Степин. Спб: – Издательский дом «Миръ», 2009. – С. 249 – 295.

НАПРАВЛЕНИЯ И ОСНОВАНИЯ МОДИФИКАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ УТИЛИЗАЦИИ ПОПУТНОГО НЕФТЯНОГО ГАЗА В РОССИИ С УЧЕТОМ МИРОВОГО ОПЫТА

И. А. Игитханян, Томск, Россия

О процессе утилизация попутного нефтяного газа (ПНГ) сейчас немало говорят и пишут. Именно, сам вопрос возник не сегодня, он имеет уже достаточно долгую историю. Специфика добычи попутного газа заключается в том, что он является побочным продуктом нефтедобычи, на него не делают ставки, когда основным продуктом является нефть. Потери попутного нефтяного газа связаны с неподготовленностью инфраструктуры для его сбора, подготовки, транспортировки и переработки, отсутствием потребителя, поэтому его и сжигается на факелах. Рассматриваемая проблема носит ярко выраженный комплексный характер, она затрагивает интересы множества хозяйствующих субъектов и органов государственной власти, причастных к функционированию нефтегазового сектора. Ссылаясь на зарубежный опыт, можно сделать выводы, что государственное регулирование играет важнейшую роль для повышения утилизации попутного нефтяного газа.

Сегодня, в нефтегазовой деятельности России, проблема эффективности использования попутного нефтяного газа является одной из самых распространенных и обсуждаемых. Он поднят на самом высоком уровне и контролируется государством. А так же, резко обострился интерес мирового энергетического и экологического сообщества к данной проблеме, как из-за экологических, так и финансовых соображений, т.е. его сжигание приносит колоссальный вред экологии и вследствие этого страна терпит огромные экологические убытки. В своем ежегодном обращении к Федеральному собранию, в ноябре

2009 г., Президент РФ Дмитрий Медведев подчеркнул, что данный вопрос является одним из приоритетных в области защиты окружающей среды, в результате чего вышло постановление Правительства Российской Федерации, запрещающее с 2012 г. сжигать на месторождениях попутный нефтяной газ и обязывающее утилизировать его на 95 % [1].

По имеющимся оценкам, упущенная выгода от каждого не вовлеченного в сферу переработки миллиарда кубических метров попутного нефтяного газа эквивалентна товарной массе на сумму 270 млн. долларов. При этом потери бюджета составляют примерно 35 млн. долларов. По данным Минфин природы, на территории нашей страны сегодня существует 1200 нефтегазоконденсатных месторождений, где добывается 55 млрд. кубометров попутного нефтяного газа в год, из них: 37 % списывается на технологические потери или используется на нужды промыслов, 37 % направляется на переработку на ГПЗ, 26 % сжигается в факелах. Таким образом, на факелах сгорает свыше 15 млрд. кубометров попутного нефтяного газа, а страна терпит убытки в сумме более 13 млрд. долларов в год и выбрасывается в атмосферу более 400 тыс. тонн вредных веществ[2].

В частности, ПНГ используется для выработки электроэнергии, например, путем строительства газотурбинных установок, что позволяет обеспечивать полную энергетическую автономность промысла. Также газ поставляется в газотранспортную сеть, отправляется на переработку, в том числе с использованием технологии GTL (переработки газа в жидкое топливо). Кроме того, существует технология обратной закачки ПНГ в залежи нефти для повышения нефтеотдачи или сохранения сырья для будущих поколений.

На сегодняшний день множество мелких, средних и крупных месторождений остаются неосвоенными или слабо освоенными именно из-за высоких капитальных и эксплуатационных затрат, связанных с подготовкой газа к транспортировке. Проблема осушки газа (в первую очередь от влаги) существует также при заборе газа из подземных хранилищ.

В числе основных причин сложившейся ситуации с использованием попутного нефтяного газа следует отнести причины трех типов: технические, экономические, организационно-институциональные.

Рассмотрим экономические причины, среди которых необходимо выделить следующие:

1. Наличие регулируемых со стороны государства цен на природный газ и затянувшийся процесс либерализации газового рынка. Уровень цен на природный газ в значительной степени определяется уровнем издержек на добычу сеномаского газа. В свою очередь, издержки на его добычу существенно ниже издержек на добычу, сбор и утилизацию ПНГ.
2. Неадекватное налогообложение газовой отрасли в сопоставлении с условиями добычи «нового» природного газа и ИНГ (в целом система налогообложения в нефтегазовом секторе экономики страны не учитывает качественные различия характеристик

добываемых углеводородов и не принимает во внимание различные горно-геологические условия их добычи).

3. Повышенная капиталоемкость процессов сбора и направления на утилизацию ПНГ (по сравнению с природным газом). Многие технические решения, которые в настоящее время реализованы в системах сбора и утилизации нефтяного попутного газа ориентированы на применение централизованных систем.

Говоря о технических причинах, необходимо отметить:

1. Отсутствие на многих месторождениях необходимой производственной и технологической инфраструктуры;
2. Несовершенство методики и техники измерения, учета и оценки ресурсов ПНГ, и, соответственно, недостаток данных об объемах сжигания и использования ПНГ. Большинство факелов не имеют замерных счетчиков;
3. Отсутствие технологий, позволяющих утилизировать ПНГ 3 и 4 ступеней. «Они обогащены тяжелыми углеводородами, их невозможно перекачивать по трубопроводам, остается только сжигать»;
4. Ориентация сложившихся систем сбора и утилизации ПНГ на централизованные схемы поставки, что делает систему неманевренной и предопределяет доминирование одного покупателя газа;
5. Удаленность потенциальных рынков от мест нефтедобычи.

Ежегодные убытки России из-за сжигания попутного нефтяного газа в факелах превышают 360 миллиардов рублей. По данным Министерства природных ресурсов на 1200 нефтегазоконденсатных месторождениях сгорает свыше 20 миллиардов кубометров ПНГ (или 26 процентов от общего объема его добычи). При этом выбросы в атмосферу составляют более 400 тысяч тонн вредных веществ. Утилизация ПНГ позволит решить не только экологическую проблему, но и использовать огромную сырьевую базу для нужд нефтехимической отрасли, производства электроэнергии и другие цели [2].

Из вышесказанного видно, что ПНГ сжигается не потому, что не может быть полезно использован и ни для кого не представляет ценности, а в связи с тем, что в России до сих пор возникают технологические и экономические сложности по его сбору. Рассмотрим возможные пути утилизации попутного нефтяного газа:

Во-первых – закачка в недра для повышения пластового давления и, тем самым, эффективности добычи нефти. Однако в России, в отличие от ряда зарубежных стран, этот метод за редким исключением не используется, т. к. это высоко затратный процесс.

Во-вторых – использование на местах для выработки электроэнергии, идущей на нужды нефтепромыслов.

В-третьих – при выделении значительных и устойчивых объемов попутного нефтяного газа – использование в качестве топлива на крупных электростанциях, либо для дальнейшей переработки.

Наиболее эффективный способ утилизации попутного нефтяного газа – его переработка на газоперерабатывающих заводах с получени-

ем сухого отбензиненного газа, широкой фракции легких углеводородов, сжиженных газов и стабильного газового бензина.

Для средних нефтяных месторождений наиболее экономически целесообразным вариантом утилизации попутного нефтяного газа является извлечение сжиженного нефтяного газа на газоперерабатывающем заводе и продажа сжиженного нефтяного газа или нефтехимической продукции и сухого газа.

Для крупных месторождений наиболее привлекательным вариантом является генерирование электроэнергии на крупной электростанции для последующей оптовой продажи в энергосистему.

Подходы разных стран в вопросах утилизации ПНГ, как и в случае России, складывались согласно историческому пути развития нефтегазовой отрасли. При этом ни в одной из проанализированных стран проблемы добычи ПНГ и добычи нефти не рассматривались отдельно друг от друга. С точки зрения развития газовой отрасли в России представляется интересным подход, реализованный в Нидерландах: перевод крупных месторождений в статус регуляторов с предоставлением приоритета поставок газа в газотранспортную систему новым, менее эффективным месторождениям. Тем самым решается проблема экономической эффективности добычи газа на более мелких месторождениях. Однако в России, особенно в некоторых областях Западной Сибири, эта мера не является эффективной, т.к. месторождения находятся далеко от развитой инфраструктуры.

Основы существующей в Западной Сибири и в других регионах России схемы переработки попутного газа были заложены в рамках системы централизованного планирования и управления экономикой. Отличительная особенность данной схемы состояла в ориентации на создание единой системы переработки и утилизации ПНГ на нескольких крупных газоперерабатывающих заводах. Для системы централизованного планирования и управления был характерен отраслевой подход к реализации промышленных проектов.

Изучение зарубежного опыта по вопросам утилизации попутного газа не дает ответов по решению вопросов приоритетности доступа к газотранспортной системе, т.к. в рассмотренных странах, добившихся определенного успеха в вопросе утилизации ПНГ, никогда так остро не возникали проблемы нехватки мощностей газотранспортной системы, ограниченного доступа и необходимости решения вопроса приоритетного доступа к ГТС. Тем не менее, если опираться на зарубежный опыт, то приоритеты доступа к трубопроводу определяются таким правилом – обслуживается тот, кто пришел раньше, в порядке очереди (США). Данный принцип не может действовать в России, т.к. в таком случае не могут быть обслужены все желающие из-за ограниченности мощностей. Анализ зарубежного опыта показал отсутствие проблемы с доступом к газотранспортной системе, а потому за рубежом проблема утилизации ПНГ стоит не так остро, как в России.

В США, Канаде, Великобритании, Норвегии существуют определенные логически обоснованные процедуры принятия решений

об утилизации газа или разрешения на его сжигание («дерево альтернатив»). Общий принцип при реализации метода «дерево альтернатив» состоит в том, что рассматриваются различные варианты утилизации ПНГ, выбирается наиболее экономичный. Только если ни один из вариантов не отвечает экономическим критериям, разрешается часть ПНГ распылять или сжигать [3].

В мировой практике при лицензировании недр, процедуры утверждения схем утилизации ПНГ рассматриваются как часть общего разрешения на разработку месторождения, либо как отдельное разрешение на сжигание газа. До утверждения объемов сжигания и удаления ПНГ, регулирующие органы обычно требуют от оператора предоставить оценку возможных экологических последствий. Обычно оценка воздействия на окружающую среду является частью разрешения на сжигание газа или на разработку месторождения.

При этом возможно использование двух подходов: «возрастающий» и «интегрированный» подходы. В соответствии с первым подходом оператору разрешено сжигать ПНГ в том случае, если он может доказать, что доходы от использования ПНГ ниже, чем возросшие затраты. При «интегрированном» подходе экономические параметры сжигания ПНГ рассматриваются в рамках первоначального разрешения на разработку месторождения. При таком подходе затраты на утилизацию ПНГ полностью учитываются при оценке эффективности проекта добычи нефти на данном месторождении. Такой подход в большей степени ориентирован на сокращение уровней сжигания ПНГ по сравнению с первым подходом.

В ряде регионов мира добыча на новых участках недр первоначально управляется ограничениями на максимальную добычу [4]. Ограничения на добычу нефти действуют до тех пор, пока оператор и регулирующий орган не достигнут соглашения по стратегии оптимальной разработки и добычи на данном месторождении. При этом в начальном периоде добычи штрафные санкции могут не применяться, но устанавливаются ограничения на объемы сжигания газа. После того, как принята данная стратегия (оптимальной разработки и добычи на месторождении), разработка ведется в соответствии с «общепринятой» практикой добычи. При этом уже ограничения на добычу и штрафные санкции по сжиганию не применяются/

В настоящее время в России наблюдается ситуация, в которой одни нефтяные компании применяют оптимизацию и работают с получением прибыли от попутного газа, другие, определяя заранее не высокую эффективность данной программы, стараются уклоняться от нее и платить сравнительно не высокие штрафные санкции за выбросы загрязняющих веществ, образующихся при сжигании попутного газа. Рассматриваемая проблема носит ярко выраженный комплексный характер, она затрагивает интересы множества хозяйствующих субъектов и органов государственной власти, причастных к функционированию нефтегазового сектора. Сложность и комплексность проблемы делают невозможным ее решение путем применения простых односто-

ронных мер и подходов[5]. Все же, для успешного решения проблемы необходимо создать систему мотивации утилизации ПНГ на законодательном уровне, которая должна содержать, в том числе и введение экономических стимулов по эффективности использования нефтяного газа.

Подводя итоги, необходимо отметить, что в целом зарубежный опыт показывает, что государственное регулирование играет важнейшую роль для повышения утилизации ПНГ. Проанализировав зарубежный опыт можно утверждать, что некоторые инструменты, оказавшиеся успешными при решении проблемы утилизации ПНГ за рубежом, могут быть актуальны и в России:

1. Наличие одного контрольного государственного органа с четко обозначенной сферой ответственности;
2. Процессы принятия решений и процедуры получения одобрения государства о сжигании и утилизации ПНГ должна быть ясным и эффективным;
3. Должны быть определены случаи, когда нефтяным компаниям можно сжигать газ без разрешения государства;
4. Системы измерения и отчетности об объемах добытого, сожженного и утилизированного газа должны гарантировать достоверность информации;
5. Государство должно иметь эффективные механизмы мониторинга и контроля процессов утилизации и сжигания ПНГ, а также адекватные и экономически обоснованные меры принуждения к выполнению норм и правил;
6. Помимо принуждения необходимо использовать стимулирование к утилизации попутного газа (например, посредством налоговых льгот).

Таковы основные моменты модификации стратегии утилизации попутного нефтяного газа в России с учетом мирового опыта.

Библиографический список

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 8 января 2009 г. «О мерах по стимулированию сокращения загрязнения атмосферного воздуха продуктами сжигания попутного нефтяного газа на факельных установках»;
2. Национальный отраслевой журнал «Нефтегазовая Вертикаль» №15, 2010 г.;
3. Адам А.М., Цибульникова М.Р. Региональная экологическая политика: Томский опыт. – М.: Институт устойчивого развития/Центр экологической политики России, 2009. – 60с.
4. Коржубаев А. Г., Федотович В. Г. Нефтяная и газовая промышленность России в условиях современного финансово-экономического кризиса// Технология нефти и газа. – М., 2010. – №5 (70). – С.10 – 17.
5. Хаустов А.П., Редина М.М. Охрана окружающей среды при добыче нефти. – М.: Дело, 2006.

ТЕХНОЛОГИЯ ДИАГНОЗА ОБЪЕКТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЕГО СИСТЕМНО-ОРГАНИЗАЦИОННОЙ МОДЕЛИ

С. В. Кучерявенко, Юрга, Россия

Системный подход может выступить своего рода инструментом, помогающим перевести диагностическую деятельность из разряда рутинных на новый, теоретический уровень, предполагающий наличие творческого начала, выступающего как поиск (или распознавание) неизвестной задачи, что весьма важно при разработке технологий диагноза сложных и сверхсложных систем, явлений и процессов, к которым, в частности, относится конструирование человека.

Одна из таких технологий заключается в использовании оптимизационного аппарата общей теории организации [1] для выявления рассогласований между реальным состоянием системных параметров объекта и оптимальным, определяемым законами (принципами) общей теории организации. Общая теория организации, определяющая законы оптимального целеформирования, оптимизации функциональных характеристик систем, оптимального выбора структур, динамики и организационных механизмов, задаёт тем самым опорный базис диагностики реального объекта. На практике в большинстве случаев достаточно использовать упрощенный вариант этой технологии, где в качестве опорного оптимизационного базиса используются принципы системно-организационного подхода: сфокусированность действий, комплексность, выделение главного (решающего) звена, поэтапность развития, организационная гибкость объекта. Несоответствия реальных параметров объекта содержанию этих принципов являются индикаторами системных патологий объекта. Преимуществом данной технологии является совмещённость диагноза с анализом направлений устранения «дефектов» объекта. Таким образом, для системно-диагностического анализа больших социальных систем с целью выявления патологий и их преодоления предпочтительнее использовать (по критериям результативности и достаточной надёжности) такие технологии диагноза, которые базируются на оптимизационном аппарате системно-организационного подхода [2]

Для диагностики сложных систем в первую очередь необходима общая организационно-деятельностная процедура, состоящая из следующих этапов: прогнозирование и анализ проблемной ситуации, вызванной к жизни актуальными противоречиями; выбор потенциально разрешающих выделенную проблему целей, а также критериев их достижения; всесторонний анализ актуальной среды.

В качестве методологического ориентира для построения технологии системно-диагностического анализа выступают вышеупомянутые принципы системно-организационного подхода, отражающие наиболее фундаментальные условия организационной оптимизации сложных систем. Далее рассмотрим их подробнее.

Фокусированность действий означает максимальное сосредоточение всех частных действий системы, процесса, явления на достижении

общей цели, т.е. разрешение актуальных противоречий. Следовательно, первым шагом в процессе диагностирования должно быть выявление этих противоречий, как носящих имманентно присущий явлению характер, так и тех, которые привнесены в диагностируемое явление извне: в процессе контакта с другими одно- или разнородными объектами. В процессе такого выявления должны быть обнаружены факторы, препятствующие нормальному функционированию и развитию системы, например, несфокусированность или направленность её на ложные цели (ошибка в познании). Если такой объект представляет собой сверхсложную систему, этой же задаче служит выявление противоречий и несогласованности в результате нечёткого разграничения функций между компонентами системы. Таким образом, диагноз осветит наличие нормы и (или) патологии в исследуемом объекте, а также соотношение нормы и патологии. Далее необходимо, используя названный принцип, выявить возможные причины патологий, которые могут заключаться в несогласованности явной и латентной структур системы; в слабой совместимости и сопряжимости её компонентов; в несоответствии направленности ценностно-мотивационного поля (если речь идет о социальных, психолого-педагогических, культурных системах) как самой системы, так и субъектов, осуществляющих диагностический анализ.

Комплексность выступает как принцип диагностического анализа, предполагающий рассмотрение объектов в их полноте и завершённости. Наиболее важными при такого рода анализе объектов диагностики являются следующие моменты: понимание качественных особенностей и взаимосвязи компонентов системы; взаимодополняющее сочетание различных форм и способов воздействия как на целое, так и на комбинации элементов целого, включая внезапные изменения используемых сочетаний (при необходимости перелома неблагоприятных тенденций развития системы); функционально взаимодополняющее сочетание различных элементов системы.

Принцип выделения решающего звена особенно важен при диагностике любого объекта, ограниченного в необходимых для своего нормального развития и функционирования ресурсах, а также при разрешении сверхсложных проблем и противоречий. В этих случаях выделяются такие задачи, первоочередное решение которых способно дать наибольший эффект в соответствии с закономерной для больших систем функциональной неравноценностью различных элементов и связей и неодинаковой степенью их влияния на конечный результат.

Поэтапность как принцип диагностического анализа предполагает, во-первых, выделение основных этапов развития диагностируемых объектов в анамнезе, а также оптимальный способ последующего распределения действий при последующем качественном их преобразовании. При этом выявляются источники и факторы внутренних и внешних конфликтов и помех, в том числе связанных с противодействием преобразованиям со стороны инерционных сил. Кроме того, поэтапность воздействия на объекты, системы и процессы, начинаясь

с наиболее доступных изменений, даёт возможность совершенствовать на каждом новом этапе тактику преобразований с учётом как вновь появляющихся прогрессивных возможностей, так и неожиданно возникающих помех.

Наконец, *принцип организационной динамичности* следует применять в процедуре диагностического анализа с целью выявления возможных форм и путей развития, а в этой связи и процессов, приводящих к снижению гибкости и мобильности конструкции и, следовательно, нарушающих действие адаптационных механизмов при изменении условий функционирования и развития объекта диагноза.

Таковы основные принципы системно-организационного подхода в его *диагностическом ракурсе*.

Библиографический список

1. Винограй Э.Г. Общая теория организации и системно-организационный подход. – Томск: Изд-во ТГУ, 1989. – 235 с.
2. Винограй Э.Г. Основы общей теории систем. – Кемерово: КемТИПП, 1993. – 339 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ ФИЛОСОФСКОГО ЗНАНИЯ

С. Б. Куликов, Томск, Россия

Цель статьи – анализ вопроса о возможности технологизации философского знания. Под технологизацией мы понимаем организацию познавательной деятельности, которая ориентируется на совокупность приемов, гарантированно приводящих к успешным (т.е. точно соответствующим заданным параметрам) прикладным результатам.

В современной науке актуальность вопроса о возможности технологизации философского знания обусловлена особой проблемной ситуацией, возникающей в свете понимания философии как в целом малоэффективного знания. Например, С. Вайнберг называет это «непостижимая неэффективность философии», отмечая в основном негативное влияние философии, равно как социологии и антропологии на научное мировоззрение и общественное мнение [1, с. 131-149]. Вместе с тем возникает весьма серьезное противоречие. С одной стороны, в число задач философии входит рефлексия, постановка вопросов и раскрытие общих перспектив, но не выработка прикладных решений и потому оказываются возможны негативные оценки эффективности. С другой стороны, очевидно влияние философии на развитие и видоизменение человеческой цивилизации, порождающего положительные эффекты, например, в области образования и политики.

В рамках образования, на различных этапах его развития, ведущую роль сыграли педагогические идеи Платона и, особенно, Аристотеля (в эпоху Средневековья). Как утверждает А. Койре, «труды Аристотеля образуют настоящую энциклопедию человеческого знания. ... Не удивительно, что для раннего средневековья, ослепленного и раз-

давленного этой массой знаний ... Аристотель стал представителем истины, вершиной и образцом совершенства человеческой природы, князем тех, кто знает – по выражению Данте, – и особенно тех, кто обучает» [2, с. 55-56]. В свою очередь Ян Коменский в Новое время, опираясь на принцип природосообразности, разработал основы классно-урочной системы, ориентированной на изучение элементов фундаментальных знаний [3, с. 233-259, 263-278].

В отношении политики именно философами были предложены принципы разделения властей и представительной демократии, лежащие в основе современных демократических систем. Например, Дж. Локк обосновал положения: 1) «законодательную и исполнительную власть часто надо разделять»; 2) «у народа верховная власть устранять или заменять законодательный орган, когда народ видит, что законодательная власть действует вопреки оказанному ей доверию» [4, с. 347, 349].

Философия способна порождать конкретные приемы изменения состояний человека и общества, меняя их естественное состояние и придавая черты искусственных объектов. Следовательно, философия может являться основой технологических процессов и приносить пользу. В то же время реализация идей, предложенных философами, растягивается на столетия, полезным же признается обычно то, что может быть применено для какой-либо конкретной цели, т.е. «здесь и сейчас». В связи с этим раскрывается парадокс: философия в общем и целом (т.е. «как таковая») полезна, ибо в конечном итоге находятся способы реализации ее наработок, но в каждый конкретный момент времени она не может быть применена и представляется бесполезной.

Таким образом, необходимость обсуждения вопросов, связанных с возможностями технологизации философского знания, обусловлена задачей поиска особой интерпретации философии, которая позволяла бы учесть парадоксальное единство эффективности и неэффективности данной области знания.

Мы не можем всецело поддержать идею, согласно которой философия едва ли не вся представляет совокупность технологий [5], но как минимум одна из ветвей философии, а именно философия науки способна породить специфическую технологию. Эта технология ориентируется на повышение качества подготовки специалистов. Остановимся на ней более подробно, учитывая, что во многом аналогичные процедуры возможны в отношении развития на базе философии науки ценностных оснований физики и правоведения [6], а также гуманистического потенциала биологии и психологии [7].

Философско-научная технология повышения качества подготовки специалистов включает два компонента:

1. Условия возможности развития методологической культуры.
2. Принципы упорядочивания и усиления методологической культуры [8].

Смысл условий возможности развития методологической культуры раскрывается в двух положениях:

1. Философия науки – это символизация функционирования отличной от неё сферы действительного, в частности, отображенной в логической форме.
2. Символизм философии науки раскрывает возможность понимания логики с позиций многоуровневой системы интерпретации, которая раскрывает представление локальных элементов в виде комплекса априорно-апостериорных метарегулятивов согласования познавательных операций (законов, правил и т.д.) по принципу истинностного мультисигнификатизма (многозначности логических систем) [9; 10].

Данные положения концептуально восполняют результаты, полученные исследователями в области квантовой логики и в обобщенном виде представленные В.Л. Васюковым [11].

Также могут быть выделены особые принципы упорядочивания и усиления методологической культуры:

1. Принцип отраслевой комбинаторики, на основе которого привлекаются различные отрасли знания и выявляется методологический потенциал их взаимодействия.
2. Принцип позитивной парадоксальности, на базе которого философия понимается как неустранимо противоречивое знание, призванное порождать парадоксы в целях выявления нетривиальных решений традиционных задач [12; 13].

Применение первого принципа возможно, например, в ходе выделения методологических возможностей взаимодействия философии и педагогики в поле действия функционального подхода к словообразованию. Функциональный подход активно разрабатывается в современной филологии, интерпретируясь как «один из вариантов синхронного системного исследования языка» [14, с. 3]. Философский уровень понимания гарантирует присутствие критицизма и рефлексии в границах любой области знания, основания и перспективы которой подвергнуты осмыслению [15, с. 103]. Таким образом, выделение методологических возможностей функционального подхода к словообразованию позволяет раскрыть сущность связи, возникающей между философией, педагогикой и филологией, и предполагает ориентацию на проблематику рефлексии роли языка в научном познании образовательного процесса. Реализация этих возможностей обуславливает поэтапное включение учащихся в процессы получения и производства знаний.

Аналогичные исследования, проводимые в отношении научного языка в рамках филологии [16; 17], а также в отношении технологизации языкового образования [18] не вполне рефлексивны. Вследствие этого затрудняется осмысленность их практического применения, ибо становится мало критичным понимание оснований и перспектив. Междисциплинарный характер исследования, предметом которого выступают условия и предпосылки развития методологической культуры, выгодно отличается тем, что позволяет отрефлексировать роль языка в научном исследовании образовательного процесса, а также раскрыть фундаментальные основания развития данного процесса.

Некоторые специалисты (например, З.И. Резанова вслед за Е. С. Кубряковой, Ю.С. Степановым, М.Н. Янценецкой и др.), подчёркивая целостную иерархическую системность языка, в которой внешнесистемные связи (функции) определяют внутреннее устройство каждого уровня, выделяют следующие признаки функционального подхода:

1. Термин «функция» синонимичен термину «отношение».
2. Характеристика непосредственной функции элемента в пределах смежного уровня (фонемы – в морфеме, морфемы – в слове, слова – в предложении) должна вестись с учётом модификаций этой функции в процессе включения единиц в ярусы языковой системы.
3. Функциональные связи получают завершённость в рамках языка как коммуникативного аппарата в целом [14, с. 3-4].

Таким образом, суть функционального подхода к словообразованию заключается в том, что образование слов понимается производным от сложно организованной системы отношений уровней языка. Каждый уровень имеет собственные функции, относительно независимые от целого. В то же время все они подчинены главной направленности языка на осуществление коммуникации и служат созданию условий понимания сообщений как в целом, так и в частностях.

Соотношение функционального подхода и педагогики выявляет:

1. Различие языка учителя (преподавателя училища или вуза) и языка ученика (студента) по уровню в связи с возрастной дистанцией, спецификами социального положения и др., с одной стороны, а также элементов коммуникативного аппарата языка в филологии – с другой.
2. Иерархическая организация образовательного процесса как формирования учащимися представлений о мире в процессе усвоения элементов сообщения (соответственно букв алфавита, слов, предложений, текстов) через отражение в этих элементах некоторых понятий (в букве – звука, в слове – значения, в предложении – смысла высказывания и т.д.), в ходе восприятия сложносоставных блоков сообщений (например, литературных образов), а также при выстраивании ответной реакции (устных ответов, письменных сочинений, квалификационных и научно-квалификационных работ и др.).
3. Упорядочивание элементов образовательного процесса на формальной базе коммуникативного аппарата языка (исследование составных частей образования, а также логических связей и отношений между ними) [13].

Получено представление относительно общей возможности применения функционального подхода к словообразованию в рамках педагогики. В то же время неясна внутренняя необходимость такого применения, поскольку оно осуществлено в результате формального соотнесения, а не на основании тождества смысловой структуры. Внутренне необходимые связи функционального подхода и педагогического исследования позволяет установить философская рефлексия, опирающаяся на принцип позитивной парадоксальности.

Принцип позитивной парадоксальности допускает особую интерпретацию философского знания. Это знание следует представлять в контексте интенции на предельность утверждения и потенции самоотрицания такой интенции в свете актуальной мультивариативности частых «пределов» (вера/разум, природа/человек и др.). Основной характеристикой философского знания выступает неустранимая противоречивость. Об этом свидетельствует история философии, в рамках которой явно прослеживается направленность на категоричность («общезначимость», предельность) суждения и невозможность действительной категоричности в силу собственной историчности философии. Поэтому в содержание понятия философского смысла некоторого явления действительности входит признак обязательности характеризовать данное явление с точки зрения предельности и историчности его бытия одновременно [19].

Такая позиция предполагает, что функциональный подход к словообразованию не просто способствует организации теории и практики педагогического процесса или служит целям его формального упорядочивания. Функциональный подход позволяет выделить особую иерархию уровней. Функции языка, характеризующие отдельные уровни, обуславливаются установками, которые свойственны существующим традициям (например, достаточно наивно говорить о домовых в современной повседневной жизни, а вот о «магических ядрах» в составе физики элементарных частиц вполне допустимо [20, с. 66-68]). Язык формируется в контексте усвоенных понятий, а также разработанных на данном основании способов терминологического отражения действительности. Такие способы позволяют обобщить педагогический процесс в инвариантных структурах и гарантируют внутреннюю его упорядоченность, обеспечивая обоснованность и возможность системного воспроизведения в рамках коллективной практики.

В то же время допущение философской составляющей предполагает в рамках функционального подхода критическое отношение к наличному знанию, определяя протекание педагогического процесса в границах оппозиционных по собственной сути отношений. Причем уровень оригинальности этапов процесса, сила их воздействия соответствует степени их оппозиционности. С математической точки зрения это можно представить в виде логарифмической функции, где на месте аргумента – количественные показатели образования новых понятий и способов их связи. Такие показатели определяют постепенный рост или, напротив, убывание инновационности, отражая в языке координацию традиций и инноваций и обуславливая усиление (ослабление) методологической культуры.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что трансформация смысла философии позволяет выявить возможности ее технологизации. Ведущую роль в данном процессе играет философия науки, которая создает условия для такой трансформации. Вместе с тем становится оправданной обращение к отраслевой комбинаторике направлений научного познания и частичный отказ от понимания философии как

синтетического знания, в котором главной задачей является разрешение, а не порождение парадоксов.

Библиографический список

1. Вайнберг С. Мечты об окончательной теории. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
2. Койре А. Очерки истории философской мысли. О влиянии философских концепций на развитие научных теорий. – М.: Прогресс, 1985. – 286 с.
3. Локк Дж. Два трактата о правлении // Локк Дж. Сочинения: В 3 т. – М.: Мысль, 1988. – Т. 3. – С. 135-405.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательства Наркомпроса РСФСР, 1939. – Т. 2. – 288 с.
5. Войтов А.Г. Генезис теоретической философии. – М.: Эндемик, 2009. – 37 с.
6. Куликов С.Б. Проблема взаимодействия социального и естественнонаучного знания // Вестник ТГПУ. – 2006. – Вып. 12 (63). – Сер.: Гуманитарные науки (социология). – С. 14-17.
7. Куликов С.Б. Философский анализ становления современной теории эмоций // Вестник ТГПУ. – 2010. – № 5 (95). – С. 12-15.
8. Куликов С.Б. Место философии науки в структуре высшего профессионального образования // XII Всерос. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (21-25 апреля 2008 г.). Том. 5. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2009. – С. 44-49.
9. Куликов С.Б. Логико-философские основания операционализации квантовых вычислений // XI Всерос. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (16-20 апреля 2007 г.): Мат-лы конф. В 6 т. Т. 3. Ч. 2. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2007. – С. 67-72.
10. Куликов С.Б. Критика Э. Гуссерлем оснований физико-математического естествознания: релятивистские следствия // Философия науки. – 2005. – № 4 (27). – С. 3-13.
11. Васюков В.Л. Квантовая логика. – М.: ПЕР СЭ, 2005 – 192 с.
12. Куликов С.Б. Некоторые принципы развития методологической культуры в системе образования // Образование в Сибири: актуальные проблемы истории и современности: Мат-лы V междунар. научной конф. (1-2 ноября 2007 г.). – Томск: Изд-во ТГПУ, 2007. – С. 52-56.
13. Куликов С.Б. Философские основания рефлексивности научно-педагогических исследований // Образование в Сибири. – 2008. – № 15. – С. 14-16.
14. Резанова З.И. Функциональный аспект словообразования: Русское производное имя. – Томск, 1996. – 219 с.
15. Кораблева Е.В. Соотношение философской и внутринаучной рефлексии (Материалы лекции для аспирантов по дисциплине «Философия науки») // Философские науки. – 2006. – № 5. – С. 95-114.
16. Гиренко Л.С. Плотность научного текста: комплексный подход к ее изучению. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Пермь, 2006. – 22 с.
17. Уткина Т.И. Метафора в научно-популярном медицинском дискурсе. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Пермь, 2006. – 23 с.
18. Игна О.Н. Технологизация как современная тенденция языкового профессионально-педагогического образования // Вестник ТГПУ. – 2010. – Вып. 1. – С. 135-140.
19. Куликов С.Б. Вопросы становления предметной и проблемной области философии науки. Монография. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2005. – 200 с.
20. Кириллова Е.Н. Физика ядра и элементарных частиц: Курс лекций. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2006. – 264 с.

ТРАНСФОРМАЦИЯ СТИЛЯ МЕНЕДЖМЕНТА КАК КРИТЕРИЙ ИННОВАЦИОННОСТИ ТЕХНОЛОГИЙ

М. В. Мелик-Гайказян, Томск, Россия

Прикинемся цветами, и пчелы воспо-
следуют.

У. Эко. Маятник Фуко

В современной практике появились новые термины, которые уже знакомы людям весьма далеким от управления инновациями¹. Так, термины «бренд» и «ребрендинг», соответственно означающие торговую марку и переименование, стали широко известными. Появление этих терминов знаменует период семиотического управления, который соответствует экономической реальности, названной Э. Тоффлером «символической экономикой». В этой экономической реальности активом становится торговая марка, имидж, имя. Заметим, что торговля именем перешагнула границы хозяйственной сферы и укоренилась в повседневной жизни. А поскольку значимость семиотических аспектов управления синхронна технологиям информационного общества, то и торговлю именем часто относят к новым явлениям. Но трудно согласиться, что торговля именем является приметой современности. Достаточно вспомнить любой из мезальянсов, которыми изобилуют литературные произведения о жизни в XVII–XIX веках, чтобы удостовериться в отсутствии новизны в операциях продажи-покупки имени. Из истории Рима всем нам хорошо известны примеры разных способов приобщения амбициозного человека к влиятельному роду или стремление влиятельного рода приобщить к себе деятельного человека, что обоюдно повышало статус и вероятность удержания власти. С подобными целями, то есть без привнесения особой новизны в эту операцию, происходит ребрендинг сейчас в сфере бизнеса. Можно привести два примера. Первый – это марка LG, образованная при слиянии компании Lucky и компании Goldstar, а целью слияния обеих компаний был переход продукции в более высокий ценовой сегмент. Второй пример – изменение официального имени компании, состоящего из двух слов, на имя, написание которого ограничивалось двумя строчными буквами – Britich Petroleum на bp. Этот ребрендинг фиксировал и расширение производственной деятельности (в сферу интересов вошла продажа услуг и товаров, не связанных напрямую с нефтью), и изменение миссии компании, поскольку расшифровкой bp стало beyond petroleum – больше чем нефть.

Ребрендинг стал практикой научных исследований. Многие крупные исследователи, ведущие фундаментальные исследования в области физики полимеров или физхимии и одновременно с этим занятые внедрением своих разработок в производство, сейчас с нескрываемой иронией говорят, что, начиная свои исследования двадцать-

¹ Исследования ведутся в рамках проекта РФФИ №10-06-00313 «Аттрактивный менеджмент: методологические принципы управления динамикой сложных систем»

тридцать лет назад, они не знали слова «нанотехнология». Но с другой стороны, тартуско-московская семиотическая школа в период своего становления прибегла к кибернетическому, говоря современным языком, бренду для того чтобы отвести давление идеологического диктата. То есть, использование имени не всегда является лукавой игрой.

Вопрос заключается в следующем: как определить степень новизны приносимой в жизнь безусловной инновации, при которой новое не является хорошо забытым старым. Этот вопрос имеет смысл в связи с высокими технологиями, поскольку они разрабатываются на основе результатов фундаментальных исследований, но если новизна данных результатов появляется в итоге лишь терминологической игры, то и «высота» технологии становится навязываемой иллюзией.

Первый слой завесы, скрывающей различия между реальными и симулируемыми инновациями, снимается при помощи графического изображения двух функций: зависимости от времени эффекта от использования нового продукта $\mathcal{E} = f_1(t)$ и инвестиций как функции времени $I = f_2(t)$. График, отражающий эту динамику эффекта от использования новой техники по стадии реализации технических принципов, известен как жизненный цикл технологий [1]. Из анализа жизненного цикла технологий следует парадоксальный вывод. Новая техника – это вовсе не обязательно наиболее эффективная техника, а оптимальные сроки смены технических принципов следует практиковать, когда экономическая эффективность применения достигает своего максимума [2]. Поэтому то, что иногда выглядит как сплошной поток инновационных предложений, в чем усматривают симуляцию инноваций, есть элементарное следование выверенному порядку смены жизненных циклов технологий. Как уже было отмечено [3, 4], критерием инновационной технологии является смена всей инфраструктуры, обеспечивающей применение необратимо устаревающей технологии.

Современная высокая технология возникает, когда ее содержание формируется на основе использования результатов, полученных на переднем крае науки. Со временем все сводится к модернизациям и усовершенствованиям. Новые версии технологии разрабатываются с учетом требований имеющейся инфраструктуры, но при этом эффект высокой технологии все уменьшается. Технология становится стандартной, а затем – традиционной. Цикл может быть повторен без смены всей инфраструктуры. Между модернизацией и действительной инновацией есть та разница, что первая из них не требует смены инфраструктуры, а вторая – хоронит всю прежнюю инфраструктуру. Чтобы не вдаваться в подробности промышленных технологических циклов, которые могут быть понятны только специалистам, приведем примеры из повседневной жизни. Так, например, безвозвратно исчезли службы, обеспечивающие заказы междугородних переговоров или сети поддержки пейджинговой связи.

Вторым слоем, маскирующим квази-инновацию, является остающаяся в неизменности последовательность сменяемой технологии. Это отслеживается достаточно легко, поскольку технология по определению

представляет собой определенную последовательность методов обработки, изготовления, изменения состояний и свойств сырья или материалов в процессе производства продукции. А каждый из этапов входит в процедуры управления, поэтому изменение технологии менеджмента становится маркером инновации, точнее – переориентация целей в решении каждой из управленческих задач. В изменение технологии управления входит появление новых профессий, например – администратор сайта.

Третий слой маркирует смена всего стиля управления. Одна из книг по современному менеджменту имеет длинное название, но приведенное здесь полностью оно в сжатом виде прояснит суть дела: «Общество мечты; как грядущий сдвиг от информации к воображению преобразит бизнес» [5]. Заметим, что персонал, стимулируемый к индивидуальному полету воображения, требует нового стиля управления. В проявленном (для персонала) виде технология такого управления вся основана на приемах синтактики [6]. Интеллектуальные технологии, становящиеся своеобразными дрожжами инноваций, обеспечиваются, как то ни странно может показаться, не на семантических моделях, а на прагматических. Основной задачей менеджера становится точное формулирование цели. Эта формулировка фиксирует истинные цели всей технологии. Например, будущее информационных технологий связывают с квантовыми компьютерами, разработка которых основана на очень остроумном «обходе» принципа неопределенности. Замена электронных компьютеров квантовыми нуждается в огромных инвестициях, но принципиально упростит всю инфраструктуру информационных технологий и беспрецедентно повысит информационную безопасность. Вместе с тем легко представить и сопутствующую этим инновациям сложность управленческих задач.

Сама разработка управления инновациями становится объектом фундаментальных исследований. Основой этих исследований становится нелинейная динамика [7]. Таким образом, инновации, в корне меняющих производство и всю инфраструктуру социоэкономического и социокультурного сопровождения, основаны на разработке новых теоретических подходов к управлению, что оставляет прежним экономическим парадигмам значение частных случаев.

Библиографический список

1. Гатовский Л.М. Экономические проблемы научно-технического прогресса. – М.: Наука, 1971. – 382 с.
2. Мелик-Гайказян И.В., Мелик-Гайказян М.В., Тарасенко В.Ф. Методология моделирования нелинейной динамики сложных систем. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2001. – С. 214-222.
3. Мелик-Гайказян М.В. Экономическая эффективность высоких технологий. – Томск: Изд-во ТПУ, 2006. – 160 с.
4. Мелик-Гайказян И.В., Жукова Е.А. Философские проблемы технологий и феномен Hi-Tech // Философия математики и технических наук. Под общ.ред. С.А. Лебедева. – М.: Академический Проект, 2006. – С. 557-587

5. Йенсен Р. Общество мечты; как грядущий сдвиг от информации к воображению преобразит бизнес. – СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004. – 267 с.
6. Мелик-Гайказян М.В. Аттрактивный менеджмент: моделирование целей динамики образовательных систем // Высшее образование в России. – 2008. – № 9. – С. 102-106.
7. Ицковиц Г. Тройная спираль. Университеты – предприятия – государство. Инновации в действии. – Томск: Изд-во ТУСУР, 2010. – 238 с.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ВУЗА ПРИ ПРИМЕНЕНИИ СИСТЕМНО-ДИНАМИЧЕСКОГО ПОДХОДА КАК ОСНОВА ИХ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А. Ю. Нагорнова, г. Ульяновск, Россия

Многочисленные современные исследования в области познавательного потенциала человека доказывают тот интерес, который вызывает данная проблема у зарубежных и отечественных ученых (Д.Н. Богоявленский, А. Валлон, К. Дункер, В. Келер, Н. Майер, Н.А. Менчинская, С.Б. Переслегин, Е.Б. Переслегина, Ж. Пиаже, В.Л. Райков, Ю.А. Самарин, В.Б. Терехов). В последнее время открылись возможности сопоставить эти данные с результатами новейших педагогических разработок в области познавательного потенциала обучающихся (раскрытие структуры познавательного потенциала как модели мира, переход от статики к динамике мышления в образовании, взаимосвязь познавательного потенциала и творческих способностей обучающихся, определение познавательного потенциала как динамичной интеллектуальной модели и т.п.).

Исследование процесса активизации познавательного потенциала студента при применении системно-динамического подхода представляет особый интерес для современного высшего образования, поскольку постоянно усложняющаяся информационная структура общества (увеличение информационных потоков в образовательном процессе) задает все возрастающие требования к интеллектуальному потенциалу обучающегося. Активизация познавательного потенциала студента предполагает представление учебного материала в той или иной предметной области в виде системы образов, причем в форме, доступной для восприятия обучающимися (С.Н. Шляпцев, М.Г. Приходько). В дидактическом плане не менее актуальным представляется выбор способа доведения до обучающихся всей совокупности данных о том или ином образе как в плане его запоминания, так и в плане последующего использования при анализе всей совокупности педагогической информации. При этом важно обеспечить строго логическое представление учебного материала на базе взаимосвязей между каждым дидактическим образом. Поэтому любой вид учебных занятий можно рассматривать как метод системно-динамических образов, при котором представление учебного материала производится на основе динамики

логической взаимосвязи между отдельно взятыми учебными образами (см. рис. 1). Таким образом, процесс передачи педагогической информации можно рассматривать как процесс представления системы динамических образов, что существенно повышает требования к организации современного образовательного процесса в высшей школе.

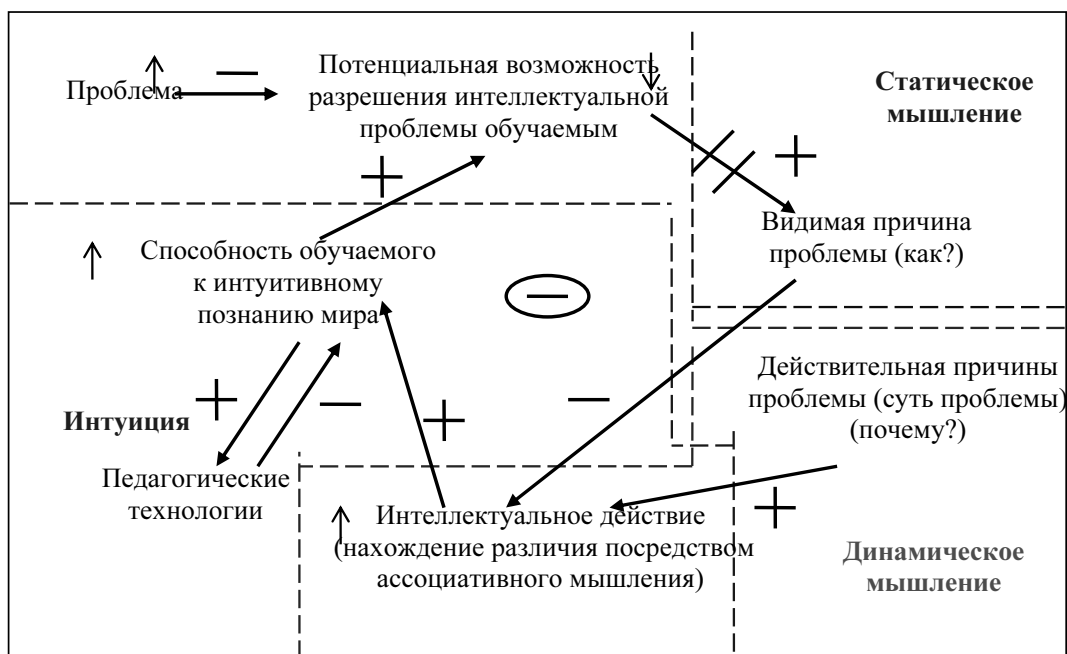


Рис. 1. Адаптивное кольцо разрешения интеллектуальной проблемы обучаемым

Каждый образ в педагогической системе описывается совокупностью дидактических и информационных параметров. К первым можно отнести наглядность, доступность, научность и т.п. Ко вторым – энтропию как степень неопределенности образа для обучаемых, информационную проводимость как возможную степень усвоения учебного материала и т.д. Корректировка управляющих воздействий в процессе обучения производится преподавателем на основе анализа степени снятия неопределенности с той или иной совокупности учебных образов за определенный цикл учебных занятий.

Однако разрешение той или иной интеллектуальной проблемы студентов в процессе обучения зачастую зависит не только от объема и качества изученной и усвоенной ими информации. Этот факт по своему констатировал еще А.Эйнштейн. Провозгласив, что высшим долгом физиков является установление общих законов, он добавляет, что «к этим законам ведет не логический путь, а только основанная на проникновении в суть опыта интуиция» (Эйнштейн А. «Физика и реальность». М., 1964, с. 9).

Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов определяют интуицию как «чувствознание», способность целостно схватывать ситуацию, получать знание без осознания путей и условий его получения. Интуиция чаще всего присуща студентам, обладающим эмоциональ-

ной чуткостью и восприимчивостью. Ее также рассматривают как свернутый мыслительный акт, формирующийся в результате длительного опыта аналогичных мыслительных действий. Интуиция, образование «удивительной смеси опыта и разума» (М. Бунге) тесно связана со способностью к творческому воображению, фантазии.

В свою очередь, основываясь на исследованиях Я.А. Пономарева, можно утверждать, что познавательная деятельность как искание и открытие нового, поиски ранее неизведанных подходов и решений, активное достижение истины обучаемым в любой ее форме включает в себя творческий процесс, а творчество является формой познания. Таким образом, творческие способности являются неотъемлемой частью познавательного потенциала студентов вуза.

Проблемная передача материала предполагает усложнение учебных действий студентов и значительно увеличивает их творческий потенциал, позволяя находить новые варианты решения учебных задач. Студент научается выделять противоречие, формулировать проблему, анализировать ее, выдвигать гипотезу, собирать факты, доказывать выдвинутые предположения, оформлять решения в виде рекомендаций, практических предложений и т.д.

Одной из основных задач является проектирование совместно с обучающимся технологии учения, адекватно соответствующей цели образования. Так, если цели образования направлены на формирование у обучающихся умения работать в нестандартных, стрессово-нестабильных условиях, опыта поисковой, эвристической деятельности, то технологии обучения должны быть творческими, эвристическими, в основе которых доминируют дидактические процессы, ориентированные на использование проблемного обучения, деловых игр, реального проектирования, разбора нетиповых производственных ситуаций.

Важнейшей чертой содержательного аспекта проблемного обучения является отражение объективных противоречий, закономерно возникающих в процессе научного знания, учебной или любой другой деятельности, которые и есть источник движения и развития в любой сфере. Именно в связи с этим проблемное обучение можно назвать развивающим, ибо его цель – формирование знания, гипотез, их разработки и решений. При проблемном обучении процесс мышления включается лишь с целью разрешения проблемной ситуации, оно формирует мышление, необходимое для решения нестандартных задач.

При подготовке в вузе могут использоваться три основные формы проблемного обучения с целью формирования необходимых творческих умений и навыков:

- проблемное изложение учебного материала в монологическом режиме лекции, либо диалогическом режиме семинара; проблемное изложение учебного материала на лекции, когда преподаватель ставит проблемные вопросы, выстраивает проблемные задачи и сам их решает; учащиеся лишь мысленно включаются в процесс поиска решения;

- частично-поисковая деятельность при выполнении эксперимента, на лабораторных работах; в ходе проблемных семинаров, эвристи-

ческих бесед. Преподаватель продумывает систему проблемных вопросов, ответы на которые опираются на имеющуюся база знаний, но при этом не содержатся в прежних знаниях, т.е. вопросы должны вызывать интеллектуальные затруднения студентов и целенаправленный мыслительный поиск;

– самостоятельная исследовательская деятельность, когда студенты самостоятельно формулируют проблему и решают ее (в курсовой или дипломной работе) с последующим контролем преподавателя.

Разработка теоретической системно-динамической модели активизации познавательного потенциала студента в вузовском образовании позволяет учесть ряд взаимосвязанных факторов и охарактеризовать источники усиления, временные задержки и информационные обратные связи при разрешении интеллектуальной проблемы студентом. При этом внимание уделяется изучению интуиции как компонента познавательного потенциала при совершении интеллектуального действия студентом, а также характеристике возможных путей (педагогических методов, приемов и технологий) формирования способности студентов к интуитивному познанию мира. Помимо этого в процессе разработки теоретической системно-динамической модели активизации познавательного потенциала студента исследуются ее функциональные пространства (статическое, динамическое мышление, интуиция) и раскрываются особенности их взаимодействия друг с другом в образовательном процессе в вузе. В целом полученные результаты могут быть положены в основу новой концепции активизации познавательного потенциала в вузовском образовании и позволят увеличить творческую составляющую современного образовательного процесса с учетом социального заказа в профессиональной подготовке специалистов.

МОДЕРАЦИЯ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА

С. Н. Палагина, г.Томск, Россия

Последние десятилетия отмечены существенными переменами в различных сферах нашего общества, которые коснулись принципиальных оснований системы образования, определив его переход в режим развития и обусловив трансформации ведущих характеристик. Образование на современном этапе развития общества призвано формировать личность, активную по отношению к миру, владеющую технологиями бесконфликтного общения с различными субъектами социального взаимодействия, навыками сотрудничества, умениями анализировать различные жизненные ситуации. Следовательно современная профессиональная школа нуждается в учителе-мыслителе, творчески думающем педагоге-исследователе, профессионально-компетентном специалисте, владеющем современными технологиями обучения и воспитания, уметь самостоятельно добывать, анализировать,

структурировать и эффективно использовать информацию для максимальной реализации и полезного участия в жизни общества (компетентность)». Исходя из перечня профессиональных функций, выполняемых педагогом СПО, студент в процессе обучения должен овладеть такими компетенциями, как ключевые, социально-личностные, экономические, организационно-управленческие, профессиональные и специальные. Данные функции могут компетентно выполняться педагогом при условии, что профессиональная подготовка педагога СПО будет организована на основе качественного обновления профессиональной компетентности и личностного развития педагога. Необходим поиск содержания и форм для управления профессиональным развитием педагогов, адекватного процессам, происходящим в системе среднего профессионального образования.

Данная задача может быть разрешена посредством проектирования, организации и реализации педагогом своей индивидуальной образовательной деятельности. Мы полагаем, что возможным эффективным средством станет модерирование персонального пути профессионального роста педагога, смысл, значение, цель и компоненты каждого последовательного этапа которого осмыслены самостоятельно или в совместной деятельности, которую мы в рабочем порядке называем *индивидуальной образовательной траекторией*.

В любой сфере, связанной с взаимодействием людей, выбором целей, стратегий и образа действий, использование модерации значительно повышает эффективность работы и стремление достигнуть цель. Профессиональная модерация может значительно повысить уровень культуры общения и дискуссий, а также эффективность совместной работы в команде, другой социальной группе.

Семантически слово «модерация» восходит к латинскому «moderatio» (регулирование, управление, руководство), а «модератор» – к латинскому «moderator» (руководитель, наставник) [2, с.54]. В Древнем Риме «модератором» называли того, кто сдерживал, обуздывал, управлял. В наше время модераторами называют за рубежом теле- и радиоведущих, тех, кто управляет дискуссией во время передачи. Важнейшая функция модератора в этой сфере – служить посредником между широкой публикой и содержанием передачи, между экспертом и дилетантами, между людьми различных взглядов и убеждений; его роль – наводить мосты, устанавливать взаимоотношения.

Модерирование – это деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей педагога и его способностей. В основе модерирования лежит использование специальных технологий, помогающих организовывать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и приводящих педагога к принятию профессионально грамотного решения за счёт реализации внутренних возможностей.

Модерирование направлено на раскрытие внутреннего потенциала специалиста. Оно не привносит нового, а лишь помогает потенциальное сделать актуальным. Функция модератора – помочь обучаемому

педагогу «раскрепоститься», выявить скрытые возможности и нереализованные умения.

Модерация как образовательная технология, впервые была разработана в 60-е – 70-е годы в Германии и описана в работах ученых и практиков: E. Schnelle, K. Klebert, E. Schrader, J. Petersen и других. Модерацию как элемент системы повышения квалификации, одну из форм повышения квалификации, рассматривают немецкие и отечественные исследователи (Г. Белер, Д. Йотенн, П. Браунек, Х.-Т. Йоганн, Р. Урбанек, М.Н. Костикова, И.К. Шалаев и др.).

В отечественной литературе с понятия <модерация> встречались в связи с анализом немецкой практики повышения квалификации и складывающегося отечественного опыта использования идей модерации. В литературе понятие «модерация» используется в нескольких значениях: как форма повышения квалификации и как совокупность методов для организации работы со слушателями. В частности, понятие <модератор> рассматривалось в публикациях М.Н. Костиковой, В.М. Лопаткиной, И.Р. Лазаренко, П.К. Одинцовой, И.К. Шалаевой. Описание оригинальной дидактики модерации, а также приёмов организации учебной деятельности взрослых мы находим в методических пособиях и сборниках, статьях и методических журналах. Эта тема освещена П. Браунек, Х. Вуншем, А. Готтшаллем, У. Даушером многими другими. Тем не менее, остается недостаточно изученным само явление модерации и ее место в целостной системе повышения квалификации в земле Северный Рейн-Вестфалия. В связи с этим нами предпринята попытка его более глубокого анализа.

Актуальность поиска и создания новых форм повышения квалификации учителя в Германии подтверждается интересом многих педагогов к модерации. В последние десятилетия осмыслению и анализу особенностей этой формы повышения квалификации учителя, описанию дидактических аспектов модерации на теоретическом уровне посвящены исследования У. Бёнинга, П. Браунека, У. Брёнструпа, Ж. Хорстера, В. Фабера и других.

Значительное число педагогов как теоретиков, так и практиков описывают в своих работах пути последовательного и систематического внедрения модерации в практику системы повышения квалификации учителя: К. Бирбах, П. Браунек, А. Вирвилле, У. Даушер, Х. Зиберт, Ю. Майбаум, Р. Урбанек, Е. Хаузер, Б. Холкер и ряд других авторов. Анализом эффективности использования этой формы повышения квалификации, оценкой её результативности в практике системы повышения квалификации учителя и в практике школы занимаются К. Бек, У. Даушер, У. Гребер, Б. Прибе, Х. Рекманн, Х. Хениш.

Описание оригинальной дидактики модерации, а также приёмов организации учебной деятельности взрослых мы находим в методических пособиях и сборниках, статьях и методических журналах. Эта тема освещена П. Браунек, Х. Вуншем, А. Готтшаллем, У. Даушером и многими другими.

Создатели этой формы повышения квалификации учителя большую роль отводят организации работы учителей в процессе повышения квалификации на уровне так называемой «малой группы» и пленума. Эта проблема затрагивается Ю. Кноллем, Г. Кохом, П. Хайнтелем.

Для успешного осуществления повышения квалификации педагога с использованием формы модерации особенно важна личность и стиль деятельности руководителя-модератора. Осмыслению особенностей этой деятельности посвящены исследования многих немецких педагогов-теоретиков, статьи учителей-практиков; среди них С.Альфес, УБёнинг, Х.Бройнинген, О.Вак, К.Кунерт, Р.Пош, Ю.Майбаум, Б.Хайнтельманн и др.

В трудах немецких педагогов не просматривается общее для всех определение термина «модерация» как педагогического понятия. Так, П.Браунек считает, что модерация – «это способ организаций деятельности групп взрослых людей, состоящих из обучаемых и обучающих» [2].

У. Даушер называет модерацию «методом, который позволяет оказать поддержку группе в процессе комплексной разработки той или иной темы».

По мнению Ю.Майбаум модерация – это управление группой взрослых людей в процессе обучения [2]. Ещё в одной работе У.Даушера мы находим такое определение: «Метод модерации – это форма работы с группой, способствующая формированию мнения группы относительно решаемой проблеме и, соответственно, поиску путей решения данной проблемы» [2].

Н.Поссе и Г.Израэль утверждают, что модерация – это особая форма консультирования и руководства деятельностью групп взрослых людей в процессе обучения, причём главным в этой форме является не содержание, а пути и методы, которые должны помочь группе использовать свои внутренние резервы для решения проблем [2]. В той или иной степени, по мнению немецких педагогов, любой форме повышения квалификации учителя присущи три аспекта – пути решения проблемы, содержательный аспект, аспект взаимоотношений, однако, значимость каждого из этих аспектов может быть различна. В то время как другие формы повышения квалификации концентрируют внимание только на содержании работы группы слушателей или только на отношениях слушателей внутри группы, модерация сосредотачивается на процессе разработки содержания, на организации сотрудничества и, таким образом, опосредованно выходит на межличностные отношения. О модерации идёт речь лишь в том случае, если центральное место в процессе повышения квалификации отводится поиску путей, ведущих к цели, но при этом не остаются без внимания аспекты содержания и взаимоотношений в группе, что позволяет оказать эффективную поддержку группе в её развитии, выйти на так называемую «функциональную группу» [2]. Создатели этой формы повышения квалификации учителя большую роль отводят организации работы учителей в процессе повышения квалификации на уровне так называемой «малой группы» и пленума.

Но целостное представление о феномене «модерация» в современной литературе до сих пор отсутствует. В 80-е годы модерация стала пониматься как направляемый структурированный процесс интеракции в группах, сориентированный на результат (принятие группового решения). При этом модератор принимает роль нейтрального коммуниканта, который стремится к соблюдению дружеских отношений в группе и совместным согласованным действиям. Модератор является организатором групповой коммуникации, обладающим знаниями техник, методов и приёмов модерации, и при этом не обязательно должен быть высококвалифицированным специалистом в конкретной области профессиональной деятельности. Модератор – авторитет процесса, а не содержания. При организации работы группы модератор играет роль своеобразного «катализатора» общественного мнения.

Как вид научно-методического сопровождения модерирование имеет общие черты с другими формами сопровождения: консультированием, супервизией, профессиональным тренингом. С этими формами модерирование объединяет следующее:

- модерирование сориентировано не на конкуренцию, а на кооперацию;
- модерирование сосредоточено на конкретной проблеме;
- модерация исключает формальный контроль и оценку;
- модератор владеет способами деятельности, которые указывают путь решения проблемы для группы;
- модератор является более опытным специалистом;
- в процессе модерирования групповой работы создаются психологически комфортные условия для субъектов профессиональной деятельности.

В то же время в модерации как технологии сопровождения мы выявили ряд особенностей:

- в отличие от профессионального тренинга модерирование не связано с поэтапным обучением и формированием отдельных компетенций специалиста;
- в отличие от консультирования модерирование в основном использует внутренние ресурсы клиента, в то время как при консультационном взаимодействии используются как внутренний потенциал клиента, так и профессиональные советы и рекомендации консультанта; кроме того предполагается, что модератор, в отличие от консультанта, не является специалистом в конкретной профессиональной области;
- в отличие от супервизии модерирование не связано с «лечением профессиональных болезней» и исправлением профессиональных ошибок [7].

Модерация групповой работы представляет собой сложный процесс управления социально-педагогическим взаимодействием в группе. В основе модерирования групповой работы лежат базовые процессы модерации: визуализация, вербализация, презентация и обратная связь.

Рассмотрение модерации как формы повышения квалификации педагога позволяет определить её следующим образом: устойчивая завершенная форма консультирования и руководства деятельностью взрослых в процессе повышения квалификации педагога, ограниченная по месту и времени и позволяющая использовать внутренние резервы каждого участника и, соответственно, группы для повышения эффективности определения и решения проблемы в этом процессе.

Как форма повышения квалификации педагога модерация обладает достаточными возможностями для приближения процесса повышения квалификации к проблемам учебного заведения, для систематического внедрения, осмысления и анализа затруднений педагога и решения его профессиональных проблем, вовлечение творчески работающих педагогов в деятельность по повышению квалификации коллег, создания функциональных субъект-субъектных отношений в процессе развития профессионализма.

В последнее время складывается отечественный опыт использования идей модерации в обучении взрослых. На протяжении нескольких лет на территории Российской Федерации действуют модераторские центры для учителей и руководителей образовательных учреждений, реализующих идею непрерывного повышения квалификации с использованием опыта немецких коллег. География центров не так обширна – в европейской части России это г. Белгород, Кострома, Волгоград, за Уралом единственный модераторский центр в г. Барнауле. Деятельность центров модерации представляет собой апробирование новых децентрализованных форм повышения квалификации преподавателей и руководителей учебных заведений, аналогичных центрам повышения квалификации в Германии. Квалификационную помощь центрам оказывает Институт по международному сотрудничеству немецкой ассоциации по образованию взрослых (IIZ/DVV).

Анализ зарубежной и отечественной литературы по проблемам образования взрослых и повышению квалификации показал, что понятие «модерация» используется в нескольких значениях: 1) как форма повышения квалификации; 2) как совокупность методов для организации работы со слушателями; 3) как технология обучения; 4) как дидактический метод. Данный анализ позволяет нам сделать выводы, что модерация – это достаточно сложная форма обучения взрослых, обеспечивающая обучение на трёх уровнях: 1) предметный (содержательный); 2) уровень переживания (опыт, чувства, желания); 3) уровень взаимодействия (коммуникация и сотрудничество в группе). Модерация – это целый комплекс взаимосвязанных условий, методов и приёмов организации совместной деятельности взрослых, позволяющий вовлечь участников в процесс выявления, осмысления и анализа затруднений в профессиональной деятельности, поиска путей их разрешения, взаимного обучения на основе знаний и опыта участников. Модерация развивает умение самостоятельно решать проблемы, способность к ведению дискуссий и переговоров, принятию ответственности за воплощение принятых решений.

На наш взгляд, наиболее существенными элементами модерации являются:

1. Руководящая и фасилитаторская – (посредник, ведущий, помогающий группе в организации работы) роль модератора. Модератор – не лектор, не эксперт, а помощник, осуществляющий поддержку и организацию активной работы самих слушателей.
2. Осуществление образовательной деятельности на основе совместного кратко- и долгосрочного планирования со слушателями.
3. Структурированный ход образовательного процесса, предполагающий чередование организационных форм: индивидуальная работа – парная работа – групповая работа – коллективная работа.
4. Осуществление обратной связи, сквозной рефлексии (содержания, методов, атмосферы), контроля за самочувствием, оценки достигнутых результатов.

Мы считаем, что использование модерации как формы повышения квалификации педагогов способствует развитию профессиональной, исследовательской и социальной компетентностей педагога, поскольку технологии модерации позволяют актуализировать междисциплинарные знания педагога в области педагогики, психологии, социологии, философии науки и образования, а также развитию таких компетенций, как организаторская; исследовательская; проективная; эмоциональная; управленческая; конфликтологическая; социальная [7].

Таким образом, модерация как форма профессиональной деятельности педагога может использоваться нами в исследованиях при формировании профессиональной компетентности и развития педагога, т. к. именно модерация направлена на раскрытие творческого потенциала педагога, обеспечивает подготовку и принятие профессионально грамотных решений с помощью системы специальных приёмов, методов и техник организации свободной коммуникации в группе. Модерация представляет собой устойчивую, завершённую конструкцию процесса профессионального и личностного развития педагога системы СПО и позволяет преодолеть несоответствия между требованиями, предъявляемыми обществом к образовательному процессу и уровнем профессиональной компетентности педагога.

Библиографический список

1. Горбунова Л. Н. Исследовательски ориентированное повышение квалификации педагогических кадров в контексте развития современного российского образования : Автореф. дис. ... док. пед. наук. – Барнаул, 2010. – 34 с.
2. Жезлова С. А. Модерация как инновационная форма повышения квалификации учителя : Дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. С. 54-59.
3. Змеёв С. И. Технология обучения взрослых : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 128 с.
4. Змеёв С. И. Андрагогика : основы теории и технологии обучения взрослых. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.

5. Лазаренко И. Р. Модерация как форма внутривузовского повышения квалификации научно-педагогических работников в вузе в условиях перехода на уровневую систему ВПО и ФГОС // Подготовка научных кадров высшей квалификации в условиях инновационного развития общества: Материалы международной научно-практической конференции (Минск, 25 ноября 2009). – Минск: ГУ «БелИСА», 2009. – 288 с.
6. Митина А. М. Дополнительное образование взрослых за рубежом : Концептуальное становление и развитие / А. М. Митина: М. : Наука, 2004. – 304 с.
7. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия : Монография / М.Н.Певзнер, О.М.Зайченко, В.О.Букетов, С.Н.Горычева, А.В.Петров, А.Г.Ширин / Под ред. М.Н.Певзнера, О.М.Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.
8. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова ; под ред. Т. С. Паниной. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 176 с.
9. Ибрагимов Г. И. Педагогический эксперимент : проблемы и основные направления совершенствования: научное сообщение, Педагогика, № 3, Март 2010, С. 20-27. 24.11.2010. URL: <http://ebiblioteka.ru/browse/doc/21945378>
10. Педагогическое консультирование : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко, С. Н. Горычева, В. Н. Аверкин и др.]; под ред. В. А. Слостёниной, И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 320 с.
11. Технологии модерации в сфере социального взаимодействия : Учебно-методический комплекс. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 231 с.

КОНСТРУИРУЯ ЧЕЛОВЕКА ВОСПРИЯТИЕМ ВРЕМЕНИ

М. А. Солоненко, Москва, Россия

В последние годы появилась возможность для нового, более глубокого научного и философского изучения проблемы восприятия времени [1, 2, 3]. На наш взгляд, это стало возможным после начала проведения в современной науке и философии эволюционно-эпистемологических и междисциплинарных исследований и в результате постнеклассического переоткрытия времени, осуществленного синергетикой и когнитивными науками.

Особенно актуализировались научные и философские исследования по проблеме восприятия времени после начала изучения в современной науке и философии проблемы творчества и когнитивных механизмов по активизации творческих способностей человека. В связи с этим возникла необходимость в философском осмыслении новых подходов по изучению восприятия времени и в раскрытии роли фактора времени в повышении творческой активности человека. Ведь творчество и любой творческий акт человека протекают во времени, а потому важно то, как человек воспринимает время в процессе творчества и как фактор времени влияет на творческую активность человека.

Стержневой концепцией для дальнейшего научного изучения и для нового, более глубокого философского осмысления проблемы

восприятия времени и эволюционно-эпистемологического анализа творчества, на наш взгляд, могла бы стать появившаяся в последние годы в когнитивной науке концепция чилийского нейробиолога и философа Франсиско Варелы о кадрированном восприятии человеком окружающего мира и времени, известная в науке под названием концепции нейрофизиологических кадров восприятия [4, 90–104]. Именно эта концепция, по мнению отечественных и зарубежных философов и ученых, является сегодня одной из наиболее методологически продуктивных, и получила в науке достаточно прочное экспериментальное подтверждение и теоретическое обоснование. Свое всестороннее эмпирическое подтверждение и полное теоретическое обоснование концепция кадровых восприятий получила в одной из совместных работ Ф.Варелы и У.Матураны [3]. Подробный анализ концепции Франсиско Варелы и широкие возможности ее применения к проблеме восприятия времени впервые были предприняты и показаны в современной философской литературе Е.Н. Князевой в соавторстве с А.Л. Алюшиным [1, 93–147].

Опираясь на этих авторов и на новейшие научные и философские разработки Варелы по проблеме восприятия времени, сегодня представляется возможным не только по-новому взглянуть на проблему восприятия времени, но и показать, как меняется восприятие времени в различных жизненных ситуациях человека и как оно влияет на его творческую активность и на его развитие и формирование. И, прежде всего, концепция нейрофизиологических кадров восприятия позволяет представить жизнь человека и его формирование как непрерывный когнитивный процесс восприятия мира, протекающий во времени. Это означает, что любой завершённый акт восприятия человеком окружающего мира, как кино, состоит из отдельных кадров когнитивной активности, сменяющих друг друга в зависимости от скорости изменения происходящих событий и скорости восприятия этих событий во времени.

Современными психологами и нейробиологами установлена прямая связь восприятия времени с биоритмами человеческого мозга (Сперри, Сквайр и др). При этом учеными высказано предположение, что самую высокую творческую активность и скорость восприятия окружающего мира человек проявляет в момент наиболее острого дефицита времени и когда совпадает алгоритм его деятельности с биоритмами мозга. Объясняют это ученые тем, что человек воспринимает окружающий мир и течение времени в виде быстро меняющихся кадров именно потому, что их продуцируют биоритмы человеческого мозга.

Результаты современных научных и философских исследований достаточно убедительно подтверждают концепцию нейрофизиологических кадровых восприятий и показывают, что с биологической точки зрения не только мозг человека активно участвует в восприятии и конструировании мира, человека и времени, но и все его «познающее тело» [5, 136–154] . Таким образом, можно считать, что, несмотря на ка-

жущийся определяющий характер чувственных (главным образом зрительных и звуковых) восприятий, человек, на самом деле, воспринимает себя, мир и время всеми когнитивными способностями. Однако исходным и определяющим среди всех когнитивных способностей человека является все же восприятие. Через восприятие человек познает и творит мир, с помощью восприятий конструирует себя и время, и все свои новые творческие достижения и культуuroобразующие результаты создает из восприятий. Поэтому можно сказать, что любой завершённый жизненный акт человека, как и вся его жизнь в целом, состоят из отдельных восприятий, протекающих во времени. Как заметил в одной из своих работ Франсиско Варела: «Это выглядит так, будто мозг на самом деле пропускает мир через восприятие» [6, 199].

Вывод из проведенного анализа можно сделать такой: на формирование человека и на скорость восприятия человеком окружающего мира, по данным современной когнитивной науки, оказывают влияние все когнитивные процессы и, в первую очередь, биоритмы головного мозга и возникающее на их основе кадрированное восприятие человеком окружающего мира, себя, других людей и течения времени. Именно кадры восприятий, по мнению современных ученых, являются теми мельчайшими атомарными «кирпичиками», из которых человек конструирует себя и окружающий мир.

Весьма интересными для обсуждаемой нами темы могут быть, на наш взгляд, также появившиеся в последние годы в отечественной и западной философии новейшие направления по изучению человека в контексте социального и исторического времени. К числу таких новейших направлений может быть отнесено философское направление, изучающее время как социокультурный феномен, то есть применительно к социальной истории современного человека и к предметному миру современной культуры. К создателям и основным представителям этого направления принято относить современного испанского философа и социолога, одного из создателей теории информационных обществ Мануэля Кастельса и современного французского философа, писателя и кинорежиссера Ги-Эрнста Дебора.

Согласно философской интерпретации Ги Дебора, «современный человек тождественен времени, в котором он живет» [7, 125]. Присвоение человеком его собственной природы включает, по Дебору, также овладение развитием его социальной истории и истории вселенной. Здесь Ги Дебор близок к Марксу, согласно которому: «Сама история является важной частью истории естественной, истории становления природы и человека». Согласно Ги Дебору, эта «естественная история» обладает действительным существованием, лишь благодаря процессу истории человеческой, той единственной ее части, которая воссоздает это историческое целое, – подобно современному телескопу, чья мощность позволяет достигать во времени туманности, уносящиеся на периферию вселенной» [7, 125]. И далее Ги Дебор скрупулезно исследует современное историческое время.

По мнению Ги Дебора, с развитием рыночной экономики появилось необратимое историческое время, которое унифицируется в мировом масштабе. Всемирная история становится реальностью, ибо весь мир включается в развертывание этого времени. Но история, что сразу и повсюду является одной и той же, – это, к тому же, не более чем внутриисторический отказ от истории. Именно время единого товарного рынка и единого экономического производства, расчлененное на равные абстрактные промежутки, появляется на всей планете как один и тот же день. Унифицированное необратимое время – это время мирового рынка и, соответственно, мирового спектакля, в котором с помощью утилитарных, разрекламированных товаров и замещающих реальность виртуальных вещей и вещей-симулякров разыгрывается псевдоциклическое время, олицетворяющее утраченное современными человеком подлинное объективно-реальное время [7, 145].

Таким образом, Ги Дебор в своей концепции социально-исторического и социокультурного времени выдвигает две его модификации – необратимое овеществленное время и виртуальное псевдоциклическое время, которые могут быть объединены в антитезу овеществленного социального времени. Причем обе эти виртуальные модификации необратимого социального времени представлены Ги Дебором как отчужденные формы оторванного от реальности овеществленного исторического времени.

В отличие от французского философа Ги Дебора, создавшего модель овеществленного социально-исторического и социокультурного времени, испанский философ и социолог Мануэль Кастельс создал его современную информационную модель [8, 351–401]. Главная мысль Мануэля Кастельса заключается в том, что социально-историческое и социокультурное время в современных техногенных и информационных обществах репрезентируется уже не в потребляемых товарах и виртуальных вещах, а в потребляемых информационных технологиях, главным продуктом которых является «виртуально потребляемое информационное событие» [8, 401].

Раскрывая особенности и формы проявления социально-исторического и социокультурного времени в современных информационных обществах, Кастельс пишет: «Появление компьютерной техники, Интернета и новейших информационных технологий преобразовало всемирное историческое время в единое информационное пространство. Доминирующая в современном информационном обществе тенденция являет нам исторический реванш пространства над временем. Пространство информационных потоков растворяет время, разупорядочивая последовательность событий и делая их одновременными, помещая современное информационное общество в вечную вневременность и эфемерность» [8, 402].

Таким образом, с точки зрения М.Кастельса, редукция реального исторического события и реального исторического времени к виртуальному времени и виртуально потребляемому информационному событию, составляет необходимое условие существования современного

человека в современных информационных обществах. Все это позволило Мануэлю Кастельсу назвать современное информационное общество «обществом опространствовленного времени» и «обществом пустых временных измерений» [8, 402–403].

Проведенный анализ позволяет заключить, что формирование человека, как когнитивный процесс, основанный на восприятии социального времени и протекающий во времени, так же кадрировано, как и само воспринимаемое человеком время. Поэтому, с точки зрения когнитивной науки и эволюционной эпистемологии, есть все основания считать, что человек и время, человек и формируемый жизненный мир человека взаимодействуют друг с другом в одном биоритме и в одном «эпистемном» поле (в поле восприятия).

Библиографический список

1. Алюшин А.Л., Князева Е.Н. Темпомиры. Скорость восприятия и шкалы времени. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. С. 93–147.
2. Бушов Ю.В. Проблема восприятия времени: итоги и перспективы исследований // Вестник Томского государственного педагогического университета . № 1. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2005. С. 95–103.
3. Матурана У., Варела Ф. Дерево познания. Биологические корни человеческого понимания / Пер. с англ. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с
4. Князева Е.Н. Творческий путь Франсиско Варелы: от теории автопоэзиса до новой концепции в когнитивной науке // Вопросы философии. – 2005. № 7. С. 90–104.
5. Князева Е., Турбов А. Познающее тело. Новые подходы в эпистемологии // Новый мир. № 11. – М., 2002. С. 136–154.
6. Хэйвард Дж., Варела Ф. Тихие мосты: беседы с Далай-ламой о науке ума / Пер. с англ. – Бостон: Шамбола, 1992. С. 199–204.
7. Дебор Ги-Эрнст. Время и история. Зрелищное время // Дебор Ги-Эрнст. Общество спектакля / Пер. с фр.– М.: Логос, 1999. С. 125–145..
8. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. С. 351–403.

СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОНСТРУИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

АНТРОПОГЕНЕЗ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ ЭПОХИ¹

Л. В. Баева, Астрахань, Россия

Вхождение в информационную эпоху обусловило качественно новые условия, в которых происходит современный процесс антропогенеза – становления человека, его телесности, сознания, жизненного мира, связей с социумом и Другой личностью. Является ли этот процесс развитием, совершенствованием возможностей и качеств человека или он упрощает, ослабляет его? Это вопрос, волнующий как специалистов в сфере антропологии, так и широкие круги представителей инновационной науки, призванной преобразовать мир человека с помощью информационных, био-, нано- и иных «высоких» технологий. High-технологизация затрагивает в развитых обществах все больше различных сфер, влияющих на бытие человека: сферы коммуникации, производства и потребления благ, быта, искусства, здоровья и т.д. Являются ли результаты этой стадии технологизации инструментальными, обслуживающими человека, при этом не изменяя его сущности или они становятся частью самого индивида и влияют на его генетическую и духовную сущность?

Обращение к аналогичной проблематике было характерно и для эпохи развитого индустриализма, когда ученые и философы исследовали влияние техники на человека, критически оценивая его превращение в элемент конвейера, придаток машины. Позиция авторитетных мыслителей конца XIX-начала XX века распадалась на два основных подхода: сторонников сциентизма и антисциентистов, соответственно, превозносивших достижения науки и техники или полагавших, что последние разрушают человека и культуру. Ожидания информационного общества еще с 70-х годов прошлого века были связаны с надеждой на преодоление отчуждения человека от природы и результатов своего творчества и обретением им свободы от тяжелого физического труда, рутинной повседневной деятельности для реализации его возможностей и талантов. Новый век открыл человеку и новые возможности: расширил горизонты пространства и времени, преодолел условности языковых барьеров, позволил открыть бескрайний мир цифровой информации и т.д. Как же эти достижения повлияли на их создателя – самого человека?

¹ Статья выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ 2011 г. № 11-33-00239a1, проект «Социоантропогенез в условиях развития современных высоких технологий: аксиологический, социокультурный, гендерный анализ».

Наиболее значительные изменения произошли под влиянием внедрения в жизнь человека и общества информационных технологий. По определению, принятому ЮНЕСКО, под информационными технологиями понимают комплекс взаимосвязанных научных, технологических, инженерных наук, изучающих методы эффективной организации труда людей, занятых обработкой и хранением информации с помощью вычислительной техники и методы организации и взаимодействия с людьми и производственным оборудованием, их практические применения, а также связанные со всем этим социальные, экономические и культурные проблемы.

Информационные технологии, с позиции антропологического анализа, это созданная человеком система обработки, хранения, передачи информации с передачей (делегированием) определенных приемов «интеллектуального» («умного») управления информацией вычислительной технике. Передавая функции вычисления технике, человек, тем самым, высвобождает себя для анализа и синтеза данных, процесса создания новых идей, прогнозирования, творчества, в широком смысле слова.

Однако в реальности внедрение компьютерных технологий порождает не однозначные последствия. Рассмотрим, как изменяется человек, испытывая это влияние.

I. *Более свободный?* Компьютер обрабатывает информацию с высокой скоростью и точностью, освобождающей от необходимости проверок на достоверность. Это, казалось бы, оставляет человеку больше свободного времени. Однако в реальности современный человек тратит освобожденную часть времени на «сам процесс», включающий:

- 1) обслуживание самих информационных технологий (создание и установку новых программ, борьбу с вирусами, защиту данных, возникающие сбои);
- 2) на увеличившийся в условиях информационного бума объем выполняемых работ;
- 3) на тиражирование (скачивание) полученных кем-то данных и их вторичную переработку;
- 4) на оцифровывание данных;
- 5) на возросший документооборот, сопутствующий высокотехнологическим инновациям и др.

Известно, что современному школьнику необходимо знать больше, чем его сверстнику в прошлом веке, современному офисному работнику владеть большими навыками, нежели раньше, специалисту иметь больше компетенций (языковых, межкультурных, информационных и т.д.), чем в прошлые годы и столетия. Человек, по мере создания информационных средств, все больше тратит время на то, чтобы самому соответствовать высокому уровню высоких технологий (принесим извинение за тавтологию). Он развивается вслед за ними, при этом, практически, оказываясь еще более несвободным в своей деятельности. Это касается сферы труда человека. Какие же изменения в области свободы происходят в мировоззрении человека?

Свобода для нового поколения стала главным достижением, благом, но по мере ее реализации, все острее возникал вопрос смысла и цели ее использования. Свобода, долгое время понимаемая как самоцель, по мере ее воплощения стала ценностью-средством для чего-то иного. Но эти новые ценности-цели еще находились в процессе «неопределенности». Это привело к тому, что ценным стало, прежде всего, само состояние постоянного обновления. Порожденные свободой постоянный выбор и перемена внешних условий существования, значительная миграция населения (как внешняя, так и внутренняя) в направлении более благополучных мест жизни – все это вызывает условия окончательного разрыва с собственными корнями, домом. Укорененность преодолевается стремлением к постоянному качественному росту. Но потеря собственных «корней» это не только свобода и необусловленность бытом, но и утрата питательной среды, дававшей человеку основание для любви и заботы о мире.

II. *Более общительный?* Общение составляет важнейшую сферу жизни человека и имеет множество функций: адаптационную, воспитательную, смысло-жизненную, этическую и т.д. Общение составляет важнейшую ценность человека, особенно если оно наполнено глубоким смыслом и чувствами. Современные информационные сети связали людей множеством нитей и уз, преодолев границы пространства, языка, социальных условностей. Интернет, прежде всего, стал средством человеческого общения, коммуникации. Для большинства пользователей именно в этом заключена его главная ценность и возможность. В классическую эпоху человек был связан с небольшим кругом людей, называемых «родными и близкими». Сегодня он может «добавить в друзья» сотни и тысячи незнакомых в реальности людей и узнать об их интересах. Что это дало ему и что отняло? Дало очень многое:

- 1) возможность самовыражения среди большого круга людей;
- 2) невероятный выбор возможностей для знакомства;
- 3) поддержание общения близких людей на расстоянии;
- 4) постоянную возможность связи с Другим (Другими);
- 5) уход от проблем, порожденных психологическими или физическими комплексами в общении.

Что же информационная коммуникация отняла у современного человека? Тоже немало:

- 1) обязательства и ответственность реального общения;
- 2) «реальных» друзей и близких (на которых почти не остается времени);
- 3) глубину общения (компенсируемую его множеством);
- 4) глубину понимания Другого и сопереживания ему;
- 5) ощущение собственной необходимости Другому;
- 6) длительные дружеские отношения и чувства;
- 7) верность в общении и др.

Как видно, количественные возможности в общении пришли на смену их «качеству» и глубине. Человек не в силах глубоко и со всей страстью любить множество других людей и с полной самоотдачей

дружить с тысячами виртуальных знакомых. Множественность выбора и уход от реальных трудностей в общении становятся заменой глубинных межличностных связей. Изменит ли это самого человека? Безусловно. Утрата реального человеческого общения и его замена виртуальной коммуникацией делает человека эмоционально более холодным, закрытым, сконцентрированным на собственном Я, отстраненным от чужих страданий и переживаний. Виртуализация общения вызывает ощущение его нереальности, что ослабляет чувство долга, ответственности за себя и Другого. Утрата глубины общения, сведения его к перебрасыванию ничего не значащими фразами лишает человека сред, в которой он черпает ценности для смыслообретения. При переживании реальных проблем виртуальные знакомые не способны оказать поддержки, что увеличивает депрессивные состояния, суицид среди молодежи, экзистенциальный вакуум с полным непониманием смысла своего присутствия в мире, что неизбежно снижает и ценность самой жизни. Порожденные новыми технологиями возможности в целом сводятся к виртуальными, то есть в данном контексте лишенным истинной значимости.

III. Более рациональный? Необходимость владения новыми технологиями требует от человека постоянного развития его интеллекта, повышения уровня образования, компетенций, знаний, глобального системного видения ситуации. Людей, владеющих компьютерными технологиями, не зря, шутя, называют «продвинутыми», что, по сути, означает иную степень их возможностей. Технократизация в условиях информационной эпохи ведет к усилению роли математических, точных наук, изучение которых имманентно предполагает развитие логических, аналитических способностей. Однако было бы преувеличением считать, что в эпоху всеобщей информатизации происходит и всеобщий рост интеллектуальности. В современном обществе возрастает число людей, тяготеющих к техническим знаниям, однако, это не является общей тенденцией. Технические науки сложны в освоении, что вызывает и определенный страх перед ними. Большинство молодых людей ориентировано на получение знания как средства для обеспечения безбедной жизни, и, как и во все времена, лишь немногие видят в науках свою цель. По словам профессора ВНИИ Информационной техники и информатизации Г.Т.Атрамонова, с которым во многом можно согласиться, «Вычислительные машины ... усиливают стремления одних людей к саморазвитию, а других людей к экономии усилий как физических, так и умственных. Последнее ... приводит к увеличению пределов разделения людей по уровню умственного развития, что нам представляется гораздо опасней разделения людей по уровню материального благосостояния. Человечеству грозит дебилизация большого числа людей в информационном обществе в качестве платы за его развитие, обеспечиваемое относительно небольшим числом высокоинтеллектуальных людей» [1].

Еще одна особенность новой эпохи – узкая профилизация образования, развивающая интеллектуальные способности человека только

в определенной узкой сфере их применения. Это способствует как достижению более высоких результатов в конкретных науках, так и в утрате «общего уровня культуры». В тоже время технократизация сознания способствует повышению рациональности мировоззрения, понимая процессов и объектов с позиции естественно-природных закономерностей (исключающих мистицизм, иррационализм), развитые способности к критике, выявлению количественных показателей (индикаторов). Это систематизирует процесс мышления, хотя и изгоняет из него элементы оценочности, эмоциональности, интуиции.

IV. *Более защищенный?* Информационное общество формирует человека, руководствующегося, не физическими, а, прежде всего, умственными способностями, знаниями, компетенциями. «Осведомлен, значит – вооружен» гласит известный принцип. Образованность, компетентность, осведомленность человека в современном мире призваны повысить уровень его защищенности от вызовов внешней среды (природы, социума, внутренних страхов). Что же в реальности?

Особенностью информационной эпохи оказалась беззащитность обычного человека и системы перед лицом специалистов-хакеров. Осведомленность о персональных данных (вплоть до количества средств, хранящихся в банке), нелегальная, но общедоступная продажа баз данных – делают возможным вмешательство в частную жизнь граждан. Современный человек благодаря высоким технологиям, находится перед спец.органами или криминальными силами как на ладони.

Что касается защиты прав личности, то здесь также возникли новые проблемы, например, негарантированность защиты авторского права. Информационное пиратство, благодаря Интернет, стало всеобщим и глобальным. Кража данных, видео, аудио или оцифрованной печатной продукции в обществе воспринимается терпимо, без морального осуждения. Защитить права автора становится, практически невозможным.

Беззащитен человек и от влияния СМИ, которые оказывают сегодня наиболее значительное влияние на мировоззрение и поведение человека. Манипуляция общественным и личностным мнением – становится характерной чертой высокотехнологичного общества. По словам И.Ю. Алексеевой, «средства и методы манипулятивных воздействий на человека становятся все более изощренными и применяются повсеместно. Успех манипуляции определяется тем, что у человека – объекта манипулирования – создается впечатление, что он сам управляет своим поведением, осуществляя осознанный выбор на основе рационального анализа ситуации» [2]. Зомбирование через рекламу, предвыборную агитацию, отвлечение внимание от значимых проблем – все это повышает риски человека в современном обществе. Защитные реакции ослабляются, степень доверия к манипуляторам возрастает, в то время как стремление к осознанному личному выбору, критическому восприятию реальности утрачивается или не формируется.

V. *Более творческий (креативный)?* Человек высокотехнологичного общества имеет самые разнообразные возможности для самовыра-

жения, раскрытия своих творческих способностей. Прежде всего, следует отметить научное творчество, которое сопровождает процесс перехода к информационной эпохе. Программирование, создание новых виртуальных систем, языков, сетей коммуникаций – становятся еще одной гранью творческой природы человека, создающего мир «второй природы». Компьютерная графика, цифровая фотография, анимация, видео – порождают новые шедевры творчества человека, формируют новые виды искусства. В качестве критического суждения, отметим, что особенностью творчества в эпоху Интернет выступает свобода от всякого рода ограничений, в том числе и моральных. Это порождает не только высокое искусство, но и множество его посредственных аналогов, которые в эпоху плюрализма уравниваются по значимости с подлинными шедеврами, снижая тем самым нравственную и интеллектуальную планку последних. Отличительной чертой творчества становится его массовость, что означает стирание границы между профессионалами и любителями, мастерами и дилетантами. Творчество становится одной из важных ценностей новой эпохи, давая право каждому человеку участвовать в создании нового (пусть не всегда высоко художественного, но столь необходимого своему создателю для саморазвития).

VI. Более эмоциональный? Эмоциональная открытость, увы, не является характерной чертой современного человека. Технократизация делает его отчасти похожим на ЭВМ: он быстро работает и просчитывает варианты, оценивает возможности и перспективы, но не склонен к сентиментальности и эмпатии. Повышенная эмоциональность в наше время проявляется скорее негативно: как обеспокоенность, напряженность, раздражительность. Эти черты порождает кризисный характер современной цивилизации, ставящей человека перед необходимостью жизни на пределе возможностей. Компьютеры оказываются эффективней и быстрее человека в выполнении многих операций, и чтобы соответствовать им человек работает в небывалом до сих пор темпе. Однако ему все равно кажется, что он ничего не успевает. Беспокойство и страх за свое несоответствие высоким требованиям делает человека подверженным стрессам, эмоциональным срывам. Компенсацию этому современный молодой человек ищет в различных формах психологической разрядки, в том числе экстремальных видах отдыха, компьютерных играх, иногда в творчестве или общении.

Другой чертой современной эпохи является виртуализация эмоций. Переданные посредством СМС, Интернет сообщений «чувства» не могут не отличаться от чувств, воспринимаемых в личном общении. Внедрение высоких технологий в самую интимную сферу жизни человека – сферу чувств, любви – приводит к неоднозначным последствиям. Возможность анонимной коммуникации меняет характер самих отношений, которые все больше тяготеют к удовлетворению сексуальных потребностей. Конечно, современная эра высоких технологий породила новые средства коммуникации, еще больше сблизила людей, дала возможность практически не разлучаться с любимыми, родными.

Информационный мир вновь породил забытый в годы телефонизации эпистолярный жанр. Разумеется, переписка в Интернет и SMS вариантах имеет свою специфику, но она служит и для выражения личных чувств, симпатии, которые для молодых людей проблемно выразить открыто. Поэтому помимо рекламы, порнографии, спама Интернет и сотовые сети «переполнены» передаваемой «любовью». Это средство передачи, правда, имеет свои особенности и влияет на субъект. SMS- и Интернет-связь может развиваться по самым различным направлениям и сценариям: всецело виртуальные отношения незнакомых в «земной» жизни людей, откровенно беседующих на любые темы; общение с любимым человеком в период разлуки; общение с несколькими возможными «кандидатами» на «реальные» отношения; поиск «новых ощущений», связей, поскольку «однообразие надоедает»; реализация наиболее непристойных, асоциальных, аморальных желаний, которые не могут быть избыты в реальности; диалог с анонимным партнером по переписке, позволяющий разрешить проблему знакомства и общения для очень застенчивых людей и т.д.

Особенностью такой формы выражения чувств является виртуальность субъекта и объекта, которые представлены не такими, какими они являются в реальности, а такими, какими они хотят, чтобы их воспринимали. Каждый из партнеров создает свой образ и добавляет в него желаемые черты (часто – рекламируемые СМИ), становясь, практически, идеальным героем с экрана. Такие отношения могут быть достаточно долгими и иметь позитивное продолжение (виртуальное знакомство порой переходит в семейную жизнь), но чаще они являются формой временного выражения эмоциональной привязанности. Эти отношения легко рвутся (т.к. переписку можно просто прервать, даже не объясняя своего решения), они наполнены большим количеством ложной информации (что подрывает любовь, предполагающую искренность). Виртуализация любви её существенно «упрощает», Интернет-роман не предполагает совместного пресловутого быта, ответственности друг за друга, это своего рода симулякр новой эпохи.

Выводы. Современный человек живет в чрезвычайно динамичной среде, требующей от него многих усилий, мобилизации незадействованных ранее сил и возможностей. Высокие технологии предъявляют высокие требования их создателю и потребителю. Это дает возможность реализовать и развить его интеллектуальные и творческие способности, задействовать большой объем памяти (для большей информации), повышать скорость реакций. Как компьютер, человек нуждается в постоянном усовершенствовании – увеличении скорости работы «процессора», объема оперативной памяти, качества воспроизведения и т.д. Если информатизация соединится с геной инженерией, и микрочип будет внедрен в сознание человека, то граница между ними превратится в условность. Сверх-возможности дают человеку свободу от ограниченности в пространстве времени, но порождают несвободы нового уровня. Несмотря на значительную свободу от физического труда, человек продолжает работать на пределе возможно-

стей, соперничая с машиной. Его независимость стала причиной автономности, возможность виртуальной коммуникации – условием одиночества, безграничная свобода нравов – утратой глубины чувств.

Перспективы этого роста видятся как в дальнейшей тенденции превращения в сверхчеловека, с невероятными возможностями в реальном и виртуальном мирах, так и в утрате эмоционально-чувственной сферы, ее сведению к гедонизму и утилитаризму. Человек развивается в направлении дальнейшей рационализации, прагматизации; ослабления его связей с Другим, семьей, реальным окружением; укрепления его виртуальных контактов; погружения в мир собственных интересов. Последствия этих перемен еще предстоит оценить в будущем.

Библиографический список

1. Артамонов Г.Т. Информационное производство в информационном обществе // офиц. сайт ВНИИ ИПВТиИ: pvti.ru/article_6.htm
2. Алексеева И.Ю. Информация и интеллект как ценности информационной эпохи // Информационное общество, 2009, вып. 1, с. 42-49.

МАСС-МЕДИА КАК ИНСТРУМЕНТ КУЛЬТУРНОГО НАСИЛИЯ

Н. А. Безгодова, Чита, Россия

В современном мире, когда информационный поток огромен, сложно вычленив нужную информацию и тем более дать ей соответствующую оценку. Медийное пространство окружает практически каждого человека в мире, и в убыстряющемся темпе жизни не всегда соотносится качество и количество этого пространства. При этом очевидно наличие насилия в масс-медиа: в литературе, телевидении, мультипликации, кинематографии, интернете.

Пропаганда насилия в фильмах и на телевидении, в компьютерных играх и современной музыке, литературе и всемирной «паутине» – одна из причин всеобщего ожесточения нравов нынешней молодежи.

Сегодня психологи и социологи всего мира бьют тревогу по поводу насилия в масс-медиа, изощренных убийствах на экране, кровавых компьютерных играх, цинизм которых превосходит все мыслимые и немыслимые нравственные барьеры. Не отстает и современная поп-музыка с ее безумными текстами и соответствующей музыкой. Вспомним и литературу, в которой оправдывается насилие и происходит его героизация. Специалисты до сих пор не могут дать точного ответа, как в действительности действует на психику человека изображение насилия: провоцирует ли оно подражание или же, напротив, вызывает неприятие агрессии.

Известный специалист по проблемам конфликтов, войн и насилия Й. Галтунг говорит о существовании культурного насилия, которое используется для оправдания прямого и структурного насилия. К прямому насилию относятся убийства, телесные повреждения, блокада, санкции, нищета, навязывание стандартов другой культуры,

репрессии, незаконные репрессии, задержания, изгнание. Структурное насилие отличается от прямого тем, что действует косвенно, через общественные институты. Оно, как правило, не осознается индивидами и социальными группами, подвергающимися его влиянию [4].

Таким образом, масс-медиа, распространяя подобного рода информацию, может вполне осознанно считаться инструментом культурного насилия.

Культурное насилие ведет к тому, что прямое и структурное насилие начинают выглядеть и восприниматься как справедливые. Следовательно, происходит легитимизация насилия.

В зарубежной науке взаимосвязь легитимного насилия и девиантного агрессивного поведения изучается в русле социально-когнитивного направления (А. Бандура). Анализ данной взаимосвязи проводится в двух направлениях [3]:

- 1) исследуются функции легитимного насилия, которые способствуют росту девиантной агрессии;
- 2) изучаются психологические особенности, повышающие вероятность принятия и оправдания легитимной агрессии, а также легитимизации субъектом агрессивного поведения в реальном опыте.

В нашей стране об актуальности исследования данной взаимосвязи пишут П. Н. Шихирев, С. Н. Ениколопов, Т. В. Шипунова.

Д. В. Жмуров выделяет следующие формы прямого или косвенного влияния на агрессивность [1]:

а) Адаптация к насилию. Адаптация – активное приспособление ценностей насилия к психологии потребителя, средствами массовой культуры.

В «Энциклопедии методов пропаганды» есть статья, посвященная «Будничному рассказу». Работа определяет его как «Будничный» или «обыденный» рассказ, который используется для адаптации человека к информации явно негативного, вызывающего отрицание, содержания. «Если нужно приручить людей к крови, убийствам, злодеяниям всякого рода», массовым изданиям достаточно распространять соответствующую информацию.

Адаптация к насилию изменяет поведение человека:

– Он может сознательно выбрать агрессивную линию поведения, считая ее нормальной.

– Он может также попустительствовать насилию.

Как правило, это многотиражные статьи, описывающие случаи, связанные с применением агрессии. Причем без оценки или осуждения.

В средствах массовой информации применяется прием адаптации к агрессии, именуемый «удревнение насилия». Из современных примеров можно привести «удревнение чеченской войны» в популярной литературе – как обоснование естественности этого конфликта.

Адаптация насилия вызывает привыкание к нему. Суть этого феномена в том, что стимул первоначально вызывает реакцию, но при повторении стимула сила реакции начинает постепенно уменьшаться вплоть до полного игнорирования стимула.

б) Оправдание насилия. Оправдание – это довод, которым можно объяснить, извинить насилие. Ну, а веский довод может быть воспринят и использован читателем.

Насилие в подобных произведениях может быть представлено как некая необходимость, конечная точка всего повествования, логически и морально обоснованное.

в) Героизация насилия. Героизация – это превознесение насилия. Героизации насилия посвящены многие произведения времен военных действий. Например, Д.Давыдова, В.Жуковского.

Эта литература, конечно «дань времени», ведь войны должны рождать героев. Здесь ощущается пафос сражений: восхищение, бравада.

Героические произведения, воспевающие насилие, конечно, не агрессивны – но такая установка на однозначность, одноцветность войны может повлечь ненависть к проигравшей стороне, как форму оправдания собственной агрессивности.

Кроме этого, прославление военного насилия «может сделать насилие более вознаграждаемым». Известен эксперимент психологов Арчера и Гартнера. Они исследовали 29 стран, участвовавших во второй мировой войне. Оказалось, что темпы роста убийств среди собственного населения резко возросли у стран-победительниц. «Одно из возможных объяснений: во время и после войны рискованное агрессивное поведение прославлялось как героическое». Поэтому число совершаемых убийств у победителей возросло в среднем на 10%, чем за пять лет до войны. Литература также не оставалась в стороне.

г) Санкция насилия. Санкция – это дозволение (предписание) на агрессию, подкрепленное авторитетом источника. В Библии описывается существовавшая традиция жертвоприношения младенцев. Конечно, священное писание было только отражением существовавшей традиции, но, вместе с тем, легализовала и продолжала ее.

д) Пропаганда насилия. Пропаганда – распространение в массах и разъяснение каких-нибудь воззрений, идей, учения, знаний.

е) Присваивание агрессивной линии поведения. Присваивание агрессивной линии поведения происходит, когда человек открыто, берет на себя обязанность, исполнение которой сопряжено с насилием.

Военные песни – жанр публичного обещания, сделанного в строю перед боевыми товарищами. Причем, систематический характер их повторения, возможно, влияет на решимость. Исполнение песни и есть «присваивание агрессивной линии поведения» – человек обязуется сражаться и умереть.

ж) Провокация агрессии. Провокация агрессии – «подстрекательство, побуждение кого-либо к действиям, которые могут повлечь за собой тяжелые последствия».

Провоцировать, можно не только агрессивные действия, как было описано выше, но и враждебное отношение.

И самое безобидное – это когда литература вызывает враждебные эмоции как сопереживание. Эдгар По именовал это как «totality effect» – потрясение чувств. Оно связывалось с кульминационным моментом

произведения и должно было создать у читателя эмоциональный шок. Человек, склонный к эмпатии, без сомнения, может разделить бешенство, негодование и злобу вместе с литературным героем

Публикации о негативном влиянии насилия на экране на подрастающее поколение можно обнаружить еще в российской прессе 20-х годов прошлого века. К примеру, «по делам о несовершеннолетних правонарушителях, рассмотренным за 1923 год, выяснено:

1) что около 25% подростков, обвиняемых в кражах, являются постоянными посетителями кино;

2) что сеансы этих театров вызывают у них нездоровое возбуждение и нередко способствуют развитию у них преступных инстинктов.

Это означает, что определенный процент малолетних преступников бывает частым посетителем кино». В те же годы опубликованы и конкретные факты о дурном влиянии экрана на юное поколение: «Наглядевшись в кино авантюрных картин, некоторые подростки перенимают приемы кинобандитов и предводителей шаек и переносят их в жизнь. За последнее время МУРом задержано несколько воровских шаек, состоящих сплошь из подростков. (...) Американские кинотрюки воспитывают русских хулиганов. (...) Двое ребят, увлекшись парижской фильмой из жизни великосветских убийц, убивают с целью ограбления, так как им хочется попасть в этот манящий Париж. (...) Был задушен подростком шестилетний ребенок. Прием удушения заимствован им из кинокартины «Когда растает снег». (...) Мальчики подражали приемам, виденным в кино. Кино научило их механизму преступления, а с другой стороны явилось мотивом преступления».

Современные исследователи, да и сторонние обыватели разделяются во мнениях. Одни говорят о том, что насилие в медийном пространстве оказывает отрицательное влияние на современное общество, при чем не только речь идет о детях, о которых больше всего беспокойства, но и о взрослых людях, имеющих нестабильную психику или маргинальных личностях. Да и среди простых потребителей результатов работы масс-медиа есть люди, которым неприятно демонстрируемое насилие.

Противники же говорят о том, что современному обществу полезно воспринимать насилие, так как это можно считать процессом социализации и инкультурации.

Для самих же СМИ нередко насилие один из основных способов привлечения аудитории, а соответственно поднятия рейтингов. Только как это все воспринимать должен решить каждый сам.

Библиографический список

1. Жмуров, Д.В. Насилие (агрессия) и литература [Электронный ресурс] / Д.В. Жмуров – Режим доступа: <http://psyfactor.org/lybr7.htm>
2. Еникополов, С.Н. Изучение взаимосвязи легитимизации насилия и склонности к агрессивным формам поведения [Электронный ресурс] /С.Н. Еникополов, – Режим доступа: http://www.psyedu.ru/journal/2008/1/Yenikolopov_Tsibulsky.phtml

3. Еникополов, С.Н. Средства массовой коммуникации и насилие [Электронный ресурс] / С.Н. Еникополов – Режим доступа: http://evartist.narod.ru/text7/45.htm#_ftn15
4. Ибн Али Структурное насилие [Электронный ресурс] / Ибн Али – Режим доступа: <http://vozrojdenie.crimea.ua/analysis/442-strukturnoe-nasilie.html>
5. Петров, В. Провокаторы насилия [Электронный ресурс] / В.Петров – Режим доступа: [//www.russkie.org/index.php?module=fullitem&id=19740](http://www.russkie.org/index.php?module=fullitem&id=19740)
6. Федоров А.В., Права ребенка и проблема насилия на экране [Электронный ресурс] / А.В. Федоров – Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/fedorov0.htm>

РОЛЬ НОВОЙ РЕЛИГИОЗНОСТИ В КОНСТРУИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Р. А. Быков, Томск, Россия

В современном обществе происходят достаточно серьезные изменения, о которых говорили на протяжении последних десятилетий представители разных общественных наук. Социальное пространство описывается в разных терминах и обозначается в зависимости от парадигмальных установок исследователей. Тенденции и изменения в современном мире наиболее успешно, по мнению ряда научных деятелей, описываются теорией постиндустриального или постмодернистского общества (Д. Белл, Д. Рисман, Ж-Ф.Лиотар, Ж.Деррида, Ж.Делёз, М.Фуко и др.). С другой стороны есть исследователи, считающие, что модерн еще не закончился, но его последствия сейчас наиболее проявлены (Э.Гидденс, Ю.Хабермас, У.Ламберт и др.) [1].

Существует также понятия осевого периода, осевого времени или момента, через которые исследователи пытаются описывать современную эпоху модерна, прошедшую такие переходные моменты, во время которых меняются смысловые поля и социальные структуры. (A.Szakolczai, L.Fustos, Y.Lambert). [2. С.172] Можно добавить концепции, не связанные с указанными выше терминами, проясняющие становление современного этапа – П.А. Сорокин, М. Вебер и огромное количество других социальных мыслителей предлагали свое видение развития общества.

Следует отметить, что у исследователей современного общества не наблюдается общего мнения по поводу названия нового периода социального развития. Для ее характеристики наряду с понятием «информационное общество» используется довольно широкий круг терминов: «сверхиндустриальная цивилизация» (А.Тоффлер), «научное общество» (М.Понятовский), «технотронное общество» (З. Бжезинский). Чаще всего для обозначения новой эпохи употребляются термины, содержащие приставку «пост». Это «постбуржуазное общество» Дж. Лихтхайма, «посткапиталистическое» Р. Дарендорфа, «постцивилизационное К. Боулдинга, «постэкономическое» Г. Кана, «постпротестантское» и др. По всей видимости, отмечает Емелин В.А., у исследователей еще не сложился образ нового времени, который позволил бы им оперировать более содержательными и емкими понятиями [1].

Так или иначе, все данные понятия и теории описывают современное время, особенности, характерные для нового периода истории. К ним обычно относят: многообразие форм и практик, альтернативность, изменчивость, релятивизм, отрицание прогресса и мета – истины, фрагментарность, неопределенность ценностей и норм, индивидуализация, замена реальности симулякрами и др.

С другой стороны в современном обществе сохраняются и иногда усиливаются черты модерна: стремление к мировой гегемонии наиболее развитых стран, навязывание своих целей и средств их достижения другим, в том числе и силовыми методами, существование религиозного фундаментализма, отрицание любых альтернатив, рост военных бюджетов, наличие межнациональных и религиозных конфликтов. Таким образом, современный мир меняется, приобретает новые свойства, но при этом сохраняет некоторые более традиционные тенденции. Поэтому в социальной теории присутствует разное понимание современного мира.

В таких двойственных условиях сейчас существует религия. Проявляются архаика, сакральность и магичность мира, стремление к общинности, фундаментализму, но также современная религиозность меняет свое содержание, религии приспособляются к современным характеристикам, описанным выше, а также возникают новые формы религии.

Религия, несмотря на предсказания многих теоретиков, продолжает существовать и оказывать серьезное влияние на современного человека. Теория секуляризации переосмыслена. По мнению Д. Баррета и Т. Лукмана, религия переживает период качественных изменений, и находится на подъеме. Это подтверждают современные исследования, по которым верующих в Западной Европе около 72%. Также становятся актуальными новые формы религиозности, невидимая, приватизированная религия, и квазирелигиозность. [3. С. 54]

Какую роль играет современная религиозность в конструировании современной личности, если она по-прежнему занимает определенное место в жизни индивидов? Попробуем проанализировать данный вопрос, рассматривая специфику современной религиозности и ее уровень в современном социуме.

Современная религиозность представляет собой поле трансцендентных смыслов, духовных идей, практик, в которых индивиды могут участвовать и получать разнообразный опыт. В 90-е гг. XX в. в России восстанавливают свое влияние традиционные конфессии, увеличивают численность протестантские деноминации, формируются Новые религиозные движения (НРД). Помимо этого существуют различные духовно-оздоровительные практики, паранаучные движения, квазирелигиозные течения и т.д.

В обществе распространяются идеи об опыте переживания смерти, экстрасенсорике и астральных путешествиях, о Фен Шуй знают практически все. Книжные магазины и научные библиотеки содержат учебники по магии, эзотерике и культовой деятельности. Синелина

Ю.Ю. поднимает вопрос о том, правильно ли определяется число верующих в современной России. Окультизм, по ее мнению и вера в колдовство, язычество – сопутствующие элементы религиозности населения. [4, С.94] Варзанова Т.И. приходит к выводу, что вера в колдовство и т.д. более искренняя и убежденная, чем в Христианские догматы. В 1998 г. общероссийский опрос ВЦИОМ показал, что в астрологию верят 30% населения страны, а на вопрос «Верите ли Вы, что на Земле появлялись инопланетяне?» 24% -затруднились с ответом, а 27%– ответили положительно [4. С.95].

Присутствие в общественном сознании мифов, «магичность» влияют на современную личность, которая наряду с техническим развитием и материальными ценностями видит необъяснимые явления и не знает, как это объяснить, поскольку подобные феномены транслируются в самых разных СМИ. Данный процесс общественного влияния сложен и хаотичен. Наиболее осязаемым является религиозное предложение со стороны новых конкретных движений и практик, которые носят менее хаотичный характер, наблюдаемы, и роль в формировании личности их поддается анализу.

Здесь речь идет о НРД, возникших в 60-70-е гг. в США и Европе, и у нас в 90– ее гг. XX в. К ним относятся движение «Карма-кагью», РОСК, Церковь Последнего Завета, Анастасиевцы, последователи Славяно-арийских вед, Сахаджа-Йога, Ананда Марга, Брахма Кумарис, Церковь Прославления и др. Помимо вышеперечисленных существует обилие направлений, связанных с движением «Нового века», также это отдельные практики йоги, цигун, рейки, организации и движения, предоставляющие лечение или обучение экстрасенсорным способностям, работающие с биоэнергетикой, с выдачей дипломов и др.

Современные НРД и различные духовно-оздоровительные практики, институализированные или слабо оформленные, являются агентами конструирования личности. Они предлагают современному актору различные практики, религиозного и околорелигиозного характера, в ходе которых они получают опыт и развивают определенное мышление. Как отмечалось выше, современная религия находится в двойственных условиях и сама продуцирует подобные смыслы и практики. С одной стороны формирует качества и ценности личности традиционной культуры, с другой проявляет абсолютно новые, не характерные даже для эпохи модерна.

Первый опыт, получаемый участниками движений и, в целом всеми кто соприкасается в интернете с подобными практиками, мы будем называть «архаичным». Он связан со следующими процессами: рост сакральности и магического восприятия повседневности в обществе, усиление ценностей семейных, близких, неформальных отношений (на фоне растущей индивидуализации), живого общения, общинного мышления («мы семья») и жизни в общинах, в целом ценностей идеациональной культуры, в которой внутреннее духовное превалирует над внешним и материальным, формирование в социуме однозначности, структурированности, непротиворечивых достаточно позитивных

ценностей, ясных смыслов (противопоставление релятивизму, индивидуализации). Несмотря на данные тенденции в разных движениях или даже в рамках одного, могут проявляться новые характеристики современности и оставаться актуальными архаичные.

С другой стороны новые черты современной религиозности позволяют приобретать иной опыт – «современный». Происходят следующие изменения. Религиозные практики становятся частным делом каждого, приватизируются, происходит смещение акцентов с коллективных практик на индивидуальные, возникает «невидимая религиозность», в НРД формируется «духовная» фрагментарность, авторитеты перестают играть важную роль или практически отсутствуют (за исключением движений XIX в. и некоторыми видами НРД, в которых присутствуют сильные идеациональные тенденции), формируется религиозный прагматизм, связанный с потреблением религиозных благ для улучшения своей жизни, и еще более сильная мироориентированность.

Религиозная сфера стремится к инновациям и становится подвижной, изменчивой (за десять лет НРД может очень существенно измениться), религия проникает в виртуальное пространство, где можно ознакомиться с любым даже очень малочисленным движением, любой духовной литературой, практиками, получить заочное обучение или инициацию, ощутить себя частью семьи. Никогда ранее религия не имела столько возможностей для миссионерской деятельности. Религиозная, околорелигиозные реклама или эзотерическая информация наполняет СМИ, особенно Интернет, книги и листовки печатаются многомиллионными тиражами, (например в ИСККОН). НРД формируют различные институты, организации, носящие образовательный характер, которые на первый взгляд могут не иметь отношение к религии и, тем более, к определенному движению.

Происходит синтез религиозных идей, практик, и в НРД это очень заметно (в массовом сознании идея реинкарнации принимается христианами). В связи с этим существуют тенденции признания наличия истины в других религиях, развитие идеи безличностного Бога. Также возникает синтез в НРД и, в целом в религии разных сфер общества: религии, науки, искусства и даже медицины. В связи с этим формируется новый тип мышления и познания современного человека – синтетический или синтезированный, который, по всей видимости, будет лежать в основе современного плюралистического общества и способствовать укреплению толерантности.

Индивиды, осуществляя религиозные и нерелигиозные практики в НРД, получают разнообразный опыт и накапливают различные капиталы: экономический, социальный, культурный и символический. Также это менеджериальный, эмоциональный и коммуникативный опыт, прикладные и творческие навыки, опыт интеграционного мышления и познания, дуального восприятия мира, одухотворения повседневных моделей поведения (Бог везде и во всем), философствования, идентификации, религиозный или духовный опыт.

Таким образом, НРД и другие практики, предлагая свои мировоззренческие и практические услуги, участвуют в конструировании современной личности. Индивид, находящийся в религиозных и околорелигиозных практиках, приобретает разнообразный опыт мышления, взаимодействия, ценностей идеациональной направленности, которые структурируют его мотивационную систему. В современном плюральном мире индивид не может существовать в условиях четких и стабильных смыслов, поэтому синкретические движения, говорящие об общей истине, движения конвергирующие религию и науку формируют новую личность с интеграционным мышлением. Религия становится одной из сфер духовного, поэтому высокая «текучка» в НРД иллюстрирует, как личность может взять для себя все необходимое и покинуть движение. Мироориентированность раскрывает природу отношения современного человека и религии, когда сакральные истины воспринимаются не как цель, а как средство для достижения успеха (магия для бизнеса) на работе, в семье, в отношениях с социальным окружением.

С другой стороны индивиды начинают уставать от потока информации и стремятся как-то структурировать свою жизнь, что позволяют сделать НРД. Однозначные ценности некоторых движений, часто копирующих их из традиционных религий (заповеди Христа, принцип ненасилия в буддизме, закон воздаяния или карма), оказывают влияние на человека, находящегося в рамках релятивизма и индивидуализма, предоставляют идентичность и модели поведения, актуальные для многих в социуме. Семейный дух и «живое общение» (Э.Фромм) вдохновляют индивидов быть в семье, поскольку формальные отношения современности не удовлетворяют личность.

Какая из тенденций в религиозной сфере будет превалировать (архаика или новые формы религии и религиозного мышления) пока сказать сложно, но на данный момент практики и движения очень разнообразны и имеют специфику. Исследования конкретных видов религиозности и их роль в конструировании личности, позволят разобраться в данном вопросе более основательно.

Библиографический список

1. Емелин В.А. Постиндустриальное общество и культура постмодерна // Постмодернизм, информационное общество, информационные технологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://emeline.narod.ru/postindustrial.htm>, свободный.
2. Сыров В.Н. Социология религии: Хрестоматия (рукопись) – Томск: ТГУ, 2003. – 237 с.
3. Каргина И.Г. Новые формы сакрализации светского и секуляризация сакрального в христианских обществах // Социс. – 2010. – №6. – С. 52-62.
4. Синелина Ю.Ю. О критериях определения религиозности населения // Социс. – 2001. – №7. – С. 93-97.

МОРАЛЬНАЯ КОМПОНЕНТА В КОНСТРУИРОВАНИИ ЧЕЛОВЕКА

А. Н. Быстрова, Новосибирск, Россия

Если представить процесс конструирования человека как игру с применением набора однотипных деталей, заданных изначально, то многие моменты этого действия покажутся отягощёнными случайностями, обусловленным фантазией творца и его воображением, развитым любым образом. В искусстве такого рода ситуации предполагались и практически фатально разрешались в трагедийном ключе. Даже мифология древнего мира в различной форме отвергает перспективы безмятежного существования искусственно сконструированных существ среди, так сказать, серийных образцов. Нежизнеспособными оказались гекатонхейры, сотворенные и затем поглощенные Геей, был принесён в жертву Пуруша, чтобы из его духа и плоти можно было пересотворить людей, принадлежащих к различным варнам. Средневековая фантазия, произвольно «конструирующая» гомункулусов и Голема, догадывается, что дальнейшее существование этих персонажей совершенно невозможно в окружающем мире. Кроме того, довольно часто в вымыслах такого рода оказывалось, что подобные создания (конструкты) совершенно лишены моральных качеств, принципиально не конструируемых искусственно, поскольку таковые качества, выработанные долгим путем развития культуры, усваиваются иногда стихийно, иногда сознательно, но практически всегда на личностном уровне.

Так же интересно выяснить, какова в этих случаях роль конструктора. Опять же оставим в стороне религиозную христианскую концепцию сотворения человека в силу того, что комментарий: «по образу и подобию своему» не предполагает понимания процесса творения как конструирования и отмечает всякие «недоработки» со стороны творца. Личность же творца ни в коей мере не может оказаться сомнительной.

Удивительным образом проблема конструирования человека и персоны самого конструктора поднималась в фантастических произведениях, например, А. Беляева – «Человек-амфибия» и «Голова профессора Доуэля». И если в первом из названных произведений конструирование человека обусловлено особыми обстоятельствами его дальнейшего существования, то во втором – эксперименты профессора Керна, человека столь же корыстного, сколь и лишённого моральных принципов выглядят как сомнительные и в значительной степени бесчеловечные действия.

Особенно ярко в прозе последних лет именно эта проблема обнаруживает себя в романе Дины Рубинной с показательным названием «Синдром Петрушки». Куклы и люди – все подвергаются процессу конструирования. В конце концов совершается некая деконструкция, когда уже не разделяется, переплетаясь, живое и кукольное, игрушечное и настоящее в единой трагедии страстей и судеб. Создатель куклы, мастер, наделяет её не только телесными особенностями, но и придаёт

ей некий характер, предполагающий особые действия, особый характер речи, особую роль среди других персонажей. Только одного нет у куклы – собственной воли, свободного выбора. Ею управляют кукловоды.

Автор с горечью замечает, что люди создают себе куклы, скорее всего потому, что им труднопонятны другие живые люди, поэтому нужны не эти, живые, нужна мечта о них: «И Бог им нужен – убитый, распятый, воскресший,.. какой угодно, но только – там, в недостижимой дали, пожалуйста, не здесь, не рядом. *Ведь безличное так пластично в наших руках, в наших душах, и так нам во всём послушно* (выделено мною – А.Б.)» [1].

Именно это – степень послушности рукам, возможность всесторонне манипулировать искусственными созданиями привлекает и самих кукловодов, и, естественно, зрителей. И еще более привлекательны не только степень послушания, а главное – безличность конструкта.

На театре современной жизни такое манипулирование становится все более привлекательным, и его всерьез обсуждают сторонники разного рода технологий, как-то устраняя из поставленной задачи душевное и духовное богатство, потенциально заложенное в человеке. Любая технология связана с выработкой неких навыков, предполагающих такого рода деятельность, которая не может по определению нести в себе наличие воображения или фантазии, вряд ли возможна технология креативной поисковой деятельности, отвергающей устаревшие нормативы во имя создания неизвестного. Технология оперирует известными алгоритмами, количественными параметрами. Она *приучает*, (приучает?), *отрабатывает*, *нарабатывает*, доводя до автоматизма некий навык или систему навыков. К примеру, в обучении музыкальному исполнительству можно добиться чистоты звучания, богатой техники, высокой скорости чтения с листа и пр., но это совсем не предполагает проникновения в сущность музыкального произведения. И вот – отряды выпускников музыкальных заведений демонстрируют *технологичность* исполнения, в которой есть всё, кроме собственно музыки.

Так же точно дело обстоит и с другими сторонами применения различных технологий. Естественно, что любая технология, применённая в системе образования необходима как раз на тех этапах и в той сфере, которая и вырабатывает совершенно конкретные навыки, определяет стереотипную, репродуктивную, а часто и откровенно рутинную деятельность. Любое накопление не столько даже знаний, сколько сведений может базироваться (и базируется!) именно на разного рода технологиях, в которых так преуспели ловцы лёгкого успеха. Истинным детищем образования как набора различных технологий является ЕГЭ с его безличностью, такой послушной в наших руках, с вниманием, обращённым скорее к решению кроссвордов, чем к осмысленному и деятельному осуществлению изученного. Ни о каком знании речь практически не идёт. Результатом усилий такого рода является неумение выпускника школы сделать простое сравнение хотя бы двух

(о большем речь уже не идет) явлений той или иной области знания, употребления слов и терминов вне необходимого понимания смысла, информированность во второстепенных сторонах предмета без выявления его смысловых характеристик.

Но самой главной потерей «технологизаторского» подхода к образовательному процессу оказывается именно та часть личности, которая обнаруживает себя только в общей мировоззренческой установке, высвечивается лишь в отношении к миру, обществу и к самому себе. Эта – назовём её виртуальной – сфера личности может базироваться на выученных сведениях о мире, полученных навыках манипулирования этими сведениями в последующей деятельности, но может составлять и параллельный мир человека. Это сфера морали. Можно выучиться понимать искусство и реализовывать свои задатки и способности в художественной сфере, можно осуществлять себя в сфере науки, политики, права, в технической изобретательской или исполнительской деятельности, но научить морали (пониманию добра и зла – не этикету!) при посредстве «технологий» практически невозможно. Как было сказано однажды: «Воспитатель сам должен быть воспитан». Следовательно, он и сам являет собой некий продукт, но вряд ли он всегда остаётся только и исключительно конструктором. Рискну предположить, что фундаментом началом этого «продукта» и его моральной составляющей была и остаётся совесть, ибо только на основании совести совершаются практически все на свете поступки и деяния. Не даром христианская теологическая доктрина уделяет так много внимания двум главным для неё категориям (кроме веры): категории любви и совести. Однако, оставив в стороне религиозно-теологический аспект проблемы, обратимся к её светским формам осмысления.

Большинство словарей обозначает категорию совести как «внутреннюю убеждённость в том, что является добром и злом», как «сознание нравственной ответственности за свое поведение». Другими словами, категория совести предполагает некое состояние *личности*, состояние, которое в наименьшей степени зависит от всякого рода внешних факторов, обуславливая личный моральный выбор и личную моральную ответственность человека за свои поступки в любой ситуации. Следовательно, наличие совести заключается в умении осуществлять самоконтроль, самостоятельно формулировать для себя нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и производить самооценку совершенного. При этом необходимо отметить, что самооценка совершается не с сугубо субъективной позиции, а с позиции социального блага.

В свое время И. Кант обращал внимание на то, что совесть выступает как «сознание внутреннего судилища в человеке», такого, в котором «его мысли обвиняют и прощают друг друга», что это сила, стоящая на страже законов [2]. Понимая противоречивую природу человека, Кант замечал, что человек при своей крайней развращённости может дойти и до того, чтобы никогда не обращаться к голосу совести, но, считал великий философ, он не может не слышать его [2].

Дело совести, – далее замечает Кант, – это дело человека, которое он ведёт против самого себя, причём его разум выступает как некое другое лицо, которое может быть либо действительным, либо идеальным. В качестве такого лица может выступать общественная необходимость в созидании добра, личная – повторим – ответственность за последствия своих поступков в отношении любой части этого общества, тем более в отношении такого рода деятельности, которая оказывает на мир влияние сугубо социального характера. Именно такой деятельностью была, есть и остаётся деятельность на уровне образования, поскольку лишь система образования связана прямыми связями не только с прошлым и настоящим, но и с будущим в воздействии на бытие общества, народа и каждого индивида.

Если рассмотреть религиозную позицию в вопросе о совести, то мы не сможем выделить каких-то принципиальных отличий в толковании этой категории. В религиозном своём понимании совесть предполагает, что человек следует божественным установлениям, которые содержат в себе исключительно благое и доброе, именно то, что должно быть согласовано с волей Бога и с собственной ответственностью перед ним за свои деяния.

Не составляет особой трудности и то, чтобы увидеть, каким образом могут действия, принципы, мотивы соотноситься с потребностями социальной необходимости. Социальная необходимость предполагает, что действия и поступки людей должны быть направлены на сохранение и упрочение общества, на то, чтобы его экономические основы базировались на продуктивной позиции, чтобы в общество не вливались разного рода разрушительные тенденции. И в этом ключе подготовка кадров для любых сфер социума должна обеспечивать устойчивость дальнейшего развития каждой из этих сфер и общества как целостности. Километры строк в разных исследованиях посвящены и тому, как быстро меняется современная реальность, как важна в этих условиях высокая профессиональная подготовка во всех её ипостасях и вариантах. Только профессионалы имеют моральное право действовать в мире, где каждое действие чревато непредсказуемыми последствиями любого рода. Поэтому принятие решения должно зависеть не только от тех факторов, которые связаны с познанием техники, разного рода технологий и тому подобного, но и с наличием высокого уровня моральной ответственности за возможные последствия принятых решений.

Поскольку в современном мире нарушены морально-нравственные связи, люди живут от эпизода к эпизоду, на базе чего возникает иллюзия безнаказанности, безответственности. Один эпизод представляется несвязанным с другими эпизодами, в них могут быть задействованы совершенно различные люди. Однако результирующее действие коснётся решительно всех и даже тех, кто не участвовал в самом эпизоде. В этом смысле резко возрастает ответственность каждого за собственные действия. А эта ответственность, как было показано выше, представляет собой явление, связанное с наличием совести или отсутствием таковой.

Истории уже известна безумная попытка «освободить человека от химеры, именуемой совестью», окончившаяся всемирным побоищем всех народов. Тем более удивительно, когда тонкие струйки этой тлетворной идеи просачиваются в самые различные круги современного общества, тем более в круги тех, кто и сам «должен быть воспитан». Очевидно, самые современные и изощрённые «технологии» образования и воспитания не могут компенсировать отсутствия «сознания внутреннего судилища» в человеке, даже если он непосредственно связан с процессом формирования личности Другого в образовательной системе. Падение уровня образованности и, как результат, невозможность подготовки действительно квалифицированных кадров для любой сферы деятельности связаны именно с размытостью моральных устоев у организаторов и участников образовательного процесса. В течение конструирования такого рода человеческого материала эта сторона личности осталась обойдённой, во-первых, в силу своей виртуальности, а во-вторых, в силу того, что ни одна технология не в состоянии учесть это не поддающееся количественным измерениям и не имеющее конкретно-чувственных параметров явление. Виртуальность совести так же, как и сопровождающей её ответственности заключается в том, что наблюдать совесть, как таковую невозможно: она проявляется только в конечном счете, в конечных результатах осмысленных действий человека в меняющихся условиях современного мира.

Говоря о феномене научной недобросовестности, главный редактор журнала «Человек» Б.Г. Юдин отмечал три варианта таковой: плагиат, фальсификацию и фабрикацию. Не нужно проводить дополнительных исследований, чтобы отметить их наличие и в современной образовательной среде. В качестве примера первого возьмём лишь одно явление: написание рефератов студентами. Не только не запрещается, как это было сделано в МГУ, но и некоторой степени даже поощряется выкачивание рефератов из всемирной сети, покупка их в разного рода агентствах. Это в значительной степени облегчает работу преподавателя, которому нет необходимости работать над рефератом вместе со студентом, и, естественно, позволяет бездельничать студенту, который должен научиться работать с литературой, излагать чужие взгляды и продуцировать на этой основе свои. Возникает вопрос, уже в основе своей являющийся риторическим: насколько необходим такой «специалист» тому социуму, действовать в котором он будет вынужден.

Проблема фальсификации также связана с критериями учебной продукции, предлагаемой современному отечественному рынку труда. Здесь напрямую участвует вопрос об оценке знаний, которыми располагает значительное число выпускников, получающих документ под названием «диплом». Споры о критериях оценки знаний чаще всего выливаются в решение задачи поиска «технологий», помогающих устранить низкую и, тем более, отрицательную оценку в зачетной книжке и ведомости. Рост субъективизма и безответственности в этом вопросе вырабатывает у студентов иллюзию того, что настоящая оценка их знаний в принципе невозможна, либо просто не нужна. Платная

система образования достраивает миф о том, что деньги платятся именно за оценки, а не за то, чтобы студент получал качественную систему преподавания, чтобы с ним работали специалисты высокого уровня, чтобы он имел доступ в библиотеки, читальные залы, компьютерные залы и т.д. Представляется, что вхождение в ту самую болонскую систему, о которой всё время идет речь, должно предполагать и болонский же критерий оценок: студент числится в вузе столько, сколько он имеет возможность оплачивать это своё присутствие, а диплом получает только в соответствии с продемонстрированным уровнем усвоения вузовской программы обучения.

Теми же параметрами оборачивается и некая, так сказать, просоветская система фабрикации основных показателей.

В результате страдает экономика общества в целом, вынужденная пользоваться целым потоком выпускников, несущих в себе все те формы безответственности, которые были посеяны в нём безответственными же принципами образовательной системы. Есть и еще одна проблема. Можно при помощи совершенно количественных критериев определить, сколько студентов и с какими оценками были выпущены из того или иного учебного заведения. Но совершенно невозможно в этих же критериях оценить качество (хотя речь о качестве образовательных технологий тоже является общим местом на различных педагогических форумах) и процесса, и результата образования. Тем выше уровень требований к совершенно неуловимой категории совести, прежде всего, субъекта, а вследствие этого и объекта образовательного процесса.

Вряд ли сам процесс конструирования, выстраивания человека из имеющихся в наличии «запасных частей» ставит перед собой задачу формирования интеллигента, но тем не менее, процесс конструирования осуществляет интеллигент, долженствующий быть носителем не одного лишь знания, но и столь виртуальной величины, каковой является совесть. Совершенно справедливо было замечено, что «... интеллигент начинается не осознания себя как общественной функции – агента духовного производства (ученого, идеолога, художника и т.д.), а с самосознания себя в мире и мира в себе «как трещины», проходящей... через «сердце поэта» (человеческого конструкта – А.Б.). Иначе говоря, с осознания себя личностью, добровольно берущей на себя напряжение жизненных (общественных) противоречий, а также ответственность за то, что лично тебя уже не касается, не затрагивает, но касается и затрагивает других – близких и далёких, общество, народ, весь мир» [3].

Существующая же позиция, полагающая, что советь такова, каковы принципы существования общества, является исключительно поиском лазейки в безответственность. Совесть предполагает в ЛЮБОМ обществе наличие ЛИЧНОГО выбора. Как было сказано на V Российском философском конгрессе (25-28 августа 2009 г.): «не надо совершать в жизни подвигов – надо не совершать подлостей, т.е. нужно просто быть порядочным человеком».

Библиографический список

1. Рубина Д. Синдром Петрушки. – М.: Эксмо, 2010. – с. 381.
2. Кант И. Основы метафизика нравственности. – М.: «Мысль», 1999. – с. 833.
3. Толстых В.И. Об интеллигенции и интеллигентности // Вопросы философии 1982/ – №10. – с. 94

СИМВОЛИКА МЕЧА В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ: КОНСТРУИРОВАНИЕ ФЕНОМЕНА ДЕГУСТАЦИИ РЕАЛЬНОСТИ¹

М. С. Горбулёва, Томск, Россия

С рапирой в руке каждый становится таким, каков он есть на самом деле.

Артуро Перес-Реверте

На протяжении истории меч создавался человеком на уровне предметном и символическом. Меч, в широком смысле, является собирательным образом, воплощающим и выражающим отношение к данному виду холодного оружия вообще. Само оружие носит амбивалентный характер – одновременно может выражать как агрессию так и защиту, как власть, так и противостояние ей, как эволюцию нравственных принципов, так и попытки их отрицания, как ценность свободы, так и отказ от этой свободы в силу морального бремени, которые она налагает на человека. Во всем множестве предметных средств, составляющих оружие вообще, меч наделялся позитивными культурными значениями, поскольку именно меч был неразрывно связан с человеком, имеющим право и долг им владеть.

Таким образом, учитывая уже сказанное о свойствах символа, и о символике меча в культуре, можно сказать, что образ меча глубоко укоренен в культуре, имея связь со многими ее пластами. Меч присутствует в религиозных ритуалах в качестве предмета, наделенного особым значением, является эстетически ценным культурным достоянием. Меч может заменить слово или действие, иметь различную, в зависимости от контекста, семантическую нагрузку в искусстве, быть социальным индикатором, определителем статуса.

Исторически наполненный, богатый семантическими наслоениями феномен является подходящим для исследования динамики символа в культуре, основываясь на информационно-синергетическом подходе, разработанном И.В. Мелик-Гайказян. В книге «Миф. Мечта. Реальность» представлена модель [1], на основе которой рассматриваются информационные механизмы социокультурной динамики. Исследование семантических и социокультурных преобразований образа меча корреспондирует с блоками модели. Меч означал принадлежность к власти, мужское начало, свободы (*блок 1*), а затем стал атрибу-

¹ Исследования ведутся в рамках гранта РФФИ № 11-06-00160

том и индикатором социального статуса, частью образа героя (блок 3), что оказало влияние на формирование представления о социальной роли человека вооруженного (блок 4), появлению кодексов и сводов правил поведения (бусидо – неписанный кодекс поведения самурая, рыцарские кодексы, дворянские кодексы чести и правила дуэлей) и построению новых схем и алгоритмов социального поведения (блок 5). Следуя логике модели генерируемый символ меча (блок 1), который фиксируется в коде (блок 2) либо реализуется в жизни (образование нового уровня или генерация качественно новой социальной структурности – блок 3), либо становится достоянием культурной памяти, социальным мифом (блок 6).

Сегодня образ меча присутствует в культуре, не смотря на то, что время его утилитарной, а, следовательно, и символической популярности, кажется, должно пройти. Однако в современной культуре мы наблюдаем обратные процессы. Символика меча присутствует в визуальных выражениях практически всех социокультурных сфер жизни. Более того это присутствие нарастает [2].

Архетип меченосного существа так часто появляется в образах современных молодежных субкультур (обложки дисков, рекламы, картины мира «фэнтези», модные аксессуары, культовая литература). Само коммуникативное поле молодежной субкультуры нам представляется в виде большого поля с разными внешними и внутренними источниками формирования, и которые могут быть описаны в одном социальном пространстве в виде кластеров (или субполей) [3]:

- неформалы, отверженные социумом – это, прежде всего люди, которые по каким-либо причинам не смогли вписаться в общество на определенном этапе его развития. Образ меча здесь имеют агрессивную и статичную – оборонную направленность.
- неформалы прямого политического толка. В когорту входят: антиглобалисты; битники; green peace; диссиденты (правозащитники); молодежные объединения внутри политических партий, скинхэды, хип-хопперы, экстремистские организации etc. Образы мечей, ножей, колющего оружия часто используются в эмблемах, на плакатах, знаменах, встречаются в идеологической риторике лидеров влияния.
- неформалы креативного характера (они же «богема», самоназвание – underground) – писатели, художники, музыканты и их друзья. Образ оружия и лиры.
- неформалы непрямого политического толка: киберпанки, неприсоединенцы, панки, религиозные нонконформисты, сектанты, хакеры, хиппи etc. Виртуальный меч, меч-артефакт, оружие фэнтезийного свойства, оружие неотмирного героя.
- неформалы неполитического тока: байкеры, гопники, готы, гранжеры, индейцы, металлисты, толкинисты, роллеры, экстремалы etc. Игровой меч, ритуальный меч, меч как эпатажная инсценировка.
- неформалы-конформисты – социальные движения, главный лозунг которых: «Мы против того, чтобы быть «против», такие как,

золотые детки, мажоры, форца, хайлайфисты etc. Меч как аксессуар модности, гламурный меч.

Для нашего исследования особенно показательными являются течения реконструкторов истории, а также ролевиков, последователей Толкина, Лукаса etc. Это очень яркие движения, в которых человек имеет возможность не просто «уйти» от повседневности и «вернуться», получив опыт прошлых эпох. Данные субкультуры часто могут создавать свои собственные миры, которые существуют в виртуальном или вполне реальном пространстве. Этот «отрыв» от реальности может быть вполне гармоничным, когда человек относится к своим перевоплощениям, пробам другой реальности, и «путешествиям» как к интересному опыту, чему-то новому, игре. Однако уход в другой мир может быть и резким, когда человек часто «заигрывается», не может вернуться к реальности.

Таким образом, исследование показывает две возможных модели восприятия, построения алгоритмов и моделей поведения, что отражается на реальной жизни. Здесь нужно подробнее рассказать о феномене дегустации и двух основных формах ее выражения: адаптации (проба дает опыт, навыки, пригодные и адаптирующие к социальной жизни) и эскапизме (компенсирующая форма, для тех, кто не видит применения полученным навыкам в реальности, отгораживается и уходит в новый опробованный мир, что может, и часто отражается на реальности: новые языки, отличная одежда, поведение, бодимодификации etc.)

Это подтверждают и полевые исследования в самих культурах, внутри которых существует негласное, условное деление на «файтеров» (от англ. fight – борьба, сражение) – прагматики (нравится заниматься реконструкцией, узнавать новое, общаться с людьми, разделяющими общие интересы), и «дивных» – романтики (проживающие роли, часто изменяющие свою повседневную жизнь, не разделяя игру и реальность). К примеру, результаты всероссийской переписи населения в 2002 году показали, что среди граждан Российской Федерации есть такие национальные группы населения как эльфы, хоббиты (волшебные народы произведений Дж. Р. Р. Толкина), а в Перми около 60 человек указали в графе «национальность» – скиф. В Европе и США масштабы этого явления намного больше. Некоторые группы людей считают, что миры, описанные Толкином, существовали на самом деле, занимаются поиском этих миров, живут как герои этих повествований, берут их имена, или придумывают свои, уча языки эльфов и других фэнтезийных народностей.

Во время переписи населения в Австралии зафиксировано около 70000 исповедующих джедайскую религию или являющимися джедаями по национальности. В Великобритании в 2002 году во время переписи населения более 10000 человек указали в графе «вероисповедание» – религия Джедаев. По некоторым данным в Новой Зеландии 53000 джедаев, в Канаде – 20000. Последние годы сообщество джедаев прилагает большие усилия для того, ООН признало «Силу» (во вселенной

Звёздных войн «сила» трактуется как энергетическое поле, создаваемое всеми живыми существами, которое окружает и проникает во все живое и объединяет Галактику) и религию джедаев официально зарегистрировали. В Интернете существует ресурс Церкви джедаев, где можно найти собственные обряды и ритуалы поклонения. А все началось с клубов фанатов и последователей цикла «Звездные войны».

По сути, что участники этих течений делают изначально – «пробуют», «дегустируют» (роли, миры, культуры). Однако пробовать можно отличные друг от друга вещи и по-разному, с различными последствиями. Приведенная выше статистика говорит о том, что в результате «проб» происходит определенная селекция моделей поведения. В различных вариантах развития, выбор может привести к связи образа меча с поступком, моделью поведения на основе человеческого опыта относительно символа. Как уже упоминалось, модель поступка может иметь адаптивный характер для самого человека (приобретение опыта, самореализация etc.). Если же опыт дает человеку основания для «ухода», то это можно считать эскапизмом, изоляцией в «социальном мифе» с функцией компенсации недостающего для человека «элемента» (это может быть как компенсация физиологических недостатков, моральных и духовных поисков, психологических отклонений etc.) в реальности [4].

Для более точного и полного определения понятия дегустации, нужно оговорить те факторы, которые близки к нему, являются в какой-то степени его частью, пересекаются с ним, однако утверждать об их идентичности будет ошибкой. В качестве цели дегустации человек может ставить перед собой необходимость, желание попробовать, проиграть, «примерить» то или иное социальное, культурное, ментальное etc. состояние, «роль». Перечисленные свойства и следствия могут навести на мысли о тождестве дегустации и адаптации, инкультурации, приобщения, погружения, идентификации etc.

Однако феномен дегустации нельзя назвать адаптацией, потому что результат данного явления – изменение человека для сохранения или достижения оптимального состояния при изменении внешних или внутренних условий. В случае же с дегустацией человек приобщается к ценностям, а изменения и последствия могут иметь характер как структурирующего так и деструктивного характера.

Дегустацию также нельзя назвать инкультурацией, потому что данный процесс заключается в освоении норм общественной жизни и культуры. А дегустация дает возможность рассмотреть, попробовать нормы, но не жить по ним. С другой стороны, дегустацию нельзя трактовать и лишь как приобщение, потому что происходит не просто присутствие при чем-то, а частичное или полное погружение. Следствием погружения не всегда является установление тождественности неизвестного по отношению к известному на основании совпадения признаков, поэтому дегустация – не есть идентификация.

В современной культуре человеку может быть предоставлен выбор, основанный на дифференциации ролей, религиозном плюрализме,

толерантности и связанным с ней многообразием взаимодействий etc. Поэтому нужно подчеркнуть, что феномен дегустации специфичен для современной культуры, когда человек имеет эту возможность выбора.

Таким образом, дегустация – есть форма приобщения индивидуальности к ценностям (разделяемым каким-либо сообществом). Дегустация может носить прагматический, моральный, но не семантический характер. Так, тяготение к символу меча рассматривается как дегустация свободы, власти etc. Также нужно отметить, что дегустация, сама по себе, свободы или власти не дает. Однако посредством дегустации есть возможность «конструировать» то или иное свойство, феномен (ту же свободу или власть) и попробовать их «на вкус» [5].

Феномен дегустации удалось вскрыть на основе исследования символа меча при использовании информационно-синергетического подхода, что подтверждает его (подхода) эвристические потенциалы, поскольку в иных методологических рамках данный феномен ранее не устанавливался.

Библиографический список

1. Миф, мечта, реальность: постнеклассические измерения пространства культуры / Под ред. И. В. Мелик-Гайказян. – М.: Научный мир, 2005. С. 192.
2. Горбулёва М. С. Оружие символа и символ оружия: семиотические границы образования // Высшее образование в России. № 10, 2009. С. 99-102.
3. Шабанов Л.В. Социально-психологические характеристики молодежных субкультур: социальный протест или вынужденная маргинальность? – Томск, 2005. – 394 с.
4. Горбулёва М. С. Информационная модель воздействия символа культуры в коммуникационных процессах / Наука. Философия. Общество. Материалы V Российского философского конгресса. Том 1. – Новосибирск: Параллель, 2009. С. 329-330.
5. Горбулёва М. С. Оружие символа и символ оружия: семиотические границы образования // Высшее образование в России. № 10, 2009. С. 99-102.

КУЛЬТУРА КАК СОЦИАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ САМОТВОРЧЕСТВА ЧЕЛОВЕКА

И. А. Донникова, Одесса, Украина

В статье культура рассматривается как специфическая социальная технология, а именно: как способ социальной самоорганизации, создаваемый человеком в процессе самотворчества.

Культура, соотносимая не только с тем, *что* создает человека, но и с тем, *как* он создает, в предельном понимании может быть определена как социальная технология. Любая технология производна от целей и задач человеческой деятельности, в конечном итоге, от того ценностно-смыслового контекста, в котором деятельность осуществляется. Специфика культуры заключается в том, что она одновременно выступает и технологией, и контекстом, которые создаются человеком. В связи с этим для определения культуры необходимо выбрать понятие, которое выражало бы не только «технологический» аспект, но и взаимодействие культуры и человека, специфику культуры как «че-

ловекосохраняющей» технологии. Таким понятием, на наш взгляд, является «самоорганизация», получившее широкое распространение в современной науке благодаря развитию синергетики.

В общем, самоорганизацию можно определить как процесс становления порядка из хаоса путем когерентного (согласованного) поведения элементов системы. Универсальность процессов самоорганизации стала основанием для переноса теоретических схематизаций синергетики в другие области знания, в том числе и социально-гуманитарного. О плодотворности такого переноса свидетельствует активное развитие социальной и социокультурной синергетики, изучающих различные аспекты социальной самоорганизации, роль культуры в процессах социального структурирования. На наш взгляд, анализ взаимодействия человека и культуры в синергетическом контексте позволяет обосновать негэнтропийную роль культуры, которая предстает как социальная технология, сдерживающая деструктивный потенциал человека. Поскольку в рамках одной статьи представляется проблематичным раскрыть все аспекты такого понимания, мы остановимся на существенных характеристиках культуры, выражающих ее человекотворческий потенциал.

Прежде всего, выделим целостность культуры, которая традиционно рассматривалась в рамках системного подхода и в общем определялась как система взаимосвязанных и взаимообусловленных смыслов культуры и форм их выражения. Социосинергетические исследования, делая акцент на неустойчивости культуры, дополняют традиционное понимание целостности новым значением – целостностью как процессом. О.Н. Астафьева определяет целостность как многоуровневую сеть взаимодействия неоднородных образований, образующую сложно организованную структуру, которая в свою очередь включает упорядоченный и иерархизированный комплекс функциональных подсистем. «Более того, целостность предполагает становление и существование (развитие) любого явления культуры (процесса, формы, отношения и т.д.) в контексте общего смысла культуры, который обнаруживается в корреляции с субъектом, чьим смыслом он является» [1, с. 390-391]. Таким образом, понятие целостности культуры наполняется «синергетическим» содержанием: это процессуальное (динамическое) единство многообразного. С одной стороны, культура как целостность выступает характеристикой уже существующих социокультурных форм и явлений. Но культура характеризует и процесс их становления, способ включения одной целостности во взаимодействие с другими. Она структурирует не только ставшее, но «управляет» становлением, создавая коллективные эффекты, когерентные взаимодействия, т.е. придавая им целостный характер. Устойчивость культуры «поддерживается образованием когерентных связей в конкурентоспособной социальной среде за счет взаимного усиления и ослабления элементами друг друга» [2, с.140]. Культура, таким образом, способна генерировать новые связи и отношения между существующим и возникающим, объединяя их в целостное человеческое бытие.

В понимании целостности как процесса присутствует еще одна важная идея: органичность, нерасторжимость бытия культуры и бытия человека. Человек, чья активность направлена на осмысление своих потребностей, интересов, разработку технологий деятельности, закрепление их в нормах, ценностях, способен создавать культуру как целостность. «Биосоциокультурная целостность человека предполагает не только целостность культуры, но и ее согласованность с природой и обществом, проявления которой также отличаются многообразием» [2, с.137]. Культура становится социальной технологией, востребующей человека не фрагментарно, а во всей полноте его сущностных проявлений.

Органичная связь культуры и человека объясняет истоки креативности культуры. Одним из показателей креативности является «достижение когерентных состояний/образований и выявление синергического эффекта от системного взаимодействия». Креативность порождается нелинейностью, интенсивностью преобразований внутри системы и под влиянием внешних воздействий [2, с.141]. В креативности культуры находит выражение присущая ей способность сочетать индивидуальное и коллективное. По своей сущности культура индивидуальна, поскольку она «произрастает» из природы человека, его потребности в смыслополагании и самореализации. В то же время, процесс культуротворчества осуществляется в коллективных (когерентных и конкурентных) взаимодействиях, в которых личностно-значимое для данного человека выявляется через значимое для «Другого». Во взаимодействии индивидуального и коллективного возникает исторический срез культуры, «большое» человеческое время соотносится с «малым» временем личности (М. Бахтин). Культура возникает «здесь и теперь», в самотворчестве человека, формируя его настоящее; она презентует будущее, функционируя в виде проектов, целей, жизненных стратегий; наконец, она вдыхает жизнь в прошлое, актуализируя его в процессе поиска человеком смыслов собственного бытия. Соединение в культуре различных временных срезов – прошлого, настоящего и будущего, обуславливает способность культуры придавать человеческой жизни устойчивый характер и активизировать ее изменчивость, обеспечивать стабильность и управлять нестабильностью. В социальной самоорганизации культура как целостный феномен объединяет духовное и материальное, индивидуальное и коллективное, природное и социальное через смыслополагающую активность человека.

Если целостность выражает «когерентноспособность» культуры, то традиционность характеризует культуру как относительно устойчивое образование, способное к воспроизводству базовых смыслов человеческого бытия. Представляя механизм социального наследования, традиции являются той смысловой основой культуры, сохранение которой обеспечивает целостность содержания культуры, сохранение ее определенных типов, а также включенность человека в культуру посредством усвоения социально-значимой информации, носителями которой традиции выступают. Таким образом, через традиции воспро-

изводится не только данный тип культуры, но и тип человека данной культуры.

В синергетической интерпретации традиции обнаруживают связь с процессами самоорганизации, представляя устойчивое «ядро» культуры, противостоящее «рассеивающим», диссипативным процессам, разрушающим существующий культурный строй. В динамичной целостности культуры традиции тоже начинают функционировать нелинейно, представая в настоящем в новых смыслах, вызывая в нем изменения, формируя аттракторы будущих социокультурных состояний. Е.И. Ярославцева отмечает, что события и факты прошлого, конечно, не имеют сослагательного наклонения, но в синергетическом контексте история становится историей с непредсказуемым прошлым. «Человек постоянно рассматривает прошлое, точно так же, как и вглядывается в будущее, переопределяя не столько их, сколько свое настоящее» [3, с. 640].

Вместе с тем, даже включаясь в нелинейные социальные процессы, традиции не утрачивают своей устойчивости, определяя в конечном итоге, какие из потенциально возможных вариантов развития реализуются на данной культурной основе. В предельном понимании они «ограничивают» бесконечную вариативность социокультурных трансформаций, сохраняя их общекультурную, общечеловеческую сущность. М.С.Каган отмечает: «Как бы ни были своеобразны очертания каждого типа культуры, они лишь *варьируют те структурные основы, которые инвариантны для человека как культурного существа* – только поэтому мы способны осваивать, при всей относительной адекватности нашего понимания, культурное наследие *всех времен и народов*» [4, с.64]. Имеющая место интерпретация базовых культурных смыслов, передаваемых через традиции, позволяет человеку сохранять связь с данной культурной целостностью, и в то же время, оставаясь ее частью, изменяться.

Сами по себе целостность и традиционность культуры недостаточны для понимания ее как «человекотворческой» социальной технологии. Скорее они отражают ее системные свойства, способность, создавая новое, поддерживать *социальный гомеостаз*. Самоорганизационный потенциал культуры выражается в ее способности сохранять созидательный вектор социальной самоорганизации. В связи с этим особую важность обретает аксиологичность культуры, определяющая ее как ценностно-смысловое пространство человеческой жизни. Следует заметить, что в современных культурологических исследованиях распространена точка зрения о ценностной амбивалентности культуры. Действительно, если культура человекомерна, значит, она создает условия для выражения универсальной человеческой сущности, и любое ее проявление наделяется ценностным статусом. Но в таком случае в культурный «багаж» человечества попадают и Холокост, и Освенцим, и Хиросима, и многое другое, что причисляется к культуре просто «по факту» – как выраженное «человеческое».

Констатация ценностной амбивалентности культуры, на наш взгляд, – дань установкам классической гуманитарной науки, согласно которым универсальная человеческая сущность сводится исключительно к творческим, созидательным способностям, реализующимся в культуре. Современная философская антропология, которую украинский философ В.Г.Табачковский определил как «неевклидовую», формирует иные представления о человеке. Подчеркивается его «полисущностность», которая находит выражение не только в творческих, но и деструктивных потенциях [5]. Культура действительно способствует всестороннему развитию человека, но это означает также и то, что в ней одновременно формируются механизмы, сдерживающие его деструктивный потенциал. Кроме того, следует учитывать, что *способы* социальной самоорганизации (технологии становления социальной упорядоченности) могут быть различны. Набор социальных средств, которые создает и которыми пользуется человек для обеспечения собственного существования, не обязательно предполагает связь с культурой. Иными словами, универсальность человека выражается в альтернативности, множественности способов социальной самоорганизации, формирующих разные векторы социальной динамики, среди которых – и векторы саморазрушения. В этой альтернативности культура представляет собой такой способ, в котором через реализацию сущностных потенций человека возникают и «человечесосохраняющие» основы бытия, воспроизводимые в виде ценностных инвариантов, смысловых констант. Собственно это и определяет аксиологическую сущность культуры: ее развитие сопровождается формированием систем ценностей, руководствуясь которыми человек получает возможность организовывать собственное бытие, сохраняя в процессе его становления созидательный вектор.

Ценности являются особым «механизмом управления» человеческой деятельностью, это «смыслообразующая, иерархически организованная и динамически изменчивая мировоззренческая система эмоциональных и интеллектуальных позиций человека как субъекта по отношению к миру объектов и к другим субъектам... Ценностная форма сознания становится ... относительно самостоятельной подсистемой человеческой психики, возвышающей ее на недоступный психике животных уровень духовности» [4, с.63]. Через ценностное самоопределение (то есть, самоопределение в культуре) человек очерчивает границы своего бытия, нарушение которых грозит ему гибелью. Тем самым, ценности не только ориентируют человека на должное существование, они придают его бытию экзистенциальное измерение, наполняя его значимостью «сегодня-и-сейчас» происходящего, давая возможность *проживать* каждое мгновение и превращать его в смыслогенерирующее начало своего бытия.

Аккумулятивное выражение аксиологичность, созидательная человекомерность культуры получают в толерантности, под которой обычно понимают признание и уважение иных взглядов, убеждений, традиций, стилей и практик жизни без внутреннего согласия с ними.

В основе толерантности лежит принятие ценности различия [6, с. 174]. Абстрагируясь от различных форм толерантности (религиозных, этнических, политических и др.) и рассматривая ее как сущностную характеристику культуры, следует обратить внимание на следующее. Толерантность обнаруживается только в системе отношений «Я – Другой» и «Я – Чужой», а потому связана с личностной самоидентификацией человека. В силу этого, толерантность развивается как культура бытия в негарантированном, сложном, насыщенном дифференциациями и сингулярностями мире, превращая совместное существование в существование совместимое [6, с.176]. Именно эта специфика толерантности выявляет ее нравственную основу, поскольку «нравственность, ответственная за человеческое общежитие, и есть то, что связывает, соединяет человеческое общежитие, делая его возможным» [7, с. 11]. Связанная с нравственностью, толерантность не объяснима только с помощью рациональной аргументации. Она требует апеллирования не к доводам рассудка, общественного мнения или традиции, а к «нравственному закону во мне», следуя которому я сохраняю человеческое в себе через обнаружение человеческого в «Другом». Толерантное отношение к другим является условием становления человека в культуре, поскольку формирует у него восприятие социальности как позитивного целого, понимание необходимости другого, отличий и особенностей как моментов целого, потребность в самовыражении, способность к ответственному поведению, открытость, чувство собственного достоинства, стремление к компромиссу, осмысленный скептицизм [8, с. 94].

Будучи толерантным образованием, культура создает условия для критического диалога, в котором присутствует конкуренция разных мнений, ценностных систем, жизненных стратегий и т.д. и, в то же время, усваивается опыт «конкурента». В толерантном культурном пространстве противоречия между участниками диалога становятся не препятствием, а возможностью генерирования нового содержания человеческого бытия, достижения консенсуса. Культура создает возможность «мягкой» корреляции разновекторных межиндивидуальных взаимодействий, сохраняя их самоценность как активизирующего фактора. В этом смысле толерантность является выражением ценностно ориентированной когерентности, в которой «Я» и «Другой» получают возможность взаимодействия через самоизменение, формируя новое «Мы». При этом границы толерантности устанавливаются нравственностью, а значит, в конечном итоге определяются нравственным выбором становящегося человека, его личностным самоопределением. В этом смысле культура не только создает условия для взаимодействия, она есть выражение меры человеческого в человеке, мерой осознания им своих достоинств и недостатков, воли и слабости, совершенств и пороков. Всегда подвижная, граница толерантности проходит между культурой и антикультурой, человеческим и нечеловеческим, заключенными в каждом индивиде, но осознаваемым только в культуре. В ее толерантном поле человек, принимая «Другого», в ответ ожидает подтверждение с его стороны собственной самости, того что «он мо-

жет мне меня же дать, но не так, что я мог бы меня у него отобрать» [9, с.67]. В толерантности проявляются присущие культуре динамичность, способность к самоизменению и самообновлению через создание нравственно ориентированных межличностных взаимодействий. В виде нравственных регулятивов культура актуализирует потребность человека в самоопределении и саморегуляции, способность ограничивать избыточность свободы и творчества, перерождающую их в чистую деструкцию.

Таким образом, сущностные характеристики культуры выражают ее многомерность, способность объединять различные по своей топологии, темпам развития антропо-социо-культурные процессы и явления, создавать особый «темпомир», в котором время жизни личности согласуется с историческим временем. Как плюральное ценностно-смысловое пространство культура предлагает человеку множество способов «встраивания» в мир через самореализацию, сохраняя при этом безопасный «коридор» социальной эволюции. В культуре и через культуру человек обнаруживает для себя не только необходимые условия для самотворчества. Культура выявляет эту потребность как сущностно человеческую, реализация которой способствует соединению человека и мира, а потому она сопряжена с другой сущностной потребностью – сохранения мира через самосохранение человека. Человек, ответственный за собственное существование, социальное окружение, природу, формируется в культуре и посредством культуры. В результате она становится для него «технологией» самотворчества, сохраняющей человекомерность социального бытия.

Библиографический список

1. Астафьева О.Н. Преодоление оппозиционной бинарности в понимании хаоса и порядка в культуре // Синергетическая парадигма: человек и общество в условиях нестабильности. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – С. 385-411.
2. Астафьева О.Н. Целостность культуры как «единство множественности» // Синергетическая парадигма. Социальная синергетика. – М.: Прогресс-Традиция, 2009. – С. 133-156.
3. Ярославцева Е.И. Человек как интерактивная социально-природная реальность // Синергетическая парадигма. Социальная синергетика. – М.: Прогресс-Традиция, 2009. – С. 640-655.
4. Каган М. С. И вновь о сущности человека // Отчуждение человека в перспективе глобализации мира. – СПб.: Издательство «Петрополис», 2001. – С. 48-67.
5. Табачковський В.Г. Полісутнісне homo: філософсько-мистецька думка в пошуках «невеклідової рефлексивності». – К.: Видавець ПАРАПАН, 2005. – 432 с.
6. Гречко П.К. О границах толерантности // Свободная мысль XXI. – № 10. – С. 173 – 182.
7. Гусейнов Г. А. Великие моралисты. – М.: Республика, 1995. – 351 с.
8. Жадан І.В. Політична освіта: соціально-психологічні чинники формування толерантності підростаючого покоління // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – К.: «Видавництво гуманітарної літератури «Абрис»», 2002.– Вип.5(8).– С. 92 – 97.
9. Шалашенко Г.І. Конститутивна функція людського самозаперечення // Колізії антропологічного розмислу. – К.: Видавець ПАРАПАН, 2002. – С. 40 – 78.

КОНЦЕПЦИИ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ КАК БЕЗАЛЬТЕРНАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

А. В. Жидков, Северск, Россия

Проблема молодежной политики является традиционной для социологического и социально-философского знания. Как отмечает Э. Гидденс, общества делятся на статичные и динамические [2, С.455]. Статичные общества, которые развиваются постепенно при медленном типе изменений, опираются главным образом на опыт старших поколений. Они сопротивляются реализации скрытых возможностей молодежи. Образование в таких обществах сосредоточено на передаче традиций. Такое общество сознательно пренебрегает жизненными духовными резервами молодежи, поскольку не намерено нарушать существующие традиции. В противоположность им динамические, стремящиеся к новым возможностям, независимо от господствующей в них социальной или политической философии, опираются главным образом на сотрудничество с молодежью. По мнению известного отечественного исследователя В.А. Лукова, особая функция молодежи состоит в том, что она – оживляющий посредник, своего рода резерв, выступающий на передний план, когда такое оживление становится необходимым для приспособления к быстро меняющимся или качественно новым обстоятельствам [3, С.210]. Рассматривая значение молодежи для общества, саратовские исследователи В.Н. Ярская и О.Н. Ежов, обращают внимание на то, что нужно выявить характер потенциала, который представляет современная российская молодежь, и формы интеграции, необходимые для преобразования этого потенциала в функцию общества [5, С.198].

Ошибочно утверждать, что молодежь прогрессивна по своей природе. Ведь консервативные и реакционные движения могут также увлечь молодежь. Молодежь ни прогрессивна, ни консервативна по своей природе – она потенция, готовая к любому начинанию. Быть молодым означает стоять на краю общества, быть во многих отношениях аутсайдером. И можно утверждать, что молодежь – эта та общественная сила, которая может осуществить различные начинания, потому что она не воспринимает установленный порядок как нечто само собой разумеющееся и не обладает закрепленными законом интересами ни экономического, ни духовного характера. Данная характеристика молодежи подразумевает необходимость политической социализации молодежи. Как указывает в своей работе «Харизматическое господство» М.Вебер, молодежь может легко вовлечь в любую деятельность личность, обладающая специфическими коммуникативными способностями и другими качествами, несвойственными другим людям [1, С.645]. Это приводит к тому, что молодежь становится нередко электоратом для движений экстремистской направленности. На эту проблему указывал еще Э.Фромм в своей работе «Бегство от свободы» [4, С.239]. Молодежи проще подчиниться харизматичному лидеру, чем вырабатывать собственную стратегию поведения.

К сожалению, сегодня научное знание нередко является средством мифологизации общественно-политической системы и соответствующей догматизации установок, превалирующих в структуре общественного сознания. Это связано с тем, что, практически любая система, развиваясь в определенных социально-экономических условиях, ищет опору в теоретических выводах, которые сама выработала в ходе собственного внутреннего развития. Такой системой является и современное российское государство.

Те способы и модели поведения, которые были выработаны в ходе развития общественно-политической системы, нашли свое отражение в «Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации», которая на сегодня является основным документом, регламентирующим отношение государства к молодёжи. Особенно интересны для нас в этом программном документе заложенные в нем философско-методологические принципы:

1. Молодежь не является саморазвивающейся системой, ее жизнь обусловлена существующими социально-экономическими и политическими условиями.
2. Молодежь недостаточно понимать в традиционном смысле, только в качестве будущего общества. Ее необходимо оценивать как органическую часть современного общества, несущую особую, незаменимую другими социальными группами, функцию ответственности за сохранение и развитие нашей страны, за преемственность ее истории и культуры, жизнь старших и воспроизводство последующих поколений, и в конечном итоге – за выживание народов как культурно-исторических общностей.
3. Молодежь только вступает в трудовую и общественную жизнь, она еще не полностью включена, менее интегрирована в существующие социально-экономические, идейно-политические, семейно-бытовые процессы. Ей легче воспринимать переломные эпохи, но именно они не позволяют ей ощутить всю полноту общественных взаимодействий и ограничивают ее потенциал.

Исходя из этих принципов, молодежь воспринимается государственной системой как социальная группа, обладающая значительным внутренним потенциалом, который необходимо использовать. Однако молодежи полностью отказывается в способности самостоятельно принимать значимые решения, она не интегрирована в политическую систему общества. Предполагается, что молодежь не обладает потенциалом для саморазвития, и ее постоянно кто-то должен направлять, чтобы обеспечить преемственность развития политической и социально-экономической системы общества. Говорится даже о том, что молодежь может явить собой не только потенциал позитивных перемен, но и возможный фактор социальной нестабильности.

В качестве одной из основных проблем молодежной политики законодателем рассматривается резкое ухудшение качества генофонда. Как указывается в Концепции, уменьшение численности населения, а значит и молодежи в связи с ухудшением генофонда и распростране-

нием негативных явлений порождает необходимость анализа порога этих проявлений, после которых возникает невозможность стабилизации и развития.

Во всей концепции явно проявляются две методологические проблемы, на которые следует обратить внимание

1. Нереалистичность поставленных целей и задач в области государственной молодежной политики;
2. Недостаточная социологическая и социально-философская обоснованность государственной молодежной политики, проявляющаяся в отсутствии логической скоординированности с другими сферами государственной политики,

Все это приводит к формированию целого ряда программ и проектов в области молодежной политики в самых различных сферах: социальной политике, кадровой политике, образовании, не объединенных никакой общей идеей. Малоэффективными оказались пока и попытки осуществлять осмысленную и целенаправленную молодежную политику, предпринятые некоторыми политическими партиями, выразившиеся в разработке Доктрины реализации Государственной Молодежной Политики в России, которая пока не находит логического завершения.

Нет и массовой организации молодежи, которая бы отражала ее позиции как социально-демографической группы, была бы достойно представлена в государственной и общественно-политической системе. Все молодежные организации, которые существуют в политических партиях, по сути, выражают идеи только этих политических групп. Таким образом, потребность в социологических исследованиях современной российской молодежи вызвана перспективами развития российского общества, сложностью переходных процессов, происходящих в настоящее время, необходимостью уяснения вопроса о возможностях и уровне влияния участия молодежи на становление новой политической, социально-экономической системы российского общества.

Библиографический список

1. Луков В.А, Макаревич Э.Ф, Карпухин О.И. Социальный контроль масс.– М.: Дрофа, 2007.– 432с.
2. Ярская В.Н.Ежов О.Н. Пространство и время социальных изменений.– Саратов: Изд-во «Научная книга», 2004 – 280 с.
3. Фромм Э. Бегство от свободы.– М.: АСТ, 2007.– 384с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ВОЗМОЖНОСТЯХ МЕДИЦИНЫ КАК КУЛЬТУРНЫЙ КОНСТРУКТ

Е. И. Кириленко, Томск, Россия

Концентрация внимания на исследовании культуры – императив современной гуманитарной мысли. Как отмечает Л. Уайт, «господство

культуры над человеком было в прошлом затушевано представлением о том, что все предопределено Создателем». Но сегодня осознано, что между человеком и природой висит «завеса культуры» и человек ничего не может «видеть иначе, как через нее» [1. С.615, 611].

Идея культурно-исторической обусловленности форм познания утвердилась в постпозитивистской методологии науки. В XX веке, отмечает С. Тулмин, в ситуации культурной компрессии очевидна этнокультурная спецификация любых форм опыта: «операции с числами, наименования цветов, космогония и производство в различных обществах основываются на принципах, которые различаются так же радикально, как и те, что лежат в основе различных моральных позиций и социальных организаций» [2. С. 64].

Цель данной статьи – выявить на конкретном материале ситуацию зависимости медицинского строя сознания и практики от культурных координат, показать, что текст культуры задает и важнейшие характеристики медицинского опыта.

В ключе данного исследования культура может быть понята как некоторое – исторически наследуемое – идеациональное ядро, которое выявляется в символических системах и артефактах культуры. Эта конфигурация культурных смыслов организует и важнейшие характеристики медицинского опыта. Опираясь на исследование Л.Пэйер (L. Payer) [3], рассмотрим возможные зависимости между спецификой культурного сознания и укорененным в общественном сознании представлением о возможностях медицины.

В современном мире, где «здоровье заменило спасение» (Фуко), внимание к медицине значительно (широко обсуждается тезис о «медицилизации культуры», понимаемой как процесс экспансии медицинского дискурса в поле культурных смыслов [см., напр. 4]), но представление о ее возможностях культурно вариативно. Существенно различающиеся позиции обнаруживаются в данном случае в сознании англичан и американцев, и они содержательно определяются спецификой культурных традиций.

Скептическое отношение к возможностям медицины утвердилось в культуре Великобритании. Врачу «в Англии принято иметь некоторое количество пациентов, не получающих никакого лечения вообще, так как англичане вообще склонны задаваться вопросом: является ли лечение любого типа полезным?» [3. С.110]. Скептицизм и умеренность в понимании возможностей медицины определили ее основную направленность. «В то время как британцы фактически тратят намного меньше средств на здравоохранение, чем американцы, ...распределение этих средств в большой степени показывает приоритет поддерживающей стратегии в противоположность, собственно, терапии (“caring” as opposed to “therapy”)». Как отметил доктор Дж.Фрай (J.Fry), «наиболее распространенные заболевания находятся в категории неизлечимых. Вы можете лечить аппендицит и инфекции, но не вылечите сахарный диабет, депрессию, ревматизм или экзему. Мы стараемся принести облегчение и обеспечить комфорт, а не лечить» [3. С.120].

Для английских врачей характерна меньшая диагностическая и терапевтическая активность, нежели для их коллег в других странах: «Британские врачи ... чаще отмечают, что лечение может включать негативные побочные эффекты и что меньшее медицинское вмешательство могло бы фактически оказаться более благоприятным» [3. С.111].

Одним из следствий этой установки явилось особое внимание к развитию гериатрии. «Великобритания, по всеобщему признанию, на 10-15 лет опережает Канаду и Соединенные Штаты в области гериатрической медицины. Британская медицинская система, возможно, не предоставляет старикам лечения на основе высоких технологий, но дает им специалиста в области гериатрии и, возможно, с необходимой психологической специализацией» [3. С.120].

Другое важное следствие – внимание к проблеме качества жизни. «Мало того, что английские врачи более скептически воспринимают результат возможного лечения, они более чувствительны к “мягким” побочным эффектам, которые могут затрагивать качество жизни пациента» [3. С.121].

Наконец, «меньшая вера в способность медицины продлевать жизнь и большая вера в роль медицины в создании жизни более комфортной – несомненно, явились причиной того, что хосписы впервые появились в Англии, а не в Америке». Существенен также опыт национальной истории Великобритании. «Британцы пережили две войны в XX столетии, они знают опыт близости смерти, – и это явилось культурной предпосылкой открытия хосписов» [3. С.121].

Скептицизм и умеренность в понимании возможностей медицины проявились в традиции «overdoctoring» (недолечения). «Наиболее поразительная характеристика Британской медицины – ее экономность» [3. С.101]. Британские врачи экономны в назначении лечения. «Они вряд ли будут использовать добавки кальция, лактобациллы, или виды периферических вазодилататоров, используемых повсеместно во Франции, они также используют меньше сердечных лекарств, по сравнению с французами и немцами, и меньше противоопухолевых препаратов, чем американцы. Британский пациент в два раза реже идет на хирургическую операцию любого рода, чем американские пациенты.... В случае, если врач решит, что операция необходима, сама операция, возможно, будет менее обширна» [3. С.102]. Существенно меньше предписывается использование витаминов [3. С.103].

Экономность медицины задана культурной ментальностью. «В целом британские рекомендации имеют тенденцию быть скорее осторожными или благоразумными, а не щедрыми», – сказал один британский диетолог» (1. С.103).

Экономность британской медицины определяет некоторые предпочтения, касающиеся альтернативных медицинских практик, где интерес вызывает прежде всего гомеопатия, соответствующая британскому стилю экономности «из-за маленьких используемых доз.... Вниманию к гомеопатии способствует также то, что к ней обращается королевское семейство» (1. С.107).

Тенденция «underdoctoring» задает более низкий порог для определения статуса больного. «Британский пациент имеет меньше шансов быть маркированным в качестве больного его лечащим врачом. Вам не может быть поставлен диагноз гипертония, если никто не учитывает Ваше давление крови. Но даже тогда, когда давление крови измеряется, для англичан принято иметь более высокий порог для определения ситуации болезни. “Некоторые в Соединенных Штатах считают, что с диастолическим давлением более, чем девяносто единиц, нужно обращаться к врачу,” – сказал доктор Т.Пикеринг (Th.Pickering). “В Англии, они, вероятно, не обращались бы к врачу, если бы давление не было более, чем сто единиц”» [3. С.103].

Общение с доктором у английского больного непродолжительно и составляет «всего лишь около 6 минут, в сравнении с интервалом от 15 до 20 минут во Франции и Америке» [3. С.101].

Вообще традиция телесного поведения англичан выражена в формуле: жесткая верхняя губа. «Stiff Upper Lip» – это то, что кардинально отличает англичан от, скажем, французов или итальянцев» [5]. Жесткая верхняя губа – это выверенный самоконтроль, эмоциональная сдержанность, аскетика, абсолютное владение собой.

Телесная сдержанность – результат пуританского воспитания: «Англичане с детства привыкают спать в холодных спальнях, ходить под проливным дождем без головных уборов, считать наказания нормой жизни, видеть родителей строго по расписанию, отправляться в самостоятельное плавание по мере достижения возраста относительной взрослости» [6. С.245-246].

Одно из следствий этой системы воспитания заключается в том, что «английские пациенты, ...как правило, мало знают о своем теле. “Французы знают свое артериальное давление”, – сказал доктор Р. Инч (R. Inch). “Ни один англичанин в пятьдесят лет не знает своего артериального давления”. Исследование 1970 года показало, что лишь 42 % английских пациентов от выборки могут верно показать место расположения сердца и 20 % – желудка» [3. С.112].

Отмечается «стоическое поведение британских пациентов», приученных держать «жесткую верхнюю губу». Типичной является ситуация, когда изнурительную, тяжелую хроническую болезнь называют «неприятностью» [5]. Известны слова королевы Виктории перед смертью: «Мне уже немного лучше» [7].

Все эти характеристики медицинского опыта определенным образом соотносятся с некоторыми общими особенностями британской культуры. Для выявления их следует принять за точку отсчета слова Шекспира (7), сказавшего об Англии: «Царственный сей остров,.../ Сей мир особый, дивный сей алмаз / В серебряной оправе океана» (Пер. М.Донского).

Ключевым здесь, как представляется, является слово остров. «Для истинных англичан Англия не просто страна, но состояние души, определяющее их отношение к жизни и Вселенной и все расставляющее по своим местам» [7].

Жизнь на острове – это определенное устройство сознания. Остров обозрим, воплощает в себе начало стабильности, устойчивости, является твердой опорой. Вырастающий из метафизики острова и выражающий себя в метафоре опыт бытия обнаруживается в индивидуализме, стремлении бросить вызов природе, одновременно обостренном чувстве меры, потребности ощущать почву под ногами на фоне океанской зыби и поэтому доверять прежде всего здравому смыслу и традиции. В «островной природе» английского сознания, возможно, следует искать истоки английского культурного опыта.

Особенности культурного сознания проявляются в специфике философского дискурса. Стремление обрести и сохранить твердую почву под ногами, опора на здравый смысл соотносится с английским философским эмпиризмом. Фундаментальная интуиция Локка, Беркли и Юма утверждает: знание рождается из опыта, а не из теории или чистой мысли – в противоположность идее Декарта развивать картину вселенной из мысли [3. С.108]. В Англии родился логический позитивизм, осуществивший редукцию философской метафизики к логике.

В британской традиции осмысления культуры органичны индуктивизм, эволюционизм и дескриптивная направленность мысли, которая может сопровождаться «бессистемной подборкой различных ее проявлений, выстроенных в незаконченный ряд» [8. С.257]. В 12-томной работе «Постижение истории» А. Тойнби также воспроизводятся характерные для английского стиля мышления установки сознания, ориентированного в значительной степени *in concreto*. На это обратило внимание П. Сорокин: «Цивилизации Тойнби являются не интегральной системой, а простым конгломератом различных цивилизационных объектов, объединенных только своего рода соседством, а не причинными или существенными связями» [см.: 9. С.66].

Для выявления специфики английской мысли уместно вспомнить рассуждение И. Берлина о двух типах умственного склада, выраженных в метафоре лисицы и ежа: «Лисица знает много чего, – одно, но важное знает еж». Здесь существенно то, что возможное поле организации опыта, дихотомия, в которой специально осмыслен опыт множественности (опыт «лисы»), выявлены англичанином И. Берлином [См.: 10].

Таким образом, практическая направленность знания, скептицизм, эмпиризм, сдержанность, аскетизм мысли – особенности интеллектуальной практики и важнейших культурных установок английского культурного сознания.

Эмпирические обобщения «по необходимости менее аккуратны, чем радикальные схемы декартовой мысли. “Английская мысль всегда была хаотична и множественна внутри себя самой”», – писал в начале XX века американский историк Г. Адамс (H. Adams) [3. С.108].

Парижский доктор М. Меркадье (M. Mercadier) уподобил британский и французский типы мысли разным образам сада: «Английский сад богат большим разнообразием цветов, собранных со вкусом и распределенных с беспечной элегантностью, в то время как французский

сад состоит из ограниченного числа видов цветов, строго отобранных и размещенных в осторожных геометрических образцах. Тот сад – гармония цветов, этот – гармония линий. Первый принадлежит, прежде всего, миру конкретного, второй, по существу, миру абстрактного». М.Мид, сравнивая британскую и американскую мысль, отметила, что вопрос: «какой цвет Вам более всего нравится?» – столь понятный американцу, является бессмысленным в Англии, этот вопрос потребует уточнения: «Любимый цвет чего? Цветка? Галстука?» [3. С.108].

Другой вариант ответа на вопрос относительно возможностей медицины демонстрирует американская культура. В Соединенных Штатах «забота о своем здоровье, принимающая порой масштаб массовой эпидемии (если отнять у этого слова негативный смысл), отличает Америку от всех известных ...стран» [11]. В американском обществе повсеместно увлечение спортом: в многоязыкой стране он превратился в «средство универсального общения» [12]. Как отмечает А.Баскина, спорт – «это Бог в американской системе воспитания... Американцев всегда отличишь по спортивной походке, здоровому цвету лица, свободе движений» [11].

Американцы создали высокотехнологичную медицину, успехи которой признаны во все мире. Десятки американских ученых являются лауреатами Нобелевской премии за исследования и открытия в области медицины и физиологии. «Уровень заболеваний инфарктом за последние 20 лет снижен на 40%», высокий технический уровень позволяет осуществлять более тонкие диагностические процедуры и др. (3. С.132).

В отличие от мыслителей французов «американцы ценят субъектов действия, исполнителей» [3. С.37]. Позицию врача определяет деятельная установка. «Они считают... что все проблемы необходимо не только решать, но что они могут быть решены, и что на самом деле главной целью жизни человека является решение проблем». Принцип «медицины действия: «врач что-то может сделать для пациента» [3. С.131]. Другими словами «риск действия почти всегда предпочтительнее, чем риск бездействия ...» [3. С.147].

Общая направленность американской медицины особым образом отразилась в хирургии. «Хирургия весьма основательно согласуется с нашим национальным менталитетом, поскольку, если что-то доставляет неприятности, оно должно быть удалено. “Вырезать” на самом деле используется в качестве универсального слова» [3. С.148].

При том, что американская медицина демонстрирует высочайший уровень оказания медицинской помощи, одна из формул, ее определяющих, звучит так: это “одержимо-навязчивая,” “обсессивно-компульсивная” медицина [3. С.131]. Анализ специфики «медицины действия» («лучше что-то сделать, чем не сделать чего-либо» [3. С.134]) позволил выделить некоторые особенности мышления американского врача: оптимизм, который, однако, может быть не всегда обоснованным, установку на безотлагательность решения («американцы хотят не только сделать что-то, они хотят делать это быстро, и если они не могут, они

часто разочаровываются» [3. С.137]), возможную избыточность предлагаемых манипуляций, следование некоторым модным технологиям [3. С.136]. Отмечена также установка на лечение как исключение чего-либо [3. С.147].

Отношение к медицине в обществе определяет статус врача, который весьма высок. Средства лечения в американской медицине носят радикальный характер. Непривычно для представителей континентальной Европы лечить простуженное горло ледяной жидкостью, но это общепринятая практика в американской культуре. «Американские педиатры вообще предпочитают лечить своих маленьких пациентов холодом», рекомендуют «завертывать больного ребенка с высокой температурой во влажные и очень холодные простыни» [11]. Среди лекарственных препаратов видное место занимают антибиотики. Немецкие врачи «утверждали бы, что антибиотик нужно дать, только если инфекция была вызвана бактериями и ситуация серьезна, американским докторам достаточно прописать антибиотик просто потому, что бактерии присутствуют» [3. С.144].

Альтернативные практики в американской медицине востребованы (по мнению Е.П.Сало, традиционной терапией в Соединенных Штатах пользуются 69% населения [13]), тем не менее для официальной медицины их положение вполне маргинальное. «В Соединенных Штатах является редкостью для профессиональных врачей использование “дополнительной медицины” (fringe medicine)» (3. С.65). К курортам здесь «относятся пренебрежительно (pooched-pooched)», и их эффект рассматривается, главным образом, как психотерапевтический [3. С.72].

Тип американского больного определяется в соответствии с моделью активного противодействия внешним вызовам: пациент обязан противодействовать болезни. В американской культуре «спокойных и безмятежных пациентов и их семьи, скорее всего, сочтут больными», напротив, активная деятельность, возможно, бессмысленная, а также «отчаянная жизнерадостность» в ситуации болезни предпочтительны. В поведении больного складывается целая иерархия позиций: «Пациента, который “побеждает” рак, считают выше пациента, который борется, но уступает болезни, однако он, в свою очередь, превосходит пациента, который отказывается бороться» [3. С.132]. Позиция апатии считается недопустимой: «Те, кто отказываются от лечения полностью, даже когда их случай безнадежен, рассматриваются в качестве инакомыслящих, и часто привлекаются в суд» [3. С.133]. Эта ситуация находит подтверждение в соответствующих языковых формах. «Доктор П.Класс (P.Klass) указывает, что, если состояние пациента ухудшается после химиотерапии, то пациент, как считают, “подводит” химиотерапию» [3. С.133].

Точкой отсчета для понимания специфики американской культурной ситуации может служить идея фронта как пограничной, особо напряженной в силу ее неустойчивости зоны освоения, стимулирующей личность на активное поведение, предприимчивость,

инициативность. В ситуации фронта [3. С.127] сформировалась завоевательная, агрессивная модель поведения в культуре и в медицине – модель героя и победителя. «Портрет» человека фронта: «гордый, вольный индивидуалист, авантюрист, легко идущий на риск восприятия нового...» [14]. Стоит иметь ввиду также относительную молодость американской культуры. Для молодого организма тема смерти чужеродна, также как и тема болезни. Здесь «лозунг и для мужчин, и для женщин: “Выгляди на двадцать лет моложе”» [12]. Для американской культуры характерны оптимизм и безграничная вера в возможность усилиями разума, науки и техники решить – по возможности в обозримом будущем – все существующие проблемы.

Т.о., базовые культурные координаты формируют особенности медицинского опыта, в том числе вариативный характер представлений о возможностях медицины – от скептически осторожного до безгранично оптимистичного.

Библиографический список

1. Уайт Л. Избранное: эволюция культуры. – М.: РОССПЭН. 2004. – 1063 с.
2. Тулмин Ст. Человеческое понимание. М.: Прогресс. 1984.
3. Payer L. *Medicine and Culture: Varieties of Treatment in the United States, England, West Germany, and France.* New York: An Owl Book Henry Holt and Company. 1996. – 204 p.
4. Колесникова И.С. Новации в социологии медицины и здоровья. Заметки участника УШ конференции ЕСА // Социологические исследования, 2008. – №4. – С. 89-91.
5. Джioева А.А. «Stiff Upper Lip» сквозь призму англосаксонского менталитета [Электронный ресурс] // А.А. Джioева. – URL: <http://docs.google.com/viewer>
6. Павловская А.В. Англия и англичане. М.: Издательство Московского университета. 2005. – 270 с.
Майол Э., Милстед Д. Эти странные англичане [Электронный ресурс] // Э.Майол, Д. Милстед. – URL: <http://psylib.org.ua/books/inostri/txt04.htm>
7. Черная Л.А. Культурология: основы теории. – М.: Логос. 2003. – 184 с.
8. Берлин И. Ёж и лисица. Об исторических взглядах Л.Н. Толстого // Вопросы литературы, 2001. – № 4. – С. 139-178. №5.– С. 71-100.
9. Баскина А. Повседневная жизнь американской семьи [Электронный ресурс] http://lib.aldebaran.ru/author/baskina_ada/baskina_ada_povsednevnyaya_zhizn_amerikanskoi_semi/
Фол С. Эти странные американцы [Электронный ресурс] // С. Фол.– URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Fol/_Index.php
- Сало Е.П. Социальный статус специалистов традиционной медицины в России: социологический анализ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук. М.: 2009. – 31 с.
10. Замятина Н.Ю. Зона освоения (фронт) и ее образ в американской и русской культурах [Электронный ресурс] // Н.Ю. Замятина. – URL: <http://amstd.spb.ru/Library/Zamyatina.pdf>

УСЛОВИЯ И МЕХАНИЗМЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ HOMO CULTURUS

М. Н. Кокаревич, Томск, Россия

Homo faber, homo sapiens, homo ludens, homo liber, homo consumatus, homo computerus ... В этом далеко незаконченном ряду концептов, обозначающих разные ипостаси человека несомненно должен быть homo culturus. Человек культурный – это, во-первых, носитель ценностей собственной культуры, не пассивный носитель, а активный, который видит смысл в утверждении должного статуса своей культуры, в служении отечеству, в поддержании жизненного огня и трансляции последующим поколениям традиций собственной культуры. Homo culturus, во-вторых, должен обладать понимающим сознанием, т.е. представлением о том, что культура есть множество равновеликих и равноценных культур.

Традиция – это, по выражению В.Лосского, очаг, поддерживающий мистический огонь религиозных таинств, духовности [1]. Соответственно, традиция – это и содержание, душа и форма как система действий, некая операциональная система. Трансляция традиций предполагает сохранение ее души, ее жизненной силы. К сожалению, следует отметить, что многие традиции, например, отечественной культуры существуют в современную эпоху в обездушенном состоянии. Такова двоеверная традиция, восходящая к празднованию седьмого июля по новому стилю славянского божества Купалы, впоследствии слившаяся с православным праздником Рождества Иоанна Крестителя. Для большинства современников эта традиция осталась как действие – обливание водой. Тем самым актуализируется проблема утверждения человека культурного, понимающего содержание, душу традиций, а значит глубоко чувствующего причастность ценностным основаниям своей культуры, образующих ее парадигмальное ядро.

Действительно, если культура существует как сосуществование отдельных качественно-своеобразных культур, то культурным человека делает причастность к определенным ценностям, образующим душу культуры. Тем самым, основанием становления homo culturus становится национальная культура. Только в рамках своего культурно-исторического типа происходит обретение парадигмальных культурных ценностей в той степени, когда эти ценности становятся значимыми, имеют личностный смысл, определяют процесс жизнедеятельности личности.

Основанием подобного обретения, становления homo culturus является духовность человека. Человек духовный не просто функционирует в обществе как винтик в хорошо отлаженном механизме, то есть выполняет определенную работу, насыщается пищей и информацией, готовится к новому трудовому дню. Он также осмысливает свои действия и поступки, сравнивая их с идеалами, ценностями своей культуры, культурной эпохи, он находится в поиске собственной экзистенции. Его жизнедеятельность представляет собой реализацию определенных

ценностей, смыслов, служение им. Эти личностные ценности одухотворяют его жизнедеятельность, как бы озаряют её изнутри, превращая её в творчество, насыщая размышлениями о её целях, путях и задачах. Таким образом, духовный человек – это всегда носитель системы ценностей, определяющих смысл его жизни. Его жизнедеятельность – это реализация смыслов и обретение смысла жизни. Наличие смыслов делает жизнь одухотворенной, помогает возвыситься над житейской рутинной, переносить трудности.

Это положение можно проиллюстрировать легендой о строителях Шартрского собора. Путник видит вереницу людей, которые катят тележки, доверху нагруженные камнями. Он спрашивает первого: «Что ты делаешь, добрый человек?». «Разве не видишь, – раздраженно отвечает тот, – что я везу эту проклятую тачку, нагруженную этими проклятыми камнями». Второй, который везет свою ношу тяжело и сосредоточенно отвечает на тот же вопрос, что он зарабатывает на хлеб себе и своей семье. У третьего тележка так же тяжела, так же доверху нагружена камнями, но шаг его легок, он стремится вперед и на вопрос: «Что ты делаешь, добрый человек?». Он радостно отвечает: «Я собор строю!». Несомненно, что этому третьему легче везти свою тележку, легче нести груз житейских забот и даже не замечать их тяжести, поскольку у него есть смысл, к осуществлению которого он стремится, есть свой собор, который нужно построить, и это главное в его жизни.

Духовность, как смыслообретение или реализация определенных смыслов, является фундаментом для превращения парадигмальных ценностей культуры в личностные смыслы. В этом случае человек становится носителем культуры, воплощает культурные составляющие своей сущности. Как правило, процесс формирования духовности, смыслообретенности происходит в рамках определенной культуры и совпадает со становлением человека как носителя культуры, или культурного человека, видящего смысл в ценностях именно данной культуры.

Например, только в лоне русской православной культуры с её пониманием доброты как абсолютной ценности могло возникнуть представление о культурности как интеллигентности. Понятие интеллигентности сформировалось в российской публицистике девятнадцатого века и означало: а) определенный уровень эрудиции; б) высокую нравственность, доброту; в) сострадание судьбам народа и отечества, т.е. доброту в её абсолютном качестве без границ, без избирательности, доброту как сострадание ко всем без исключения. Несомненно, что интеллигент в данном понимании – носитель русских культурных ценностей, культурный человек в рамках русской культуры. В русской философии и публицистике существует противоположное данному представлению, дающее отрицательный образ русского интеллигента, например, как воплощения «глубокой патологичности и фрустрированности культурного сознания» [2, С.11]. Однако такой конкретно-исторический образ, отражающий противоречивость определенного временного промежутка, не отменяет общезначимости идеального типа

интеллекта как носителя вышеперечисленных атрибутивных признаков.

Механизм смыслообретения, приобщения к культурной парадигме задается человеческой природой. С одной стороны, человеку присуща культурная жажда – жажда творчества, смысла своего существования, веры, служения идее красоты; с другой стороны, человек нуждается в хозяйствовании, чтобы добывать, в частности, пищу, в безопасности, в благополучии. В первом аспекте человек существует как носитель культуры, создает культуру, во втором – он строит цивилизацию. И культурные, и цивилизационные компоненты осознаются, существуют как мотивы, желания, цели, становятся ценностями в процессе жизнедеятельности.

Потребность в благополучии, к примеру, может перерасти в цель накопления денег. Достижение последней при условии полной самоотдачи превращает деньги в ценность. Потребность благосостояния, благополучия у римлян порождает жажду материальных благ, Практицизм у них становится ценностью, столь же огромной как служение отечеству. Именно объективация этих ценностных установок предопределило создание таких символов Рима как римское право, акведуки, мосты, другие инженерные сооружения, удобные виллы и т.п.

Прослеживаемая на конкретном примере связь между потребностями, целями и ценностями позволяет, тем не менее, сделать общий вывод. На уровне личностного сознания потребности осознаются как цели. Социокультурная реализация индивидуальных целей как перевод индивидуального, личностного в общее, надличностное превращает область пересечения многообразных целей в совокупность социокультурных целей, принимаемых большинством сообщества. В силу данного обстоятельства эти цели становятся ценностями, общепринятыми нормами поведения, художественного творчества, всех видов человеческой деятельности. Ценности становятся звеном, опосредующим поведение и деятельность людей: они являются детерминантами нормативного поведения и деятельности во всех сферах культуры. Ценности существуют и как духовные сущности (например, когнитивные истины, нормы морали стилевые нормы) и как их опредмечивания, выступающие в виде языка, символа, знака, которые воздействуют на сознание субъектов данной культуры.

Действительно, например, стилевые нормы, стиль детерминируют деятельность, поведение, самореализацию человека в культуре. Если исходить из определения стиля как «совокупности могучих и убедительных приемов завершения» [3, С.19], то оказывается, что стиль является нормативом не только художественного творчества, но и других видов деятельности, повседневной жизни. Творческое начало на уровне ценностных установок предполагает поиск, выработку или проявление стиля. Стиль основывается на восприятии индивидами особенностей поведения и самовыражения. Человек, обладающий стилем, представляет результаты своей деятельности завершёнными по форме и выразительности.

Таким образом, ценности в своих различных формах активно воздействуют и регулируют все многообразие жизнедеятельности человека. Само собой разумеется, эта регуляция проистекает из того обстоятельства, что ценности отвечают своему сущностному основанию – человеческой природе, являются воплощениями общих типических целей. Тогда под регулятивной функцией ценностных форм следует понимать их целесообразное воздействие на деятельность людей в определенном направлении, что находит отражение во всех видах человеческой деятельности, формирует личностную ценностную систему, заставляя человека действовать соответствующим образом. Регуляция может принимать стихийный характер, выступая в форме подражания, моды и пр. Признание тех или иных ценностей является весьма важным моментом в регулирующей функции ценностной системы. Регулятивная функция ценностей создает необходимые условия функционирования человека в культуре. Стержнем духовной жизни культурно-исторического типа, культурной эпохи становится ценностное ядро, воплощающее сущностные, имманентно присущие человеческой природе культурные и цивилизационные компоненты. Ценностное ядро тем самым определяет характер целей жизнедеятельности человека.

Ценностная система представляет собой объективацию культурно-цивилизационных составляющих человеческой природы. По ней можно судить обо всех сферах культуры данного сообщества: об образе жизни, об искусстве и т.п. Ценностное ядро вырабатывается постепенно тем или иным сообществом, являясь квинтэссенцией его целей. Поскольку сообщество людей существует как социальная система, как многоуровневость социальных групп, то ценностная система приобретает социальный характер, окрашивается свойствами той или иной социальной группы, социального слоя.

Существует как минимум трехступенчатая иерархия ценностей. Высшую ступень этой иерархии занимают ценности общие для культурно-исторического типа. Это фундаментальные, ментальные ценности, их, как правило, немного. Следующая ступень определяется наличием множества частных конкретных ценностных систем, коррелятивных определенным частным сообществам: социальным группам, научным школам, художественным направлениям и т.п. Последняя ступень – множество единичных, индивидуальных ценностных систем. Общее для всех ценностных систем быть центром пересечения, квинтэссенцией цивилизационных и культурных составляющих человеческой сущности.

Общие, частные, индивидуальные системы ценностей образуют некоторое единство, взаимозависимость. В этом единстве приоритет принадлежит общим ценностям как детерминантам частных и единичных. Совокупность единичных ценностей экстраполируется на уровень общих и типических, поскольку воплощает цивилизационные и культурные компоненты человеческой природы. При этом общие ментальные ценности отнюдь не представляют конгломерата единичных ценностных систем, хотя именно в них они имеют свою реальную

основу и источник. Вбирая в себя содержание единичных ценностных систем, частные и последовательно общие представляют собой то наиболее типическое, основное, что содержится во множестве единичных и последовательно частных ценностных систем. Поэтому все ступени иерархии связывает последовательная детерминация: единичные детерминируются частными и общими, частные – общими. Выстраиваемая цепочка: потребности – цели – ценности представляет собой механизм становления *homo culturus*, человека – носителя парадигмальных ценностей своей культуры.

Принцип равновеликости культур как еще один принцип, характеризующий *homo culturus*, в настоящее время еще не имеет статуса аксиомы даже в рамках современного культурологического познания, и тем более в мировоззренческой среде настоящего времени. Методология культурологического познания с трудом преодолевает наследие А. Тойнби с его тезисом о существовании примитивных обществ, невосприимчивых к цивилизации, в которых не происходит мутаций, преобразующих примитивные общества в культуры [4, С. 94-99], представление Ф.Броделя о существовании миров-цивилизаций и миров-оков [5, С.77].

Тем не менее, методологические основания признания равноценности культур также уходят корнями в девятнадцатый век и представлены исследованиями Э. Дюркгейма, подвергнувшего критике предположение, что все первобытные культуры принадлежат одному культурному типу [6]. Впоследствии исследования британской и американской культурантропологических школ достаточно полно аргументируют принцип равновеликости культур, однако остаются, в частности, у Р. Рорти сравнения культур как Антиподов и Землян, в которых актуализируется подтекст неравноценности культур [7]. Правомерность тезиса о равновеликости культур восходит к общепринятому положению об относительности ценностного основания той или иной культуры. Относительность системы ценностей, составляющих парадигмальное ядро всякой культуры, задает невозможность сравнения культур с определенных позиций, например, европейских принципов развитости как развитости экономики, науки, невозможность выстраивания иерархии культур по любому другому основанию, поскольку последнее означает возведение данного основания в ранг абсолютного, что противоречит базисному положению об относительности ценностного основания любой культуры.

Принцип равноценности культур становится основанием понимающего сознания, толерантного отношения к иной культуре. Становится условием диалоговых отношений между культурами, таких взаимодействий, которые предполагают взаимное самораскрытие каждой из участвующих в нем культур, ради дальнейшего углубления в осмыслении осознании имплицитно предшествующей диалогу собственной и другой равновеликости, равноценности, суверенности. Отметим, что существует ряд культур, в парадигмальное ядро которых входит доминанта «культурного снобизма», превосходства. Такая доминанта

характеризует американскую культуру. Сознание собственной исключительности воплощается в формуле: Бог благословил Америку трижды – в настоящем, прошлом и будущем. Эти благословения таковы: в настоящем – процветание, в прошлом – свобода, в будущем – равенство. Поэтому США – держава-гегемон. Следствие и источник гегемонии – процветание. Знак процветания – величие. Хотя И. Валлерстайн говорит, что такая концепция была свойственна американцам до 1990 года [8, С.270], но и в настоящее время, несмотря на глобальный экономический кризис, центром которого и стали США, там склонны считать себя лидером среди мировых держав в области продвижения стандартов потребления (в макдональдизации мирового сообщества) [9, С.336], в распространении демократических, либеральных ценностей, включении различных стран в созданный мир экономики. Вместе с тем, очевидны заслуги американской культурантропологии в утверждение тезиса о равновеликости культур, о необходимости знания иной культуры для успешного взаимодействия с ней, влияния на нее. Примером этому служит заказанное правительством США Рут Бенедикт исследование японской культуры и возглас сожаления, признания провала военной операции в Ираке как следствия того, что у Буша не было подобного советника, не было знания культуры этого исламского региона. Однако теоретически обоснованное положение о равновеликости культур не вошло в практику культурного взаимодействия Америки с другими государствами вследствие не коррелятивности данного положения ментальным основаниям американской культуры, присущего ей «культурного снобизма».

Библиографический список

1. Лосский В. Предание и предания. – Оп.: Журнал Московской патриархии. –1970. –№ 4.
2. Пелипенко А.А. Русская система на весах истории // Философские науки, 2010. – № 3. – С. 7-23.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979 –423 с.
4. Тойнби А. Постигание истории. – М.: Прогресс, 1991. –736 с.
5. Бродель Ф. Структуры повседневности: возможное и невозможное. –М.: Прогресс, 1986. – 622 с.
6. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. –М.: Канон, 1996. –431 с.
7. Рорти Р. Философия и Зеркало природы. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1997. – 297 с.
8. Валлерстайн И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире. – СПб.: Университетская книга, 2001. – 414 с.
9. Озбудун Э., Кейман Е. Фуат Культурная глобализация в Турции. Актеры, дискурсы, стратегии // Многоликая глобализация. Культурное разнообразие в современном мире. – М. –2004. – С. 330-338.

КОЛЛЕКТИВНАЯ ПРИРОДА ДУХОВНЫХ КАЧЕСТВ ЧЕЛОВЕКА

Н. А. Люрья, Томск, Россия

Веками в обществе вырабатывались правила, законы взаимодействия людей между собой, чтобы жизнь продолжалась, а не разрушалась. «Я обнаружил, что жизнь существует среди разрушения и, следовательно, должен существовать закон более высокий, чем закон разрушения. Только при таком законе общество будет построено верно и разумно, и жизнь будет стоить того, чтобы прожить ее. И если это – закон жизни, то мы должны применять его в каждодневной жизни» [1].

Сохранение жизни подчиняется некоторым правилам, и эти правила передавались последующим поколениям через традицию, семью, социальные институты. В них заложена мудрость поколений, сохраняется потенциал будущего развития, и возможность этого осуществляется через качества, ценимые в обществе. Покажем, что эти качества связаны с духовными качествами человека, а силы, разрушающие общество и цивилизацию, имеют не коллективный, а индивидуальный характер.

Сейчас много говорят о духовности. Иногда под духовностью понимается совокупность положительных, нравственных качеств личности; иногда духовным называют человека верующего, который ходит в церковь, стремится соблюдать Божественные заповеди в своей жизни; часто это понятие употребляется слишком абстрактно с целью оградить себя от нежелательной критики, и в результате оно превращается в модное слово, за которым нет реальности. Мы не будем рассматривать разные точки зрения и определения, но выделим то, что дает духовность человеку, в чем ее ценность, или что это за состояние.

Духовные, святые люди всегда дают идеал обычному человеку, служат ориентиром и примером для подражания, представляют, неоценимый маяк в воспитательных целях. Первое, что бросается в глаза как отличительная черта духовного человека – это его уравновешенность и необыкновенная целостность, искренность и неподкупная стойкость, полная гармония с самим собой и миром истины, в котором живет такая личность. Духовность проявляется через такие высоко нравственные качества, с которыми согласны все люди, какими бы индивидуальными особенностями они ни обладали, это такие взаимоотношения между людьми, которые ценимы в любом обществе, и испокон веков проявляются в милосердии, сострадании, взаимопомощи, уважении, любви к ближнему. Отсюда видно, что духовность всегда выражает *отношение* индивидуальной личности – к другой личности, окружению, идеалам и нормам и т.д. Действительно, в милосердии, сострадании, взаимопомощи, уважении, любви к ближнему *выражение этого качества коллективности* – очевидно. Но и другие, такие как совесть, честность, неподкупность – имеют смысл только по отношению к идеалам, нормам, нравственным законам, морали, то есть к *внешним атрибутам социальной жизни общества*. Именно эти качества духовности дают такое состояние личности, которое выражается

в гармонии единичного и всеобщего, индивида и Космоса, личности и общества, дает ощущение устойчивости и единства с окружающим миром, природой, людьми. Коллективная природа духовности проявляется в обществе в том, что она

- раскрывает все возвышенное и нравственное в человеке;
- способствует *объединению* людей, стран, народов, всего человечества, а не разъединению, конфликтам и разногласиям.
- не противоречит основному содержанию всех священных писаний и религий;
- проповедует любовь к ближнему, милосердие, терпимость, всепрощение.

Влияние духовности на общественную жизнь находит проявление в честном, нравственном выполнении своего долга в обществе. Внутренне оно ощущается как достоинство и удовлетворение собой при правильном выполнении своего долга, душевный покой. Человек живет *в мире* с самим собой и распространяет этот мир вокруг себя. Таким образом, это качество духовности (коллективность) действует как *скрепляющая, гармонизирующая общество сила*. Действительно, мир внутри человека оказывается огромной силой, проявляющейся вовне. Именно эти духовные качества человека проявились в политике ненасилия. «Мы не были все одинаковыми приверженцами ненасилия; и для подавляющего большинства ненасилие было вопросом политики. Но, тем не менее, я хочу, чтобы вы поняли, что страна сделала феноменальный шаг вперед под защитой идеи ненасилия» [1].

Коллективная природа духовных качеств особенно заметна при их формировании в детстве. Что касается семьи и воспитания, действительно, уже в школе, чтобы ребенок мог раскрыть способности, прежде всего необходимо, чтобы у него уже была устойчивая психика, не было страха перед предметом, учителем и товарищами, чтобы он имел волевые качества (направить и удержать внимание на интересующих проблемах), верность избранным идеалам, мужество чтобы их отстаивать. Авраам Линкольн писал к учителю своего сына: «Если сможете, уведите его от зависти, обучите секрету негромкого смеха. Позвольте ему рано познать, что одерживать победу над задирами и хвастунами легче всего» [2]. Ребенок, будучи неуверенным в своих силах, находясь в страхе или стрессе, не может выйти на этот уровень. Следовательно, сначала ему нужно обеспечить соответствующий психологический климат. Наряду с их образованием формируются такие качества личности как чувство уверенности в себе, чувство собственного достоинства, бесстрашие и т.д. то есть качества духовного порядка. Психологическая обстановка в это время для ребенка играет огромную роль. Если по каким-либо причинам он лишен должного внимания, необходимой заботы, тепла, любви обоих родителей, если ребенок растет не в полной семье, или в атмосфере ссор и конфликтов, тогда он в последующей жизни испытывает чувство страха, чувство собственной неполноценности, склонен к депрессиям, недооценки своих возможностей. Дети становятся *либо слабыми, либо неуправляемыми и агрессивными,*

стараясь привлечь внимание родителей или учителей, стараясь восполнить недостающее внимание любым способом. Опять наблюдаем непосредственную связь влияния коллективной жизни на формируемые качества, сохраняющие эту коллективную природу в течение последующей жизни ребенка.

Если время для формирования психологической устойчивости, позитивной ориентации утеряно, человек чувствует свою неполноценность, он нерешителен и неуверен в себе, и неадекватно оценивает собственные возможности. Он становится объектом манипулирования прессы, телевидения, государственных служб контроля, моды, общественного мнения и т.д. В итоге мы имеем общество либо слабых людей, которые неспособны противостоять негативным явлениям как в собственной жизни, либо агрессивных, пытающихся подчинить своему влиянию других.

Качества, противоположные духовности – агрессия, ненависть, жестокость – на коллективном уровне действуют разъединяющее, разрушающее общество.

Стремление к индивидуализму, исключительности, обособленности не имеет корней в духовности. Деньги и власть, – идеалы успешности человека – не могут дать полного удовлетворения личности. Удовлетворение одних запросов вызывает другие – и так без конца. Если человек богат, он стремится сохранить богатство или увеличить его, он может вызвать зависть, он должен применять меры для его сохранения и увеличения, досажая другим людям и притесняя их, что совершенно не способствует коллективности, взаимопониманию и любви. Если даже такой человек делится своим богатством с бедными, то для бедных оно либо не доходит, либо не находит правильного применения. Соревнование, конкуренция, зависть, ложь и коррупция, насилие, – разъедающие общество монстры – неизбежные спутники индивидуализма. Идеи индивидуализма не могут служить фундаментом общества, так как они в своей основе противоречат природе духовности, так как основное ее качество – коллективность. На уровне индивидуализма невозможно примирение разных точек зрения, идеалов, ценностей, что мы и наблюдаем на примере стран, которые не могут найти мирное решение многих проблем из-за того, что одни – ориентированы на религиозный фундаментализм, а другие на демократические идеалы.

С индивидуализмом тесно связан такой фактор, как *идея свободы, проявляющаяся в демократических ценностях и не учитывающая коллективной природы духовности.* Демократические свободы, идеи равенства, естественные права человека – основа решения проблем мира в западной парадигме. В случае демократических идей главные ценности выявляются из того, что принимают за причину несправедливости, насилия. Именно поэтому во Всеобщей Декларации прав человека находят осуждение такие факторы, как обогащение одних за счет других, насильственное перераспределение собственности, подавление, завоевания, стремление к власти, незаконное обогащение, эксплуатация

и др. виды угнетения и несправедливого отношения одних по отношению к другим и т. д., и в то же время провозглашаются такие ценности, как *право на жизнь, свободу и личную неприкосновенность (ст. 3); право на свободу убеждений и выражение их, на свободу мысли, совести и религии; на равенство всех людей перед законом (ст.1); недопустимость тираннии и угнетения (ст. 19); право на труд, социальное обеспечение и т.д.*

Все эти ценности идут от главной идеи – предотвратить все виды насилия, когда мир содрогнулся от зверств фашизма. Нигде в мире не будет поддерживаться идея насилия. Однако они не обеспечивают реальной свободы, так как в ней *отсутствуют статьи, защищающие духовные ценности. Мысль, слово, убеждение могут влиять как позитивно, так и негативно.* В настоящее время мир пришел к тому, чтобы явно признать *невозможность насилия и в отношении духовности.* По нашему мнению, два разных представленных отношения к общественному устройству приходят в тупик по следующим причинам. В странах, ориентированных на демократические ценности, не учитывается то, что в современном мире духовный фактор сильнее воздействует на личность, чем все остальные. Страны, ориентированные на демократические ценности, должны осознать единство всех высших ценностей и признать приоритет духовности. Например, если журналисты Дании публикуют карикатуры на пророка Мухаммеда, или неуважительно относятся к жизни Иисуса Христа, считая, что осуществляют *свое право на свободу мысли и слова*, не пытаясь осознать, что оскорбляют высшие ценности верующих. Свобода ценна тогда, когда она сопряжена с мудростью, благоразумием, традиционными ценностями, идеалами общества, иначе это *либо распущенность, либо вседозволенность.* Мудрость поколений закреплена в высших ценностях нации, страны, традиции, религии, то есть связаны с духовностью. Высшие ценности есть у каждого человека.. Если для некоторых людей они выражены понятием «жизнь», и эти ценности охраняет Декларация и законы страны, то у многих других людей существуют ценности, *превышающие ценность человеческой жизни,* Человек может отказаться добровольно от жизни, свободы (высшие ценности демократических государств) во имя каких-то других ценностей, идеалов, убеждений, которые мы называем духовными, или высшими ценностями человеческой жизни.. Это то, что мы называем общим словом «духовность». Оскорбление этих ценностей недопустимо ни для какого человека. Попустительство публичным оскорблениям высших ценностей можно назвать не свободой слова, а вседозволенностью и распущенностью, так как неизбежно ведет к конфликтам, нестабильности, отсутствию мира. Во избежание этого *необходимо для всех стран, ориентированных на разные ценности культуры, признать приоритет духовных ценностей над всеми другими.* Идеалы свободы с точки зрения демократических ценностей должны быть пересмотрены. Глобализм делает нас всех едиными.

Мы считаем, что главные причины разрушительного влияния индивидуализма в современном обществе – следующие:

- *падение роли семьи* и как следствие – неправильное воспитание (образование) детей;
- навязываемые пропагандой и СМИ идеалы индивидуализма и исключительности личности, *основанные на приоритете экономики и власти*;
- идеи ложно понимаемой свободы.

Таким образом, можно сделать вывод, что выявленная выше коллективная природа духовных качеств личности делает актуальными следующие задачи.

1. Для улучшения положения в обществе каждому человеку прежде всего необходимо обратиться к улучшению самого себя: осознать корни своей агрессивности, ненависти, гнева; проявлять свои духовные качества – милосердие, любовь, сострадание к ближнему; добиться мира, самим с собой, душевного покоя и полного удовлетворения своей жизнью. Тогда в силу коллективной природы духа все общество будет улучшаться.

2. Изменить систему воспитания и образования в соответствии с законами духовности; осознать ценность семьи и укреплять ее корни, изменить отношение к женщине.

3. На международном уровне признать приоритет духовных ценностей. «Где бы ни возникала ссора, где бы вам ни противостоял оппонент, *покоряйте его любовью*. Стихийно я выработал это в своей жизни. Это не означает, что все мои проблемы решены. Но я обнаружил, что *этот закон любви действует так, как никогда не действовал закон разрушения*. В Индии мы наблюдали наглядную демонстрацию действия этого закона в самом широком масштабе. Я не утверждаю, исходя из этого, что ненасилием обязательно прониклись все триста миллионов человек, но я утверждаю, что оно проникло глубже, чем любая другая идея и причем за невероятно короткие сроки» [1].

Библиографический список

1. Ганди М. Моя вера в ненасилие // Вопросы философии, 1992. №3. – С.65-66.
2. Авраам Линкольн. Письмо к учителю моего сына // <http://www.liveinternet.ru/users/maem/post124916318/>

ОБУЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОМУ АНАЛИЗУ И СИНТЕЗУ КАК ФАКТОР КОНСТРУИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА БИБЛИОТЕЧНОЙ СФЕРЫ

Е. А. Масяйкина, Томск, Россия

В современных условиях развития информационного общества все страны стремятся к сохранению своего культурного наследия и раскрытию его перед мировым сообществом. Библиотеки, являясь информационными, культурными, образовательными учреждениями,

на основании Закона о библиотечном деле [1], выполняют ведущую роль в организации и предоставлении пользователям доступа к огромному документному массиву.

Информационное общество, отличающееся лавинообразным ростом опубликованного и неопубликованного документопотока, вынуждено осуществлять передачу информации в специальной форме, одновременно являющейся и краткой, и информационно емкой – в форме библиографической записи. Библиографическая запись – самый компактный, лаконичный, легко и быстро обозримый вторичный документ, являющийся свернутой моделью любого первоисточника.

Государственный стандарт 7.1-2003 «СИБИД. Библиографическая запись. Библиографическое описание» трактует библиографическую запись как особую форму предоставления информации о документе, элемент библиографической информации, фиксирующий в краткой документальной форме сведения о документе, позволяющие его идентифицировать, раскрыть его состав и содержание в целях библиографического поиска [2].

Составление и использование библиографической записи применяются в деятельности различных социальных институтов: в библиотеках (для каталогизации, хранения и передачи информации), в органах НТИ (для проведения обзорно-аналитической деятельности и создания информационных продуктов), в федеральных и региональных Книжных палатах (для регистрации репертуара отечественной печати и предоставления данной информации потребителям), в музейной деятельности (для обработки и описания коллекций), в архивной деятельности (для описания и каталогизации собраний), в издательской деятельности (для информационного обеспечения технологического цикла создаваемого документа), в сети Интернет (для обеспечения поиска, отбора и предоставления информации пользователям).

Составление библиографической записи основано на двух базовых процессах переработки информации: информационный анализ и информационный синтез.

Библиографическая запись, будучи результатом аналитико-синтетической переработки информации, является сложной многофункциональной системой, в которой все составляющие элементы находятся во взаимосвязи и взаимодополняют друг друга. Таким образом, постоянно необходима стандартизация и организация доступности библиографических записей. Для этого специалистами разрабатывается и изучается система единых международных и национальных правил по составлению библиографической записи документа (например: «Функциональные требования к библиографическим записям», «Коммуникативный формат RUSMARC», «Российские правила каталогизации»).

Таким образом, сфера библиотечной деятельности формирует социальный заказ на конструирование специалиста, обладающего всеми необходимыми компетенциями информационного анализа и синтеза, способностью и готовностью применять современные информацион-

ные технологии для поиска, отбора, хранения, создания, воспроизведения и передачи больших объемов информации.

Требования к современному специалисту, бакалавру в области библиотечно-информационной деятельности отражены в Федеральном Государственном образовательном стандарте третьего поколения. Данные требования основаны на качественном изменении целей библиотечно-информационного образования и ведут к уверенной адаптации российских выпускников на международных рынках рабочей силы. Новый федеральный образовательный стандарт предусматривает формирование у современного выпускника ряда общекультурных и профессиональных компетенций, позволяющих ему сформировать активную социальную и профессиональную позицию, необходимую для эффективной практической деятельности и определяет компетенцию как «... комплексную характеристику готовности выпускника применять знания, умения и личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности. Компетенции включают в себя не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую аспекты» [3. С.107].

Требования к формируемым у выпускников компетенциям фактически заменяют требования к обязательному минимуму содержания образования, которые предлагались российскими образовательными стандартами первого и второго поколения. Формирование определенного набора компетенций в Российских образовательных стандартах обусловлено базовыми принципами общеевропейского образовательного пространства.

Анализируя содержание современного образовательного стандарта бакалавриата по направлению «Библиотечно-информационная деятельность», мы можем видеть, что значительное внимание уделяется обучению разнообразным видам информационной аналитико-синтетической деятельности. Так, например, объектами профессиональной деятельности являются, помимо библиотечно-информационной деятельности по удовлетворению потребностей общества в информационных ресурсах, также разнообразные информационные центры, использование современных информационно-коммуникационных технологий, содействие формированию информационной культуры личности.

Задачи производственной деятельности бакалавров также охватывают различные аспекты информационной деятельности: формирование, обработка, классификация, сохранность информационных ресурсов; технология информационного обслуживания пользователей библиотек; применение информационных технологий; осуществление аналитико-синтетической переработки информации (результатом которой является создание библиографической записи); информационная диагностика предметной области и информационное моделирование; создание информационно-аналитической продукции на основе анализа информационных ресурсов; использование методов и процедур

информационного анализа и синтеза текстов; информационное сопровождение профессиональных сфер деятельности. Также актуальными задачами деятельности образовательный стандарт определяет формирование информационно-поисковых систем и баз данных; проведение исследований по проблемам формирования, использования и оценки качества информационных ресурсов; проектирование и реализация информационных продуктов и услуг для различных категорий пользователей; изучение и анализ информационных ресурсов библиотек.

Результатами освоения образовательных программ бакалавриата в области библиотечно-информационной деятельности является формирование общекультурных и профессиональных компетенций, анализ содержания которых позволяет выявить разноплановые составляющие в области информационной деятельности. Так, общекультурные компетенции предполагают овладение всеми видами информационной деятельности (получение, хранение, переработка); способность к обобщению, анализу, восприятию информации; готовность к соблюдению основных требований информационной безопасности; способность (с использованием информационного анализа и синтеза) создавать и предоставлять информацию, отвечающую запросам пользователей; обеспечивать создание эффективное использование информационных баз данных; готовность разрабатывать и применять новые продукты и услуги на основе современных информационно-коммуникационных технологий. Несмотря на то, что общекультурные компетенции являются актуальными для формирования специалистов различных сфер деятельности, особое значение они имеют именно для подготовки современных библиотекарей.

Особое значение для конструирования специалиста библиотечной сферы приобретают профессиональные компетенции, включающие способность к выявлению, анализу и оценке информационных ресурсов общества; готовность к анализу и синтезу информации; готовность к изучению и выявлению особенностей информационного рынка; способность создания информационно-аналитической продукции на основе анализа информационных ресурсов. Навыки информационного анализа и синтеза также присутствуют в содержании профессиональных компетенций, направленных на формирование способности формировать и поддерживать документационную систему управления; готовность к постоянному совершенствованию профессиональных знаний и умений; приобретению новых навыков реализации библиотечно-информационных процессов; профессиональной переподготовке и повышению квалификации; готовность выстраивать эффективные системы коммуникации; готовность к использованию научных методов сбора и обработки эмпирической информации при исследовании библиотечно-информационной деятельности; способность информационной диагностике предметной области и информационному моделированию; готовность к формированию информационной культуры пользователей; готовность к использованию психолого-педагогических подходов и методов в информационном обслуживании различных групп пользователей.

В Томском государственном университете кафедра Библиотечно-информационной деятельности проводит активную образовательную деятельность по формированию компетенций информационного анализа и синтеза. Данные компетенции формируются преимущественно в курсе «Аналитико-синтетическая переработка информации (АСПИ)». Данный курс входит в базовую часть профессионального цикла дисциплин и изучается в 1, 2 и 3 семестрах.

Целью освоения учебной дисциплины АСПИ является получение представления о сущности и значении аналитико-синтетической переработки информации; вооружение студентов знаниями и умениями в области формирования библиографической записи в традиционном и автоматизированном режимах, умение применять полученные знания в процессе теоретической и практической деятельности.

Цель определяет задачи изучения курса: изучение теоретических и методических основ аналитико-синтетической переработки информации; освоение технологических циклов, входящих в процесс формирования библиографической записи; развитие навыков использования информационно-поисковых языков, с помощью которых реализуются процессы АСПИ; освоение понятийного аппарата предметной области АСПИ. В процессе изучения курса «Аналитико-синтетическая переработка информации» студенты помимо изучения теоретического материала, выполняют ряд практических работ, нацеленных на практическое освоение основных информационных процессов и овладение созданием базовых элементов библиографической записи, появляющихся в результате информационного анализа и синтеза: библиографического описания, аннотаций, рефератов, классификационных индексов, предметных рубрик, комплекса ключевых слов, а также осваивают обзорно-аналитическую деятельность.

Дисциплина «Аналитико-синтетическая переработка информации», помимо традиционной работы (лекции, практические занятия, лабораторные занятия, семинары) предусматривает использование инновационных образовательных технологий: практические занятия в форме дискуссий и мини-конференций на заданную тему; подготовку компьютерных презентаций; работу в команде и малых группах. Самостоятельная внеаудиторная работа студентов предусматривает: написание эссе, выполнение рефератов, курсовых работ, подготовку письменных и устных сообщений, тематических докладов на темы, отражающие современное состояние сферы аналитико-синтетической деятельности (например: «Современное состояние индексирования»; «Развитие и редактирование классификационных систем УДК и ББК»; «Сущность и структура авторитетных записей»; «Виды библиографических записей», «Формирование структуры заголовка библиографической записи» и др.). Также в процессе обучения применяются терминологические опросы, практические работы с основной и дополнительной литературой, поиск новейшей научной и практической информации в сети Интернет, проведение зачета и экзаменов. При проведении занятий используются активные и интерактивные формы

занятий, такие как деловые игры, разбор конкретных ситуаций (например: «Выявление ошибок при формировании классификационного индекса и классификационной формулы»; «Определение заглавия первоисточника по аннотации», «Составление системы классификации разнородных объектов» и др.). В процессе изучения курса предусматриваются встречи и консультации со специалистами Научной библиотеки ТГУ.

В качестве промежуточного контроля данный курс предусматривает применение тестовых заданий в традиционном и автоматическом режимах. Тестовые задания подготовлены в соответствии с современными требованиями по созданию тестов достижений [4] и включают следующие типы вопросов: открытые, закрытые, одиночного выбора, множественного выбора, на установление последовательности, на установление соответствия.

Таким образом, анализируя постоянно возрастающие требования к уровню практической и научной деятельности современного библиотекаря, мы видим, что они находят отражение в содержании Федерального образовательного стандарта третьего поколения в области подготовки бакалавров, поскольку компетенции информационного анализа и синтеза являются неотъемлемым элементом в деятельности современных специалистов библиотечно-информационной сферы.

Библиографический список

1. О библиотечном деле : Федеральный закон. – URL. – [http : // www.rba.ru](http://www.rba.ru). (дата обращения 26.03.2011)
2. ГОСТ 7.1-2003. СИБИД. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления [Электронный ресурс].– Введ. 2004-07-01.– URL : [http: // www.lib.tsu.ru](http://www.lib.tsu.ru) (дата обращения 12.01.2011).
3. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты / В. А. Богословский, Е. В. Караваева, Е. Н. Ковтун и др. – М., 2010. – С. 105 – 107.
4. Батурин Н.А., Курганский Н.А. Пособие по разработке тестов достижений : учебное пособие., Челябинск-Санкт-Петербург, 2001.– 128 с.

НОВЫЕ ГОРОДА. НОВЫЕ ЛЮДИ¹

О. Ю. Матвеева, Томск, Россия

Город играет особую роль в развитии цивилизации. По мнению Р.Парка, «город всегда описывали как естественное обиталище цивилизованного человека. Именно в городе человек создал философию и науку и стал не просто рациональным, но утонченным животным. Это означает, что именно в городской среде – в мире, который человек сам себе создал – человечество впервые возвысилось до интеллектуальной жизни и приобрело те черты, которые более всего отличают его

¹ Исследования ведутся в рамках гранта РФФИ № 10-06-00313

от животных и первобытных людей. Ибо город и городская среда представляют собой наиболее последовательную и в целом наиболее успешную попытку человека преобразовать мир, в котором он живет, в наибольшем соответствии со своими сокровенными желаниями» [1]. Б.Гройс отмечает, что «город возник изначально как проект будущего: из деревни в город переезжали, чтобы освободиться от власти призрачных стихий и построить новое будущее, которое можно сознательно определять и контролировать. Утопичная мечта о полной разумности, ясности и подконтрольности городской среды приводит, таким образом, к развертыванию исторической динамики, которая проявляется в постоянной перестройке всех областей городской жизни» [2]. Сегодня возникает диаметрально противоположная идея утопичного города, города в котором нет контроля, а есть свобода и творчество, именно такие города сегодня становятся центрами технологий и инноваций, новым проектом будущего.

Во все времена утопия идеального города – идеального для людей и легко управляемого правительством в силу своей закрытости, провоцировала политиков на строительство таких городов. Идея совершенного города как замкнутого пространства, огражденного неприступными стенами от окружающего мира, с иными условиями существования – мечта, рожденная великими утопистами эпохи Возрождения. Среди множества проектов и фантастических конструкций мы хотели бы выделить две основных модели:

В основе первой лежит утопия «Город Солнца» Томмазо Кампанелло: города-коммуна, где все равны. Главным началом и руководящей основой в нем служит духовный императив. Пример такого города можно найти в новейшей отечественной истории: в Екатеринбурге в тридцатые годы был построен Городок Чекистов, предназначенный для командного состава НКВД, силовой элиты советского строя, – квартал, призванный стать настоящей коммуной. Квартиры в его домах были, по советским меркам, огромные: трех- или даже четырехкомнатные, индивидуальные. Для решения проблем быта и отдыха жителей в городке работали клуб, столовая, прачечная, поликлиника, детский сад. Личные кухни в квартирах не предусматривались (хотя позже практически во всех квартирах жители провели перепланировку с обустройством кухонь). В советское время вход и выход на территорию городка был возможен лишь по пропускам, существовали посты охраны.

Прототипом второй модели послужила Новая Атлантида Френсиса Бекона – город-технопарк, наукоград, технополис. Новая Атлантида – это утопическая страна, основанная исключительно на небывалом расцвете науки. В неё не ввозят «ни золота, ни серебра и драгоценностей, ни шелков, ни пряностей, ни каких-либо других материальных продуктов», – ничего, кроме просвещения. Ученые Новой Атлантиды (утопия написана в 1602 г.) знакомы с искусством передачи на расстояние света и звука. Они сооружают лодки и корабли, которые могут плавать под водой, и машины, которые могут летать по воздуху; они

создают новые виды животных и растений; они могут изменять климат и повышать плодородие почвы; они нашли способ искусственного создания минералов и металлов и открыли тайну продления жизни. Выражаясь современным языком – отцы и основатели Новой Атлантиды – инноваторы, креативные люди, создающие технологический продукт.

Идея о том, что стоит заселить определенное пространство учеными, и они будут выдавать инновационный продукт, является определяющей, привлекательной для современных политиков. Утопия Бекона находит свое воплощение в активно создаваемых, начиная с пятидесятых годов двадцатого века, технопарках (в СССР – Академгородки), а впоследствии – инновационных центрах по типу Силиконовой долины. Попробуем разобраться, что же нового появляется в таком городе, построенном как пространство нового социального взаимодействия?

Промышленное производство в современном технополисе становится все более наукоемким. При этом сам город утрачивает традиционную роль промышленного центра. Его развитие все в большей степени связывается с наукой, образованием, производством самой разнообразной информации инновационного, экспертного и организационного характера. Основное место в экономике городов занимает экспорт информации, идей, знаний, методик и технологий. Знания, становясь стратегическим продуктом, меняют структуру занятости городского населения и, в конечном счете, его образ жизни, поскольку существует неразрывная связь между характером знания и типологией сообществ, в которых оно существует.

Производство и распределение знания в определенной мере деинституционализируется и начинает функционировать в рамках локальных городских сообществ и даже приобретать специфические субкультурные формы, получая в некоторых случаях «эзотерический» характер. Знания становятся все более культурным продуктом, а значит, в его производстве увеличивается роль местной локальной культурной специфики. Глобальное знание объединяется с локальным, имеющим историко-культурные традиции, и лучше всего это сделать в рамках города.

Важное значение играет фактор выбора пространства для жизни представителей креативного класса. Если говорить об Америке, то креативные люди предпочитают Нью-Йорк, Бостон, Сан-Франциско, Сиэтл. Креативные профессионалы не просто концентрируются там, где требуется рабочая сила. Они живут там, где им нравится, и предпочитают центры творческой активности. Креативные люди исторически предпочитали жить в определенных местах – от классических Афин и Рима, Флоренции эпохи Медичи и елизаветинского Лондона, и вплоть до Гринвич-Вилидж, потому что там есть три «Т» – талант, технологии, толерантность, – считает Р.Флорида [3]. В том месте, где эти три «Т» совпадают, появляются – приезжают, переселяются, стремятся устроиться, – люди, принадлежащие к креативному классу.

Именно в таком месте они готовы работать и проводить свое свободное время.

Три «Т» могут быть выражены количественно. Р. Флорида производит их расчет социологическими методами. Например, талант он подсчитывает количеством людей со степенью выше бакалавра и количеством патентов, зарегистрированных на той или иной территории. Толерантность он подсчитывает, в том числе и, количеством людей, живущих в этом регионе, но не рожденных в США, а также количеством официально зарегистрированных гомосексуальных пар. Индекс технологий – это количество предприятий высоких технологий по отношению к общему числу таких предприятий в США.

Задача строительства города принципиально нового качества – города, где создается инновационный продукт в результате общежития и взаимодействия креативных людей – в современной России (и не только в ней) имеет не единственно-позитивную составляющую. Может ли стать этот новый город «Градом обреченным» (А. и Б. Стругацкие) – опытной площадкой, где будет происходить очередной Эксперимент, цели которого не понятны ни для его участников, ни для его инициаторов?

Уже полвека азиатские и европейские страны пытаются разгадать секрет калифорнийской Силиконовой долины и найти свою модель технопарка, чтобы «догнать и перегнать» американцев. В процессе гонки появились успешные научные технопарки, города и даже регионы, хорошо зарекомендовавшие себя как инструменты инновационного развития. И все же можно констатировать: ни в одной стране так и не удалось создать такую же эффективную систему по производству и внедрению инноваций, так же удачно связать ученых, предпринимателей и финансистов, как это произошло в США, где в нужное время в нужном месте совпали такие факторы: образованные люди, климат, свобода Калифорнии и поддержка государства.

В мире существует много моделей технопарков. Начиная с 1950-х годов они постоянно менялись. Российскому Сколково, если оно претендует на лидерство, придется найти собственную концепцию. В феврале 2010 года В.Сурков в статье «Чудо возможно» в газете «Ведомости» впервые рассказал, где и зачем Россия создаст национальный аналог Кремниевой долины. По его словам, в неё «пересадят» инновации, которые сперва вырастят в кластерах отечественные корпорации. В Сколково, по словам В.Суркова, «придёт только лучшее, которое будет бережно сохранено. Лучшим людям будут даны самые лучшие условия. И они будут знать, что они самые лучшие. Они будут знать, что они находятся в самом лучшем месте в России и в одном из лучших мест в мире» Через 10-15 лет от того, что вместе соберётся сообщество предпринимателей и ученых, должно произойти «чудо»[4].

«Я знаю город будет..» – символ советского социалистического оптимизма, сегодня не звучит со всех экранов но, тем не менее, активно транслируется в сознание российских граждан. При этом необходимо отметить, что пристальное внимание политиков к ученым, которые

будут обязаны производить новый продукт, чревато вмешательством в развитие креативного начала, в противовес тому, как это было в Америке, где ученые сами определяли направления и поле для творчества, что на последующем этапе находило поддержку правительства.

Таким образом, на основе анализа тенденции развития креативного класса можно сказать: закрытые поселения – это явления индустриального общества, где преобладающим было производство, где культура ученых кардинально отличалась от культуры рабочих. Для информационного общества на первый план выходят другие ценности: культура, среда, разнообразие, терпимость, а не закрытость и замкнутость на самом себе. Новые города, построенные в девяностые годы в Индии, Малайзии, Казахстане так и не начали работать в полную силу, несмотря на огромные финансовые вложения. Российский проект уже сегодня, на этапе проектирования, подвергается серьезной критике ученых по таким направлениям как расположение, несистемность, цензура, ненаучность, охраняемость, игнорирование зарубежного и отечественного опыта. Поэтому можно только предполагать, станут ли для России новые инновационные зоны, города и городки новым «Градом обреченным» или новой Силиконовой долиной.

Библиографический список

1. Парк Р. Город как социальная лаборатория // Социологическое обозрение .– № 3. – 2002. – С. 56-67.
2. Гройс Б. Город в эпоху его туристической воспроизводимости // Неприкосновенный запас. – 2003.– № 4. – С.32-43.
3. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2007. – 421с.
4. Сурков В. Чудо возможно // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vedomosti.ru/var/ban/2011/fullscreen.html#!/newspaper/article/2010/02/15/225543>

ГЕНДЕРНЫЙ КОНСТРУКТ, ЛОГИКА ОРГАНИЦИЗМА И КРИТИКА ПРАГМАТИКИ СОГЛАСИЯ

С. В. Панов, С. Н. Ивашкин, Москва, Россия

Джудит Батлер – одна из классиков современной гендерологии, автор книги «Беспокойство гендера. Феминизм и субверсия идентичности» (Gender trouble. Feminism and the subversion of identity. L., N.Y., Routledge, 1990) пытается по-новому определить сущность гендерного конструктивизма, который имел целью, во-первых, преодолеть все формы биосоциального детерминизма, во-вторых, предложить социальную и политическую программу воспроизводства, обеспечения условий легитимности и защиты прав новых гендерных идентичностей, уже размывших границы традиционного «бинаризма» [1, с.73-86].

Батлер заявляет о значимости концептуального наследия М.Фуко, для которого сексуальность явилась точкой взаимоопределения удовольствия и власти, желания и закона, что уже предполагает в любом

обозначении пола дискурсивный компонент, включающий пол в контекст норм и конвенций, которые установлены и развиваются и должны быть легимизированы социальным согласием для возможности функционировать. Однако гендерный конструктивизм имеет для Батлер некоторые ограничения, сформулированные в вопросе «каким способом я «конструирую» мое тело, каким способом, тело уже «сформировано» для меня и вопреки мне», оставаясь для меня весьма смутной реальностью [1, с.73-86].

Цель гендерного конструктивизма, далекого от абсолютизации субъективной власти над телесной данностью, – критиковать способы и формы биологического детерминизма, проникающие в аксиомы медицинского контроля, в психиатрический дискурс, в социальную и юридическую теорию во всех оправданиях и узакониваниях регулирующих сексуальность правил. Поэтому императив гендерного конструктивизма таков: мыслить интерсексуальность и пределы бинарной концепции, подвергая сомнению бинарные различия – источник всех гендерных неравенств. Отсюда гибкая политика идентификации пола как «поля различий», как конструкта, соединяющего в ситуативном балансе индивидуальные проекции, коллективные формы и властные императивы. Одна из центральных задач гендерного конструктивизма – выявить способы влияния власти на уже сконструированное тело и формы его социального конструирования. Концепция гендерного конструктивизма предполагает аксиому сконструированности самой природы, которая проявляется в перформативном функционировании гендера как своеобразном пучке контекстуальных предикатов, как фокусе рационализации чувственной данности [1, с.78].

Батлер заимствует из археологического словаря М.Фуко понятие «регулятивного идеала» пола, предполагающее исследование социальной регуляций пола в сообразности с идеальной нормой, самого характера регулятивных действий в их временных и пространственных модальностях, в их перформативных процессах постройки гендерного конструкта [1, с.78]. Исходя из априори конструктивизма, Батлер считает половое воспроизводство человеческого рода только историко-социальной институцией, формирующей и развертывающей субъективное тело в его функциональности, что, разумеется, не обозначает его единственный способ существования. Материальность тела дана нам только «через призму определенного исторического дискурса», а история тела и сексуальности не предполагает, что половое воспроизводство является единственным и необходимым фактором, вокруг «которого организуются тела и сексуальности» [1, с.78]. Поэтому нет и не может быть какого-либо детерминизма и телеологии, согласно которым гендер мог бы существовать. Однако нет и не может быть сферы абсолютной свободы, которая бы преодолела все определяющее ее отношения, – свободы самоконструирования. Речь скорее идет об опыте проживания во «временной матрице властных отношений» [1, с.78] и об определении возможностей гендерного конструирования внутри такой матрицы, чем и обусловлен весь политический пафос гендерного

конструктивизма, который в рамках «демократии меньшинств» становится политической риторикой борьбы против любых видов гендерного экстремизма и доминирования, борьбы, требующей объединения усилий разных гендерных групп, конструирования их коалиций в отношении прагматического идеала социального согласия и диктуемых им политических целей [1, с.85].

В перспективе такого «идеал-реального» гендерного конструирования Батлер пытается переосмыслить отношения воображения и символического, порядка представления и порядка закона, указывая, что уже для Фрейда телесное самовосприятие субъекта было определено воображаемым. Однако воображаемое и «воображаемая оркестровка» гендера в философской и культурной традиции Запада было «колониализировано» маскулинной властью, что может и должно быть поставлено под сомнение [1, с.79]. Отсюда и критика Батлер концепции закона исключения у Лакана, который объяснял механизм психического травматизма действием символического порядка. Но не ведет ли исключение символического и доминанта воображаемого в гендерном конструировании к тупику существования, в котором гендер и гендерная группа не только не могут адекватно воспринять себя и социальный контекст, но и мыслить объективные условия своего бытия, желать, реагировать и действовать?

В русле гендерного органицизма Мартин де Годмар предлагает рассмотреть гендерную идентификацию с позиций монадологии Лейбница, оправдывающей порядок универсума как органическую метаморфозу. Де Годмар отмечает, что Лейбниц никогда не смешивает живого индивида, которому его физическое тело служит основой и выражением, с отдельными активными монадами, входящими в состав этого живого тела и сообщающими ему свою энергию. Индивид как монадный агрегат наделен пассивной силой сопротивления и активной силой выражения, вписанных в пределы предустановленной гармонии [2, с.61]. Делез – внимательный читатель Лейбница – уже указывал на несводимость отдельных монад к индивидуальным существам и персонам. Личность (персона) существует в своем теле, как тело существует в личности, что продиктовано законом взаимопроникновения в логике органической метаморфозы [2, с.62]. Монада не выводится из индивидуальной субстанции, она выводима из субстанциальной формы (имманентной силы, определяющей ее место в универсуме) [2, с.63]. Все живые существа, организованные по прогрессивной лестнице творения, наделены чувственным восприятием и познавательными способностями согласно эвристическому и архитектурному принципу непрерывности [2, с.63]. Восприятия и стремление к смене восприятий (аппетит) лежат в основании индивидуации любого живого существа, среди которых человек наделен еще способностью к рефлексии, исток которой – в органической сложности человеческого индивида [2, с.63].

Индивиды как органические «машины» – агрегаты монад в их бесконечно малых частях являются продуктами бесконечных серий дру-

гих «природных машин» по принципу гармонического порождения монад и их комплексов во всеобщей логике природы. Поэтому живые индивиды в органических телах обретают в органике условие собственного воспринимающего и желающего естества [2, с.63].

Концепт «органической машины» объединяет активность отдельных монад для того, чтобы послужить условием индивидуации любого живого существа. Лейбницевская доктрина монадологии объемлет структуру всех живущих существ независимо от того, вовлечены ли они в социально-исторический контекст или символические практики, поэтому акцент необходимо смещается от исторического как способу сосуществования волевых проектов к органическому как порядку проявления естества [2, с.64]. Отсюда кажется безусловной связь между индивидуальностью существ и их телесностью: живой индивид может выразить мир только принадлежа целому, будучи сам отражением этого целого, где внутреннее и внешнее, сознание и бессознательное слиты воедино [2, с.64].

Жизнь – это становление во всем комплексе непрерывных динамических обменов между внутренним и внешним, из которых составлена любая «природная машина». Жизнь всегда связана с функциональностью органов. Исходное ограничение творений в их индивидуации трактуется как предел непрекращающихся метаморфоз, причина которых в многообразных изменениях монад, в своем сосуществовании создающих явленный и мыслимый мир. Однако в силу инерционного сопротивления сущности высшего порядка не могут перевоплотиться в сущности низшего (человек не может трансформироваться в бабочку) [2, с.65].

В человеческих индивидах органическое тело и рефлектирующая субстанция (дух) совершенно сообразны: органическое тело «природной машины» – единственная материальность, сообразная способности рефлексии, т.к. она таким способом предустановленно создана и организована. Более того, эта материальность необходима для мыслящей деятельности в себе и над собой рефлектирующего человеческого существа, что, собственно и делает индивидов способными на личностное самоопределение [2, с.66]. Поэтому пресловутый вопрос о биологической и социальной природе понимается здесь как вопрос о связи телесной органики, пол которого вписывается в непрерывность становления, преодолевающего противоречия, и гендером, который относится, по мнению де Годмар, к юридическому статусу личности [2, с.66]. Общество – это система, которая свидетельствует о возникновении и существовании живого в контексте символических и социально-юридических связей, поэтому личность – органический индивид, взятый в совокупности его отношений к общежитительным нормам и ко всем другим живым существам [2, с.67]. Общение, свойственное разумным душам, предполагает очевидно лицо и голос, которые образуют саму личность как субъекта самопредставления и поступка. Статус личности основан на (взаимном) признании других мыслящих существ, которые доверяют «представлению тела с человеческим

лицом», тела, заставляющего понимать себя в общении, в разговоре. Доверие Лейбница отлично от декартовой достоверности, предполагая согласие по критериям взаимопризнания, которые могут развиваться и быть пересмотрены [2, с.67], что, несомненно, создает концептуальную основу гендерного конструктивизма.

Живая реальность личности (персоны) выражается одновременно в органике и в аффективной и желаемой временности (душевной организации) [2, с. 68]. Право-моральная личность укоренена в естественном теле и физическом универсуме, т.к. она отождествляется с определенным местом мира (situs), с «респективным» местом индивида [2, с.68]. Человеческое тело существует в двух бытийных уровнях: глубокий уровень действия монад, которые образуют индивидуальный организм, и уровень выражения личностей на видимой сцене исторического бытия – в форме интер-индивидуальности, понимаемой как область взаимовыражения [2, с.69].

Тела больше, чем сообразные явления, а личностные маски, проявляющие их социальную сущность, не просто возможные состояния одной и той же личности, а разнообразные реальности, обусловленные порядком универсума [2, с. 69]. Поэтому женская или мужская персонализация органического тела актуализирует только одну из многочисленных естественных расположений тела [2, с.70].

В логике метафизического органицизма личности, действующие в социально-историческом контексте, проявляют публично бессознательную энтелехию тела, что предполагает временной синтез субъекта: мы представим другому лицо и стиль телесного выражения, продиктованные индивидуальностью и хранящие память наших прошлых состояний и стремления будущих ориентаций [2, с. 71]. Личность отождествляется с живым индивидом во множественности связей, которые его органическое тело объемлет, что дает ей большую свободу действия в пределах сохранения жизни и человеческого достоинства [2, с.72]. Человеческое тело – не пассивный инструмент активной воли, но проявление существования индивида, испытывающего свою способность действия на себя и других в порядке универсума [2, с.72].

Гендерный органицистский конструктивизм де Годмар предполагает завершение природной гармонии в самопризнании телесной индивидуальности, схема которого воспроизводится во взаимопризнании личностей и их согласии о нормах взаимовыражения и взаимопроявления, что открывает возможность для вопроса об основании такого схематизма.

Производство гендерной предметности как «социокультурной действительности» в основе своей имеет метафизику пола как проецирование условий самочувствия и самоощущения в той мере, в какой эти условия стали принципами социокультурного самочувствия и присвоения права говорить о его продуктах, присвоения права производить продукты этого самочувствия как фигуры дискурса.

Неопрагматическая прозопопея согласия гарантирует таким образом гармонию как перцептивного и познавательного акта с видимым

миром и его предполагаемой структурой, так и гармонию человека с источником собственного волевого существа и проекцией социальной реальности. Так производится необходимая всеобщая регулятивная инстанция опыта и поступка – «слепой консенсус», напрасно призванный преодолеть раздел реального «белой» магией именованного и слова действия в фигуре «общественного животного», созданного сообразно «целям свободы», животного, в котором безусловно скоординированы «система желаний и действий» и «система когнитивных и стимулирующих восприятий». Прагматический «демон» заставляет каждый раз воспроизводить коммуникационную модель согласия «безупречного автоматизма», заменяя им вакантную позицию «Третьего» (внеположных отчужденных сил или суверенных богов), гарантировавшего условия развертывания любого человеческого действия, выбора, решения, аффекта. Пропозициональная прозопопея преобразуется в аргументативную прозопопею «коллективного процесса легитимации» как гендерных групп, так и социальных, моральных, юридических институтов [3, с. 91].

Поскольку условием аргументативной дискуссии как ритуала взаимопризнания социальных групп явилось снятие любых предшествующих обязательств в опыте радикальной проблематизации и редукции традиционных потребностей и норм, аргументативный механизм производства условий сосуществования восстанавливает структурную схему шаманистского ритуала как обретения согласия с внеположным Третьим через преступание всех запретов в священном безумии, которое, как кажется, сублимирует любое стремление господствовать или проявлять насилие в отношении к другому [3, с.92].

Коллективное согласие как безусловное требование морального долга реализуется как в априорном самоопределении человеческой воли, так и в самой фактичности бытия: легитимирующий любые проявления человеческого существа и социального организма консенсус возводится в инстанцию абсолютного суждения об объективных условиях социальных отношений, которые в нем объективированы. Отсюда и всеобщая политизация частной и социальной жизни, которая состоит в обращении видимого согласия всех со всеми в принцип, средство и цель действия каждого [3, с.94]. Слепая демократическая идентификация всех со всеми исходя из единственного факта произнесения суждения о суждениях самого себя и других воспроизводит действие закона языковой прозопопеи в каждом социальном акте, что закрывает возможность отношения личности к истинным условиям своей социальной и гендерной идентификации.

Библиографический список

1. Judith Butler: "Le corps est hors lui"/Entretien par S.Duverger et Th.Hoquet//Critique, janv.-fev.2011, № 764-765. P.73-87.
2. Martine de Gaudemar. Metamorphoses organiques: une approche monadologique//Critique, janv.-fev.2011, № 764-765. P.61-73.
3. Poulain J. L'injustice capitaliste et la justice du jugement//Qu'est-ce que la justice? La justice devant l'autel de l'histoire. Saint-Denis, PUV, 1994. – C.75-95.

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА СИМВОЛА В ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ¹

Н. А. Первушина, Томск, Россия

Визуальные образы неизменно присутствуют в нашей современной повседневности: средства массовой коммуникации, реклама – сопровождают человека повсюду. Процесс обучения неизменно включает в себя визуальный компонент, все большее распространение получают методы дистанционного обучения, возрастает роль визуализации учебного материала. Наблюдается усиление глобальных визуальных коммуникаций вследствие развития информационных технологий. Такое обилие образов не может не оказывать влияния на постижение человеком мира, а, следовательно, и конструирование субъективной реальности, социальных коммуникаций. В связи с этим, особую важность приобретает исследование восприятия символов.

В данной статье мы остановимся на основных проблемах философского и психологического изучения феномена символа. Итак, понятие «символ» включает в себя множество значений: это и «аллегория», и «знак», и «опознавательная примета»; от латинского «symbolum», который, в свою очередь, заимствовал его из древнегреческого языка – «symbolon». Само же греческое слово происходит от «symballein», что означает «соединение, сведение», знак благодарности, который представлял собой две половинки предмета, разделенного между двумя людьми [1].

Для понимания проблемы изучения феномена символа рассмотрим представления о нем в целом в культуре и в психологии в частности. Сложность определения символа осложняется наличием ряда смежных понятий, которые в некоторых теориях считаются синонимами. Поэтому сначала необходимо обговорить основные отличия символа, знака, аллегии и образа, как достаточно близких категорий.

При логически последовательном определении символ и знак сводимы друг к другу благодаря возможности бесконечного расширения контекста знака, что делает знак столь же бесконечно означающим, что и символ. Однако, пользуясь чисто психологической свободой, которая позволяет ставить субъективный аспект любого явления на одну высоту с объективным, можно сказать, что знак «стремиться» к однозначности или что мы «хотели бы» видеть его однозначным, а от символа «ждем» многозначности и бесконечной перспективы. [2].

По Мамардашвили, символ и знак находясь в одной плоскости, несводимы друг к другу, т.к. имеют место две различных редукции. Редукция дуализма: символ – сознание. Редукция дуализма: знак – предмет [3].

Если знак – это нечто такое, что всегда находится на уровне функционирующих дуализмов – «знак – обозначение», «субъект – объект», то символы будут выступать как некоторые знакоподобные образования. Знакоподобные, потому что они могут использовать материаль-

¹ Работа ведется при поддержке РФФИ, № 10-06-00313-а

ные построения, используемые знаками (например, слова) или материально организованные ситуации (коммуникации, изображения коммуницируемого: жесты, пространственные фигуры, звуковые волны и т. д.), абстрактно предполагаемые нами в качестве носителей информации. Символы являются репрезентацией не предметов и событий, а сознательных посылок и результатов сознания. [3]. При этом символы могут выступать как в качестве прямого «обозначения» сознания, так и обозначать нечто предметноподобное, косвенно репрезентирующее сознание.

Понятия «символ» и «знак» таким образом, составляют как бы противоположно направленные векторы континуума многозначности. Основным различием в понятиях знака и символа, пересекающихся в ряде точек, является жесткая связь с предметной реальностью у знака, трудно поддающаяся изменениям, а у символа – гибкая, опирающаяся на широкое смысловое поле, допускающее множественное толкование и поиск нестандартных, но внутренне логичных связей.

Аверинцев говорит, что символ есть образ (в широком смысле), взятый в аспекте своей знаковости, и что он есть знак, наделённый всей органичностью и неисчерпаемой многозначностью образа. Всякий символ есть образ (и всякий образ есть, хотя бы в некоторой мере, символ); но категория символа указывает на выход образа за собственные пределы, на присутствие некоего смысла, нераздельно слитого с образом, но ему не тождественного. Предметный образ и глубинный смысл выступают в структуре символа как два полюса, невысказанные один без другого (ибо смысл теряет вне образа свою явленность, а образ вне смысла рассыпается на свои компоненты), но и разведённые между собой, так что в напряжении между ними и раскрывается символ. Переходя в символ, образ становится «прозрачным»; смысл «просвечивает» сквозь него, будучи дан именно как смысловая глубина, смысловая перспектива. [4]

Принципиальное отличие символа от аллегии состоит в том, что смысл символа нельзя дешифровать простым усилием рассудка, он неотделим от структуры образа, не существует в качестве некоей рациональной формулы, которую можно «вложить» в образ и затем извлечь из него. Марксистско-ленинская эстетика подходит к анализу проблем символа и аллегии как частных разновидностей художественного образа, исходя из учения об искусстве как специфической форме отражения действительности. [4]

Таким образом, сама структура символа направлена на то, чтобы дать через каждое частное явление целостный образ мира. Отличие знака от символа состоит в его многозначности, от образа – в выходе за пределы образа, от аллегии – в том, что его нельзя просто дешифровать. Далее продолжим рассмотрение проблемы изучения символа.

К общему определению символа, приведенному выше, близок П. А. Флоренский: по его определению, символ – это «органически-живое единство изображающего и изображаемого, символизирующего и символизируемого. Эмпирический мир делается прозрачным,

и через прозрачность этого мира становятся видимы пламенность и лучезарный блеск других миров». [5. С. 178]. Если любой знак имеет значение как указатель на какой-либо смысл, то символ всегда указывает на комплекс важнейших смыслов. Так, по словам Б. А. Успенского, «изображение в древней живописи есть не столько копия какого-то отдельного реального объекта (часто оно как будто бы даже и не претендует на какое-либо подобие), сколько символическое указание на его место в изображаемом мире (его окружающем)». [6. С. 16].

Таким образом, символ – это ключ, позволяющий проникнуть в область, большую, чем он сам. За символом стоит разгадка человеческой психики, ее сознательных и бессознательных структур, а может, и самого строения души. Многое, невыразимое словами, может быть дополнено символами. Во всяком символе будет, таким образом, элемент невыразимого. [7].

Важными особенностями символа, являются отвлеченности от конкретного выражения и многозначность, благодаря этому ценность может применяться к различным конкретным ситуациям. Образно-символическая форма позволяет наиболее адекватно выразить иррациональное, аксиологическое содержание, в котором стержневая идея – надежда на гармонию взаимоотношений со средой [7]. Таким образом, можно указать на следующие основные законы символизма:

- 1) изоморфизма (подобие мира реального и сверхреального);
- 2) необратимости, или односторонности (однаправленность знаковых отношений);
- 3) выразительности (символ выражает трансцендентные ценностные смыслы, и сам часто имеет иконическое выражение, например: крест, лотос, полумесяц);
- 4) многозначности («конденсатор и аккумулятор» смыслов и ценностей), реализующейся в инвариантности и адаптивной вариативности (Ю.М.Лотман);
- 5) медиации, или посредничества (связи между культурами, символ переносит ценностные смыслы из одного пласта культуры в другой) (Ю.М.Лотман);
- 6) условности (форма символа условна, содержание, выражаемое им – безусловно) (К.Свасьян);
- 7) синтетичности (символ есть особенное, выражающее синтез, связь общего и единичного) (Ф.В.Шеллинг, А.Ф.Лосев);
- 8) универсальности (язык символов является универсальным языком культуры, выражающим ее важнейшие ценности).

Данные особенности символа могут выступать критериями, с помощью которых можно говорить о том, является ли изображение символом или нет.

Важным для понимания проблемы изучения символов является концепция символа как элемента культуры, принадлежащая Лесли Уайту. Он утверждал, что отличительной чертой человеческой жизни является ее символический характер, а понятие «культура» представ-

ляет собой наименование специфического класса феноменов, присущих только человеку, и которые могут быть названы «символическими».

Символ – это предмет или явление, значение которого определяет тот, кто использует его в качестве средства коммуникации. Символ может иметь любую распознаваемую форму: жест, звук, очертание, цвет, вкус или запах. Человек может придумывать и навязывать значения и ценности вещам по своему выбору. В мире символов человек может действовать по своему усмотрению, он может чему угодно придать любое значение. Значение символа нельзя распознать при помощи органов чувств. Узнать смысл символа можно лишь при помощи самой символической коммуникации, используя способность нашей нервной системы к символизации. Символы – это нераспознаваемые органами чувств ценности, соединенные с физической формой. Передача значения символа происходит тем же самым образом, каким создается символ: при помощи неврологической «способности к символизации». Символы создаются путем закрепления какого-либо значения или качества за определенной физической формой.

Символизованные предметы и события могут рассматриваться и чаще всего рассматриваются в двух разных контекстах. В соматическом контексте их значение связано с их отношением к организму человека и в этом качестве реализует поведение. В экстрасоматическом контексте их значение реализуется не в отношении производящего их организма человека, а в отношении к другим. В этом контексте они являются культурой.

Таким образом, общекультурные подходы к феномену символа позволяют сформировать представление о нем, выделить критерии отнесения того или иного образа, изображения к символу. Для нас будет важным, исходя из данных концепций, конструирующий потенциал символа и то, что значение символа определяет тот, кто его использует в процессе коммуникации. Эти идеи продолжают психологи, уделяющие внимание символам. Среди многообразия психологических теорий символов, в данной статье выделим культурно-исторический и психоаналитический подходы к пониманию символа.

В работах Л.С. Выготского либо не дано четкого различения знака и символа, либо символ понимается как одна из стадий становления знаковой регуляции, системы понятий. Л.С. Выготский и его последователи полагали, что символ играет существенную роль на стадии мышления в комплексах, когда слово выполняет в основном номинативную функцию – когда из общего класса объектов выделился их всеобщий эквивалент – символ; Ж. Пиаже считал символическую стадию в развитии интеллекта промежуточной между сенсо-моторной и знаковой стадиями [8]. Таким образом, в рамках культурно-исторического подхода проблема символа остается недостаточно подробно разработанной.

В то же время в зарубежной психологии длительное время символу уделялось внимание почти исключительно в рамках психоаналитических концепций. Поэтому остановимся на них подробнее. Здесь

существует два принципиально разных взгляда на природу символизма: взгляд основанный на идеях Фрейда и взгляд основанный на идеях Юнга [9].

Фрейд представлял символы как «деформированные потребности». Символизм рассматривался как результат действия примитивного психологического механизма, снимающего (в некоторой мере) «психическое напряжение, вызванное задержкой в удовлетворении инстинктивных потребностей». Фрейд следующим образом определяет понятие символа: символ – это инстинктивная потребность, которая иллюзорно совмещается со свойствами внешних объектов [9].

Фрейд и его последователи полагают, что символы – явление примитивного уровня, их появление характерно для психических заболеваний, сновидений, «утомления психики». Рождение, любовь и смерть – фундаментальные переживания, которые проявляются в символизме. Что же касается целостного, универсального характера символов различных цивилизаций и эпох, то это связано с универсальностью и общностью инстинктов, свойственных всем людям. Следовательно, сознательные реакции на эти инстинкты и формы их запечатления также всеобщи и универсальны.

Следствие развития данного взгляда – представления о изобразительном символизме как «поле проявления» онтогенетически ранних форм взаимодействия с миром. Символообразование понимается как «регрессивная тенденция», больше свойственная больной психике. Символизация – один из видов проекции заболевшей личности.

Другой взгляд имеет в основе идеи Юнга и принципиально, в своих фундаментальных положениях отличается от первого. Юнг следующим образом определяет понятие символа: «...– это термин, имя или изображение, которые могут быть известны в повседневной жизни, но обладают специфическим добавочным значением к своему обычному смыслу. Это подразумевает нечто смутное, неизвестное или скрытое от нас.... Таким образом, слово и изображение символичны, если они подразумевают нечто большее, чем их очевидное и непосредственное значение». [10. С. 64]. Юнг рассматривает символизм в тесной связи с «динамикой индивидуального и коллективного бессознательного». В качестве основы символюобразования Юнг выделил архетипические символы, представляющие собой «универсальные паттерны (модели) или мотивы, возникающие из коллективного бессознательного и являющиеся основным содержанием религий, мифологий, легенд и сказок». Юнг особо подчеркивал, что архетип нельзя воспринимать как конкретный, определенный мифологический образ или мотив. Архетип является базовой схемой. Он – предпосылка для образования различных образов, которые могут сильно различаться в деталях, «не теряя при этом своей базовой схемы». [10]. «Естественные» символы, возникающие на основе архетипов, обладают транскультурным, вневременным характером и представляют собой колоссальное множество вариаций архетипических образов. «Естественные» символы легко прослеживаются до своих исторических истоков, «архаических корней». Следую-

щий слой символов – «культурные» символы. Они прошли большую сознательную эволюцию от своих архаических корней, хотя и не утратили с ними связи. Множество преобразований, которые носили характер «сознательного развития», привели к возникновению «коллективных образов, принятых цивилизованными обществами». Культурные символы являются важным составляющим элементом ментального устройства. Культурная эволюция человечества неразрывно связана со способностью к символообразованию. Юнгианцами символы рассматриваются не как атрибут проекции заболевшей личности, а как свойство здоровой, саморегулирующейся психики. Символизация понимается как «естественный способ психической экспрессии на самых разных стадиях психического развития, включая и зрелую психику». [9]. Юнг выдвинул и развивал идею о том, что символы – инструмент личностного роста, а не только средство восстановления психического баланса.

И сам Юнг, и его последователи уделяли много внимания творческому самовыражению клиентов в образной, символической форме. Способами для выражения служили самые разные средства – рисование, музыка, литературные описания, движения, танец... Емкость, глубина, непознанность символов чрезвычайно затрудняют их интерпретацию. Поэтому в интерпретационных аспектах психологи юнгианского направления осторожны.

Следствие развития второго взгляда – представления о символизме как о эволюционно-прогрессивной тенденции, которая тесно связана с саморегулирующимися свойствами психики. Символы рассматриваются как одна из составляющих творческой функции психики, способность к символообразованию – как предпосылка здорового психического развития.

В современных направлениях психологии, связанных с искусством, продолжают параллельно существовать и развиваться два подхода к символам, основанные на описанных выше первом и втором взглядах.

Таким образом, к пониманию феномена символа существует множество подходов, которые во многом перекликаются, во многом противоречат друг другу. В данной статье было рассмотрено несколько подходов, позволяющих составить относительно целостную и разностороннюю картину символизма, что позволяет привлечь внимание к данной проблеме и создает предпосылки для проведения дальнейшего более глубокого и детального ее изучения. Поскольку, во-первых, по К.-Г. Юнгу, символ образно выражает невыразимое, неизвестное, лишь предчувствуемое, лишь предугаданное, еще не познанное. Но символ имеет не только познавательное, угадывающее значение, но имеет еще и жизненное значение, ибо является разрешением внутреннего противоречия психики. Символический образ не только означает, но и производит наиболее совершенное объединение всех находящихся в индивидууме противоположностей. Поэтому, он смотрит вперед и дает направление нашей жизни, центрирует личность.

Во-вторых, природа символа предполагает выполнение им коммуникативной функции: соединяя предмет и смысл, он одновременно соединяет и людей, понявших этот смысл; смысл символа реально существует только внутри ситуации общения, диалога. Вникая в символ, мы не просто рассматриваем его как объект, но одновременно позволяем его создателю становиться партнером нашей духовной работы.

Таким образом, символы представляют собой наиболее универсальный язык, на котором происходит и презентация сознанию неосознаваемых психических содержаний, аффективных аспектов образов, и межличностный диалог при сколь угодно неопределенном, непроявленном для его участников смысле «высказываний». Эти аспекты являются одними из ключевых моментов жизни человека. Поэтому визуальные символы позволяют увидеть представления человека о своей жизни, о мире и, в силу своего предвосхищения, конструировать субъективную и социальную реальность.

Библиографический список

1. Духовный смысл символов человеческой культуры: Материалы научной сессии института Человекознания / под ред. Горчакова Г.С. – Томск: Твердыня, 2003г. – 275с.
2. Асмолов А.Г., Цветков А.В. О роли символов в формировании эмоциональной сферы у младших школьников // Вопросы психологии, 2005. – №1. – С.25 – 29.
3. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке. – М., Школа «Языки русской культуры», 1997. – 214 с.
4. Панов Е.Н. Знаки, символы, языки. – М.: Знание, 1983. – 248 с.
5. Флоренский П. А. Собр. соч.: В 4 т. – М., 1994. – Т. 1. – С. 176-187.
6. Успенский Б. А. К исследованию языка древней живописи // Жегин Л.Ф. Язык живописного произведения (Условность древнего искусства). – М., 1970. – 314с.
7. Пивоев В. М. Философия символа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://petrsu.karelia.ru/Chairs/culture.html>
8. Цветков А.В. Об актуальных проблемах психологического изучения символа // Вестник ТГУ. Серия: «Гуманитарные науки. Психология», 2007. – выпуск 12 (56). – С. 154-158.
9. Копытин А.И. Основы арт-терапии. – СПб.: Лань, 1999. – 256 с.
10. Юнг К.-Г. Человек и его символы. – СПб.: Б.С.К., 1996. – 454 с.

СОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ СИСТЕМЫ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. В. Петров, Новосибирск, Россия

Распространение инноваций в образовании и науке, политике, СМИ и массовой культуре свидетельствует о том, что современное общество – это общество, где формируется культура инноваций, предполагающая как признание значимости технических новшеств, так и превращение знаний в самостоятельную ценность. Сегодня стремительно сокращается интервал между открытием новой идеи и включением ее в образовательный процесс; знания все более стремительно

устаревают, а интерес всего общества к новым знаниям растет. В связи с этим пересматриваются и оптимизируются модели передачи знаний, институтов образования, способных не предоставить готовый «компендиум знаний», а «научить учиться» [1]. В данной статье мы анализируем закономерности трансформации места и роли института инновационного образования в обществе знания. Под инновационным мы понимаем образование, обладающее высокой эффективностью, основанное как на разработке, так и внедрении новых технологий, работающее на опережение для того, чтобы в качестве конечного результата максимально оперативно и эффективно сформировать личность, способную успешно адаптироваться в динамично меняющемся социуме; способную не только успешно копировать и тиражировать полученную информацию и приобретенные знания, но и продуцировать новое знание.

Для того, чтобы проследить зависимость инновационного образования от уровня запросов общества, обратимся к истории формирования информационного общества [2], что исключительно важно для понимания самой логики становления инновационного образования. Формирование концепции информационного общества шло в 1960-е годы параллельно с развитием и внедрением во все сферы социальной жизни электронно-вычислительной техники. Фактически между развитием орудий труда в виде вычислительных машин и формированием концепции информационного общества сформировалась обратная связь: развитие вычислительной техники «подстегивало» анализ и осознание социальных последствий такого развития, а разработка концепции информационного общества наполняла смыслом и ощущением важности миссию совершенствования компьютеров и их массового распространения, формировала общество информационных потребителей. Таким образом, в середине XX века был реализован сценарий дальнейшего развития социума по пути информационного общества [3].

Уже в 1969 году П.Дракером вводится понятие «общество знания» (knowledge society), в котором ключевую роль играет уже не только информация и информационные преобразования, происходящие в социуме, но и само знание. В тот же период на рубеже 1960-1970-х гг. появились и такие ключевые для характеристики современного общества понятия как «обучающиеся общества», «образование на протяжении всей жизни» и др., что связано с фиксацией в социально-политическом дискурсе особой роли знания в период осуществления научно-технической революции. Позднее о значимости научного (теоретического) знания как структурообразующего фактора социальных изменений писали такие теоретики информационного общества, как Д. Белл [4], М. Кастельс [5], Ф.Уэбстер [6] и др. Концепция информационного общества связана с идеей «технологических инноваций», тогда как понятие «общество знаний» охватывает социальные, культурные, экономические, политические и экономико-правовые аспекты преобразований, а также более плюралистический, связанный с развитием, взгляд на будущее.

Исследование специфики формирующегося общества знания является необходимым условием для понимания смысла и сути инновационного образования, процесс формирования которого происходит в сложной социально-экономической и социокультурной ситуации, поэтому остановимся на этом более подробно. Говоря об обществе знания, в первую очередь, как правило, подразумевается значимость научного и научно-технического знания для всех аспектов преобразования социальной жизни. Научное и научно-техническое знание (тем более в обществе ближайшего будущего) имеет и будет иметь особый статус не только благодаря своей абсолютной истинности, объективности, бесспорности или адекватному отображению реальности, но и потому, что эта форма знания в большей мере, чем какая-либо другая, создает новые возможности действия, усваиваемые и используемые индивидами, фирмами и государствами и в целом всем обществом [7].

Для нас (при рассмотрении тенденций развития инновационного образования) важно, что информационное общество является мощной предпосылкой развития инновационного образования, которое формируется как атрибут информационного общества. В таком обществе происходит смена ориентиров цивилизационного развития. Выделим основные причины, стимулирующие такую переориентацию:

Во-первых, прагматическая, поскольку объединенная Европа, ставшая новым крупным субъектом геополитической конкуренции, вынуждена была искать собственные принципы своей экономической, культурной и идеологической идентичности в противовес экономической и идеологической экспансии США, предполагающей «гомогенизацию» всего мира под американскую модель развития [8]. Американской ориентации на экономическую выгоду и рост потребления был противопоставлен идеал общества знания, которое акцентирует значимость интеллектуального, духовного развития, ценности демократии и самореализации личности [9]. Поскольку система образования является основой любого общества, то, соответственно, происходит и ее переориентация на инновационный путь развития.

Вторая причина – социально-гуманистическая. Развитие информационного общества позволило решить важнейшие структурные проблемы, в первую очередь, в развитых странах, у которых была возможность воспользоваться преимуществами использования высоких технологий. Однако интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий в условиях существующего геополитического, социального и экономического неравенства породило разрывы, связанные с неравномерным доступом к информации с помощью высокотехнологичных средств связи¹. Такая неравномерность закрепляет

¹ В качестве примера можно привести разрыв между странами Северного и Южного полушарий, а также разрывы внутри каждого общества: гендерный (по уровню доступа к информации мужчин и женщин), поколенческий (между молодым поколением, легко осваивающим информационно-коммуникационные технологии и более пожилыми людьми), географический (между технически оснащенным центром и более отсталой периферией), образовательный (между высокообразованной элитой и слоями с низким уровнем образования), лингвистический (между англоязычными нациями и представителями других лингвистических культур), физиологический

и усиливает социальное неравенство и несправедливость, что ведет к обострению социальных конфликтов внутри общества в целом. Концепция общества знания предусматривает более широкий гуманитарный взгляд на происходящие изменения в обществе, философский анализ этих изменений, включая анализ трансформации социальных институтов в общем и системы образования в частности. Она ставит своей главной целью создать условия для совместного использования знания и всеобщего равного доступа к информации, что способствует развитию инновационного образования. При этом именно инновационное образование позволяет сглаживать описанный выше когнитивный разрыв. Без инновационного образования невозможно дальнейшее прогрессивное развитие информационного общества и формирующегося общества знания.

Третья причина – аксиологическая. При переходе к новой модели социального развития общество знания противопоставляется информационному обществу, как обществу, основанному на технологических достижениях. Технологический детерминизм, являющийся основой информационного общества, отодвигает на второй план более важные и масштабные социальные, этические и культурные измерения. Для инновационного образования важно, что концепция общества знания обращает внимание на социальные последствия технологических изменений, а также на необходимость найти баланс и возможности для более гармоничного сочетания между подобными изменениями и современными социально-политическими и культурными трансформациями. Дело в том, что в развитии инновационного образования колоссальное значение имела инновационная революция. Именно она потребовала переосмысления значимости таких гуманистических ценностей, как свобода, демократия, равенство, культурная толерантность, творчество, социальная активность граждан и др.

Четвертая причина – когнитивная. Информационное общество – это общество, центрированное на задаче эффективного получения и передаче информации. Но сама по себе информация является инструментом знания, а не собственно знанием. Необходимо осуществить целый ряд преобразований для того, чтобы информация превратилась в знание, в том числе обеспечить не только равный и эффективный доступ к информации, но и эффективное использование этой информации в образовательном процессе и применение в научных исследованиях. Кроме этого, требуется критическая оценка, фильтрация и сортировка конкретной информации различными социальными субъектами, на предмет ее значимости и достоверности. Внутренняя структура знания должна быть адекватна современным задачам когнитивной обработки информации (в научной деятельности, в образовании, в создании новых форм интеллектуальной и социальной экспертизы, в формировании соответствующих ценностей и навыков

(между физически полноценными и физически неполноценными людьми, не имеющими возможности, в силу своего физического состояния, активно использовать различные формы информационно-коммуникационных технологий) и т.д.

граждан, способных самостоятельно и критично оценивать и использовать поток разнообразных сведений) [1]. Более того, в формирующемся обществе знания новым является стремление преодолеть техницизм модели информационного общества, что является одной из главных тенденций формирования инновационного образования.

Рассмотрев основные причины, стимулирующие смену ориентиров цивилизационного развития, необходимо особо подчеркнуть, что в современных условиях в любом обществе, жизнедеятельность которого определяется информационными ресурсами и знанием, системе образования, в том числе инновационного, принадлежит основная роль в его устойчивом развитии и воспроизводстве социальных институтов. Образование как система культурного воспроизводства и когнитивного «воспитания» вновь вступающих в социальную жизнь поколений всегда была и остается в центре надбиологической эволюции человеческого общества и цивилизационного развития. Но если раньше – до становления информационного общества – данная система имела основной функцией социализацию человека посредством трансляции исторически проверенных социальных навыков, то в информационном обществе и формирующемся обществе знания на систему образования возлагаются более важные функции – развитие общества как такового.

Итак, современное общество требует инициативного, мыслящего работника, дисциплинированного, образованного, обладающего принципиально новой технологической культурой. В экономике информационного общества и формирующегося общества знания прибавочная стоимость создается не столько трудом, сколько знанием. Роль сырьевых ресурсов и труда в качестве базовых производственных факторов и является предпосылкой отхода массового создания воспроизводимых благ как основы благосостояния общества. Профессионально дифференцированный, специализированный труд в современном производстве требует от человека не только солидной общеобразовательной подготовки, политических знаний, компьютерной грамотности, но и конкретных профессиональных знаний и навыков [10]. Без коренного повышения уровня образованности невозможно становление полноценного гражданского общества, опирающегося на сильную научную и образованную интеллигенцию, без которой невозможно и проведение масштабных социальных и экономических преобразований. Сегодня складываются такие условия деятельности исследовательских учреждений и высших учебных заведений, когда именно интеграционные процессы превращаются в одну из решающих предпосылок развития инновационного образования и дальнейшего роста науки для создания экономики знаний.

В этих условиях интеграция науки, образования и производства, под которой понимается процесс упорядочения, согласования и объединяющего взаимодействия соответствующих структур в целостный механизм для выполнения следующих функций: подготовки человека к гуманистической и профессиональной деятельности; развития науч-

но-технического и технологического прогресса; повышения конкурентоспособности оборудования, материалов и технологических процессов, создаваемых в народном хозяйстве, дала толчки к развитию инновационного образования, которое становится атрибутивной характеристикой социума.

Все вышесказанное позволяет нам сделать следующие выводы:

Во-первых, общество будущего будет основываться на информации и на знаниях. Формирование информационного общества как атрибута инновационного общества является мощной предпосылкой развития инновационного образования.

Во-вторых, мы видим, что развитие инновационного образования происходит в сложной социально-экономической и социокультурной ситуации. Преобразования, которые сегодня происходят в социальной структуре общества, в том числе и в России, обусловлены такими факторами, как глобализация мирового пространства, переход от одной общественной системы к другой, основанной на рыночных отношениях и демократических институтах власти.

В-третьих, институт инновационного образования напрямую зависит от запросов, предъявляемых к нему обществом, наукой и производством. Уровень развития социума, уровень развития науки, уровень развития образования породили такое явление, как инновационное образование. То есть, сформирован запрос системы образования. В то же время, образование уже достигло той стадии, когда оно способно этот запрос выполнить.

В-четвертых, все современные процессы нашего общества адекватно будут развиваться и выходить на мировой уровень только при мощной интеграции с наукой. Такая интеграция возможна только на базе инновационного образования.

В-пятых, инновационные процессы в системе образования должны быть направлены не только на развитие мотивационного и познавательного потенциала учащихся и педагогов, ориентацию их на самообразование и непрерывное образование, формирование у них ответственности за качество и результаты совместной работы, но и в первую очередь, на развитие и саморазвитие общества в целом.

Именно такая система инновационного образования, неразрывно связанного с наукой и производством, с изменившимися социальными функциями сможет соответствовать требованиям формирующегося общества знания.

Библиографический список

1. Василькова В.В. Концепция общества знания: новая утопия или социальная технология // Общество знания: от идеи к практике – СПб., Скифия-принт, 2008. – 248с.
2. Белл Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на Западе. М., 1986. 330 с.
3. Петров В.В. Инновационные подходы к образованию в контексте формирующегося общества знания // Философия образования. – 2009. – № 4(29). – С.81–87.
4. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. М., 1999. 782 с.

5. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ. под науч. ред. О.И.Шкаратана. М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с
6. Уэбстер Ф. Теории информационного общества. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 400 с.
7. Наливайко Н.В., Майер Б.О. Об онтологии качества образования в обществе знания // Философия образования. – 2008. – № 3(24). – С.4 – 18.
8. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления – М.: Республика, 1993. – 447 с.
9. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе (ETS 165) – http://foreigndocs.sfedu.ru/cmo_lc
10. Наливайко Н.В., Панарин В.И. Теоретико-методологический анализ современной образовательной политики России. – Новосибирск: Изд-во СО РАН. 2007. – 244 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОНСТРУИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

О. В. Петухова, Томск, Россия

Технология (от греч. *techne* – искусство, мастерство, умение и ...логия, от греч. *logos* – слово, учение) – совокупность методов, осуществляемых в каком-либо процессе. В словаре С.И.Ожегова термин «технология» определяется как «совокупность производственных методов и процессов в определённой отрасли производства, а также научное описание способов производства». Отсюда, педагогическая технология – это совокупность правил и соответствующих им педагогических приемов и способов воздействия на развитие, обучение и воспитание. Во многих международных изданиях педагогическая технология рассматривается как использование технических средств обучения или компьютеров, а также выявление принципов и разработка приёмов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов. Суть такого подхода заключена в идее полной управляемости работы образовательного учреждения. По характеристике японского ученого-педагога Т.Сакамото, педагогическая технология представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления, который можно иначе назвать «систематизацией образования».

При выборе новых технологий преподаватели в первую очередь обращают внимание на их эффективность. Педагогические технологии неизбежно ведут к запланированному результату, подразумевают систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путём учета человеческих и технических ресурсов взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования [1].

Современные условия развития общества способствуют усилению значения знания иностранного языка. Этот факт находит реальное отражение в утвержденных и находящихся на стадии обсуждения Государственных образовательных стандартах для начального, основного (общего) и среднего (полного) образования. Изучение иностран-

ного языка направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности её составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной. Кроме этого, данная дисциплина решает вопросы, связанные с воспитанием способности к самообразованию, к использованию иностранного языка в других областях знаний, самооценке через наблюдение за собственной речью на родном и иностранном языке, личностному самоопределению учащихся в отношении их будущей профессии, а также их социальной адаптации и формированию качеств гражданина и патриота.

Базисный учебный план для образовательных учреждений Российской Федерации предусматривает обязательное изучение иностранного языка со II по IV класс в начальной школе в объёме 204 часа. На этапе основного (общего) образования (с V по IX класс) – 525 часов для обязательного изучения учебного предмета и 210 часов для обязательного изучения учебного предмета на этапе полного среднего образования (X–XI классы). На профильном (углубленном) уровне изучения иностранного языка при получении полного среднего образования базисный план отводит 420 часов.

В законе РФ «Об образовании» говорится о принципах, послуживших основой становления системы личностно ориентированного образования в России. Именно они задали определенные культурные рамки образовательному процессу. Согласно этому документу, основными ценностями образования являются: его гуманистическая природа, общечеловеческие приоритеты, ориентация на особенности ребенка и его самоопределение, единство федерального культурного и образовательного пространства, защита национальных культурных традиций, общедоступность образования, свобода и плюрализм мнений и позиций, автономность образовательных учреждений и т.д. Изменения в социокультурной ситуации привели к изменениям взгляда не только на культуру, но и на личность в культуре. Развитие личности, свободный и творческий характер такого развития становятся приоритетными ценностями современного образования [2].

Иностранный язык, как феномен национальной и общественной культуры, обладает большими возможностями для заимствования личностью ценностей других культур. Особую значимость приобретает термин «диалог культур». Изучая иностранный язык, учащийся получает доступ к духовным сокровищам других национальных культур, а знание иностранного языка помогает им познать новый мир, и значительно расширить возможности человеческого общения. Следовательно, средствами иностранного языка мы можем затронуть глубинные структуры сознания и активизировать естественный интеллектуальный процесс.

Сегодня усилия исследователей во всем мире направлены на создание таких программ и моделей обучения, которые позволили бы создать оптимальные условия для изучения иностранных языков и овладения новой культурой, не ущемляя достоинств национальной

культуры и национальной идентичности личности. Не случайно в Государственном образовательном стандарте сделан акцент на общекультурном развитии учащихся. Изучение иностранного языка играет важную роль и в гуманитарной подготовке студентов. Также посредством изучения иностранного языка осуществляется совершенствование филологической культуры личности будущего специалиста. Вопрос о филологической культуре личности является важнейшим аспектом гуманитаризации высшего образования.

В настоящее время поиск наиболее эффективных путей и способов обучения иностранному языку ведется в двух основных направлениях: предпринимаются попытки активизации традиционных методов обучения и апробации новых активных методов обучения.

По сравнению с традиционными, методы активного обучения обладают следующими неоспоримыми преимуществами: высокой степенью активизации мышления и восприятия обучаемых; высоким уровнем вовлеченности в процесс обучения и обязательность взаимодействия обучаемых между собой; высоким уровнем мотивации, эмоциональности и творчества в обучении; эффективностью развития профессионально-прикладных навыков и умений в сжатые сроки [3,4].

В последние годы все чаще используется термин “образовательная технология”. К технологиям обучения, активизирующим деятельность обучаемых, относятся: 1) диалоговые, которые обучают стратегиям, используемым в процессе общения для достижения, запланированного коммуникативного результата; 2) игровые, с помощью которых возможно не только изображение коммуникативных актов от элементарных до сложных, но и формирование необходимых профессиональных качеств; 3) уровневой дифференциации, предоставляющие обучающимся возможность усваивать программу на разных уровнях, но не ниже обязательного; 4) проектные, предполагающие решение определенной проблемы в результате самостоятельных действий студентов; 5) компьютерные, позволяющие адаптировать новые информационные технологии к индивидуальным особенностям обучающихся; 6) интеграционные, базирующиеся на межпредметных связях и повышающие общекультурный и научный потенциал подготовки специалиста.

Иностранный язык является неотъемлемой составляющей высшего медицинского образования, и его изучение тесно коррелирует с целями профессионального обучения. Следует отметить, что за последние годы отмечается повышенный интерес молодого поколения и не только к знанию и владению одним (и более) иностранным языком. На первые курсы медицинского университета приходят студенты, имеющие хороший уровень подготовки по данному предмету. Это, конечно, результат происшедшего в последние десятилетия изменения отношения в целом общества к языкам других культур как к средствам межкультурного общения. Однако, несмотря на все положительные тенденции в этом вопросе и прекрасно разработанные школьные программы по иностранным языкам среди первокурсников можно увидеть студентов, которые не имеют оценки по иностранному языку

в аттестате, или же та, что есть, не отражает действительных знаний по предмету. Уровень владения профессионально-ориентированным иностранным языком – индикатор высокой степени подготовки специалистов, их образованности. Рабочая программа дисциплины для студентов, изучающих «лечебное дело» в медицинском вузе, составлена в соответствии с существующим Государственным Образовательным стандартом по иностранному языку, а также на основе «Программы курса иностранного языка для неязыковых специальностей».

Целью и задачами учебной дисциплины является обучение студентов различным видам речевой деятельности на иностранном языке, формирование знаний, умений и навыков аудирования и говорения в пределах пройденного материала, чтения и перевода, письма. Обучение иностранному языку в медицинском университете имеет коммуникативную, личностно-деятельностную, профессионально ориентированную направленность, базирующуюся на имеющиеся у студентов (после получения ими среднего образования) языковые, речевые и профессиональные знания, умения и навыки. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку нацелено на приобретение будущими медиками основ иноязычной компетенции для профессиональной межкультурной коммуникации на основе овладения устными и письменными формами общения как средством информационной деятельности и дальнейшего самообразования.

По завершении обучения по программе Государственного Образовательного стандарта студент должен знать основные особенности научного стиля медицинской литературы, основы техники перевода специального (медицинского) текста, принципы аннотирования и реферирования специального (медицинского) текста, типичные коммуникативные формулы, используемые в межкультурном профессиональном общении на иностранном языке. Ему необходимо уметь читать специальные медицинские тексты различной общемедицинской тематики, интерпретировать, аннотировать, реферировать полученную из иноязычного текста информацию (устно и письменно), беседовать на иностранном языке по темам, связанным с медицинским образованием и здравоохранением в России и в стране изучаемого языка.

По изучению курса студент должен уметь перевести письменно текст по специальности со словарём объёмом 1200 печатных знаков за один академический час, прочитать текст по специальности без словаря объёмом 800 печатных знаков за 10 минут и репродуцировать основное содержание этого текста на родном языке, сделать устное сообщение по пройденной теме (20 фраз). В рамках проводимого в четвёртом семестре Российского интернет-тестирования студенты получают специальную языковую подготовку и проходят последующий контроль в виде тестов по страноведению, речевому этикету и деловому письму с первого по четвёртый семестр. В первом, втором, третьем семестре предусмотрена аттестация в виде зачёта, а курс завершается экзаменом в четвёртом семестре. После обучения на кафедре

иностранных языков будущий врач способен владеть основными грамматическими конструкциями, использовать в речевой деятельности 2500-2000 лексических единиц.

В современных условиях развития общества языковая подготовка российских врачей и провизоров становится неотъемлемой частью конструирования их профессиональной культуры. В перспективе языковой компонент в общей подготовке медицинских специалистов с высшим образованием несомненно будет усиливаться. Это должно происходить по многим причинам, в том числе потому, что необходимый уровень языковой подготовленности позволит им расширить сферу применения своих профессиональных знаний, умений и навыков.

Однако, как показывают анализ литературных данных и собственные наблюдения, большинство студентов после завершения обучения на кафедре иностранных языков к моменту окончания медицинского вуза утрачивают многие знания, умения и навыки иноязычной культуры. В то же время в жизненной и профессиональной практике потребность в высоком уровне владения иностранным языком у многих выпускников медицинского вуза в современных условиях нарастает. Важным считается знание английского языка, как одного из главных в международном общении. Кроме знаний, умений и навыков владения общеразговорным иностранным языком особое требование выставляется работодателями к специалистам-медикам к их профессиональной иноязычной подготовленности, желанию и способности к дальнейшему совершенствованию в этой сфере, поскольку уровень обучения иностранному языку и, следовательно, иноязычной подготовленности студентов медицинских вузов страны в современных условиях стал недостаточным.

Выделились следующие противоречия:

- между возникшими потребностями современного общества в медицинских специалистах высокой теоретической и практической квалификации в избранной сфере деятельности на уровне мировых стандартов, владеющих иностранными языками, и недостаточным качеством их иноязычной подготовки в рамках вузовского медицинского образования;
- между необходимостью медикам постоянно изучать иностранные языки, повышать свой профессиональный уровень иноязычной подготовленности и фактически отсутствием специальных для этого образовательных учреждений;
- между способностью организаторов и преподавателей работать с врачами, чтобы повышать их уровень иноязычной культуры, и отсутствием научно обоснованного организационно-методического обеспечения дальнейшего профессионального иноязычного образовательного процесса (разработка учебного плана, рабочих программ, диагностическое сопровождение, координационное взаимодействие с органами здравоохранения, проработанность технологий образовательной среды) и др.

На основании изложенного для разрешения возникших противоречий в Сибирском государственном медицинском университете (г. Томск) были открыты коммуникативные курсы совершенствования иноязычной культуры в области медицины. На базе этих курсов проводилось исследование, целью которого явилось научное обоснование организационно-педагогических условий технологии конструирования профессиональной иноязычной подготовленности медицинских специалистов высокой квалификации.

Качество обучения во многом определяется уровнем сформированности учебной деятельности обучаемых. Учебная деятельность как многогранный непрерывающийся педагогический процесс постоянно привлекает к себе внимание педагогов-исследователей. Особенно важно ее совершенствовать при работе с людьми, которые получают дополнительное образование[4]. Эффективность подготовки врачей на курсах иностранных языков медвуза можно повысить в результате целеполагающей педагогической работы при условии использования передовых достижений педагогической практики и взаимосвязанного воздействия на все структурные компоненты учебной деятельности с учетом предварительной ее сформированности и уровней языковой подготовленности у слушателей.

Учебная деятельность, как любая человеческая деятельность, включает в себя три основных элемента: 1) субъект, обладающий определенной активностью и направляющий ее на изучаемые объекты; 2) объект, на который направлена конкретная активность субъекта; 3) непосредственно сама активность, проявляющаяся в процессе овладения субъектом изучаемого объекта[5,6].

Слушателям курсов иностранных языков были присущи в структуре их учебной деятельности пять основных компонентов: ценностно-мотивационный, ориентационный, содержательно-операционный, морально-волевой и контрольно-оценочный. Контингент обучающихся на курсах по уровню сформированности учебной деятельности был неоднороден. У 23% слушателей он был высоким, у 46% – средним и у 31% – низким. Ценностно-мотивационный компонент оказался наиболее высоким. Вероятно, это связано с тем, что работа курсов построена на коммерческой основе. Для выравнивания подготовленности слушателей к обучению на курсах на основании бесед, собственного опыта, данных анкетирования и тестирования была разработана экспериментальная учебная программа. В соответствии с ней у курсантов с низким уровнем учебной деятельности формировались недостающие ее компоненты, со средним уровнем – внимание обращалось на слаборазвитые элементы, с высоким уровнем – совершенствовались все составляющие учебной деятельности, характерные для курсантов. В результате проведенного исследования у всех слушателей экспериментальной группы повысился уровень учебной деятельности и, как следствие этого, у них выросла абсолютная успеваемость на 18 %, а качественная – на 14%. Наряду с этим, полученные результаты позволили наметить новые эффективные пути формирования учебных групп

и учебного плана. Одним из наиболее важных и первоочередных, по нашему мнению, представлялся учет исходных уровней языковой подготовленности слушателей курсов. На основании данных анкетирования и результатов тестирования методом экспертных оценок слушатели были распределены на три учебных отделения: начинающие, промежуточные и продвинутые. Полученные данные, характеризующие эффективность учебного процесса на курсах (индекс удовлетворенности учебной деятельностью, средний балл абсолютной и качественной успеваемости, индекс сформированности учебной деятельности), указывают на высокую результативность данного подхода в организации работы курсов. Так, абсолютная успеваемость в экспериментальных группах достоверно повысилась на 19%, а качественная – на 16 %.

Таким образом, теоретический анализ и данные результатов экспериментальной работы позволяют сделать некоторые заключения о том, что традиционная государственная система языковой подготовки в медицинских вузах недостаточна для работы на современном уровне специалистов с высшим образованием, для их эффективного профессионального роста. Высшая школа не дает практическому здравоохранению выпускника, способного в области языковых коммуникаций конкурировать на мировом уровне. В связи с этим необходим поиск новых или дополнительных путей повышения уровня их языковой подготовленности. Одним из перспективных направлений совершенствования языковых коммуникативных возможностей для медицинских специалистов в современных условиях представляется открытие при медицинских вузах курсов или центров по обучению иностранным языкам. Примененные нами оригинальные педагогические технологии дополнительного образования медицинских специалистов на курсах иностранных языков позволяют повысить уровень учебной деятельности слушателей и, как следствие этого, эффективность конструирования их профессиональной иноязычной культуры.

Библиографический список

1. Смирнов, С.Д. Технологии в образовании / С.Д.Смирнов // Высш. образование в России. – 1999. – №1. – С.109-112.
2. Шапова, Т.Н. Формирование исследовательской культуры будущего педагога-музыканта в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2010. – 23 с.
3. Бутакова, О.А. Образование в структурологическом измерении / О.А.Бутакова. – Оренбург: Изд-во Оренбургский гос. ун-т, 2008. – 138 с.
4. Бутакова, О.А. Технология обучения слушателей системы дополнительного профессионального образования / О.А.Бутакова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №5. – С. 328-335.
5. Сластенин, В.А. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
6. Петухова, О.В. Иноязычная подготовка студентов медицинского вуза, врачей и провизоров на курсах иностранных языков / Мат-лы общерос. науч.-метод. конф. «Иностранный язык и иноязычная культура в образовании: тенденции, проблемы, решения». – Томск: ТГПУ, 2004. – С. 108-111.

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ГОРОДА КАК ТЕХНОЛОГИЯ РЕШЕНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ПРОБЛЕМ ГОРОЖАН

С. В. Пирогов, Томск, Россия

Варианты проектирования и их сущность. Различия в социальных технологиях – это, прежде всего различие в целях человеческой деятельности. При этом разные типы целей предполагают разные способы организации совместной деятельности для достижения цели. К.Маркс, Л.Мэмфорд, К.Ясперс и другие, очень разные мыслители, убедительно показали (каждый по своему), что технология – это всегда социальная технология – способ организации предметных и социальных действий, ориентированных на достижение некоторого проекта как идеального состояния сообщества в будущем. Размышление о сущности проектов есть размышление о желаемом будущем. Поэтому думая о будущем общества и одновременно о своём личном будущем важно различать как типы действий, так и целенаправленность проектов. В структуре человеческой деятельности давно различили инструментальное, социально-организационное и ценностно-смысловое действие. В соответствии с ними можно типизировать формы проектирования, ориентируя рефлексию на сущность цели деятельности.

Инженерное проектирование – создание новых артефактов: вещей, технических устройств, зданий и т.п. Целью инженерной деятельности является создание функциональной конструкции по заданным параметрам на основе знания естественных свойств объекта.[1]

Социотехническое проектирование (социальная инженерия) – создание новых социальных систем: коллективов, организаций, целевых групп, социальных институтов и т.п. по заданным принципам и параметрам. Сущностью социальной инженерии как технологии является экстраполяция методологических принципов технической инженерии на создание социальных систем. Во-первых, здесь также подчёркивается факт существования объективных явлений и процессов, а значит – истинных и универсальных закономерностей построения (конструирования) новых объектов. В отношении социальных действий и объектов постулируется существование неизменной природы человека: его качеств, потребностей и целей. Во-вторых, утверждается что новое – это улучшенное старое. Таким образом, в социотехническом проектировании мы имеем дело со сциентистским подходом к социальным инновациям, когда предполагается, что проектировщик, социальный инженер знает как улучшить жизнь, а социальная жизнь – пассивный объект деятельности знающего преобразователя.

Исходным пунктом социотехнического проектирования выступает нормативный прогноз, представляющий собой научный расчет наиболее оптимального и рационального состояния социальных систем с точки зрения субъекта управленческого воздействия [2]. Этот тип проектирования характерен для модернистского общества, мировоззренческими чертами которого в данном контексте являются:

представление о линейном прогрессивном развитии на основе НТП и необходимость централизованного директивного управления, опирающегося одновременно на науку и государство.

Утрата авторитета науки и государства – характерная черта постмодернистского общества, в котором «Речь идет главным образом о видении действительности человеческого общежития не как объекта административного воздействия, нормативного регулирования и функциональной координации, но как области самопроизвольных и слабо скоординированных процессов...» [3]. Мировоззренческими характеристиками постмодернистского общества становятся другие идеи: идея культурного плюрализма как условия развития общества и идея самоорганизации сложных систем, прежде всего самого человека. Мы оставляем в стороне вопрос о предпосылках и условиях перехода к постмодернистскому обществу. В контексте нашей темы отметим лишь то, что всё более осознаются негативные, антигуманные последствия бездумного использования техники, да и она сама претерпевает существенные изменения, становясь всё более индивидуалистической. Приходит понимание того, что успешные социальные трансформации и создание новых социальных технологий в новой социокультурной реальности по сути «невозможны без самосознания, самоопределения и конституирования самих субъектов социального действия» [4].

Социокультурное проектирование это проектирование не нового объекта, а нового качества социальной жизни. Проект здесь понимается не как рациональная конструкция оптимального состояния, а как проект желаемого состояния совместной жизни, вырабатываемый в процессе коммуникации. Социокультурное проектирование в целом – это гуманизация среды обитания и образа жизни, создание условий, жизненной среды для реализации разнообразных потребностей, интересов и ценностей людей. Субъектом проектирования здесь выступает само население, самоорганизующиеся сообщества. Объектом же проектирования должно быть взаимодействие, процесс коммуникации, в ходе которого и возникает среда обитания.

Социокультурный проект – схема организации совместной деятельности, обусловленная схемой определения ситуации. В.М. Розин утверждает, что у схем, по сравнению с научными знаниями, другие когнитивные функции: они описывают типы социального взаимодействия, помогают организовать деятельность и усилия всех участников социальных изменений, задают для этих участников общую реальность. В отличие от научных знаний схемы живут не в пространстве познания и инженерного действия, а в контексте социального действия и социальных изменений [4].

Говоря о социокультурном проектировании, важно отметить, что социокультурная среда состоит из трёх составляющих: 1) предметно-вещественное окружение человека, 2) социоструктурная ситуация: система социальных групп и институтов, 3) ценностно-ориентационная составляющая – смысловая нагрузка элементов среды.

Социокультурное проектирование – создание трёхмерной конструкции жизненной среды.

Город как социокультурный проект. Взгляд на город как на социокультурный проект восходит к традиции Чикагской школы социальной экологии. Специфика этого взгляда заключается в том, что город анализировался не как сложившаяся система, а как никогда не заканчивающийся процесс взаимодействия со средой, освоение, преобразование её – «экологический комплекс», включающий в себя материально-вещные, социально-отношенческие и ментально-символические аспекты городской жизни. Городская среда – социокультурная экология горожанина, и разрушение её приводит к деформации личности и наоборот. Таков главный урок Чикагской школы, который был воспринят и продолжен в рамках экоантропоцентристской парадигмы, смоделированной Т.М. Дридзе. «Город – это, прежде всего особым образом организованное, обитаемое жизненное пространство-время. Оно создается деятельностью людей, ментальность, культура, биографии, жизненные стратегии и повседневные запросы которых и составляют социальную «подоснову» сотворения рукотворных городских ландшафтов» [5. С. 225]. Собственно предметом проектирования становится «жизненное пространство-время» или среда обитания, которая стала рассматриваться и как фактор поведения горожан и как результат жизнедеятельности городских сообществ.

Город как среда обитания – единство витальных, социально-отношенческих и культурно-символических аспектов жизни. Поэтому экологию города следует рассматривать в единстве трёх аспектов: природного, социально-отношенческого и коммуникативно-смыслового. Содержание первого – это взаимоотношение природной и техногенной сред на территории города и, соответственно, согласование природной и техногенной среды. Содержание второго – сохранение сложившейся системы социальных групп и согласование постоянно меняющихся интересов различных групп населения. При этом следует знать и помнить, что социальная структура города не является неизменной ни в количественных параметрах, ни, тем более, по качественным характеристикам тех образов и стилей жизни, которые поддерживают и меняют различные городские сообщества. Предметом анализа здесь являются конфликты и противоречия между городскими сообществами. Содержание третьего – состояние коммуникативной среды города. Коммуникативная экология – это, во-первых, уровень диалога между городскими сообществами (в том числе и диалога между администрацией и горожанами); во-вторых, – степень единства взглядов на приоритеты развития, на понимание миссии города и стратегии городских изменений.

Социокультурная экология городской жизни – это в первую очередь – коммуникативная экология. Необходимость формирования концепций социально ориентированного развития не только городов в целом, но и местных городских единиц актуализируется усилением их социокультурной гетерогенности и, вытекающей отсюда

множественности коммуникативных интенций, что, в конечном счете, порождает необходимость их согласования через разработку проектов совместной жизни, общего коммуникативного пространства. Основной проблемой коммуникативной экологии городской жизни является гуманизация среды обитания, что означает создание условий для осмысленного и комфортного проживания не только в витальном плане, но и прежде всего – в экзистенциальном: в плане личностной самореализации горожан и саморазвитии городских сообществ, что является базовым социальным условием синергетики города.

Управление городской жизнью также должно основываться на познании коммуникативных процессов. Для этого необходимо обратить внимание на то, что город – это «образ города» для различных акторов – символических агентов городской жизни. «Значения архитектурного сооружения и символическая экология города в целом создается в результате интеракций групп его обитателей, отражая в каждом своем фрагменте напряжения и власть, существующую в системе отношений между ними. Это утверждение повторяет почти дословно тезисы из «Символического интеракционизма» Блумера применительно к архитектуре» [6].

Одной из основных аналитических единиц социально-экологической концепции является понятие «ситуация». Первоначальное понимание среды обитания – совокупность объективных (физических и социальных) условий жизни. И это, разумеется так. Но условий этих много и они изменчивы, а поведение конкретных людей весьма определённо и устойчиво. Значит, объективные условия жизни не напрямую влияют на поведение. Условия жизни воспринимаются и оцениваются в зависимости от особенностей структуры личности. Ситуация не просто есть – она – определяется. В случае с человеком мы всегда имеем дело с определением ситуации. Действию предшествует решение, которое принимается на основе ценностей и установок – смысловой и диспозиционной структуры личности. Чтобы понять и спрогнозировать поведение – надо их знать. Так рассуждали У.Томас и Ф. Знанецкий, когда пытались понять польских крестьян-эмигрантов. В итоге они пришли к выводу, что «Ситуация содержит три типа данных: 1. Объективные условия, в которых действуют индивид или общество. Эти условия представляют собой совокупность ценностей – экономических, социальных, религиозных, интеллектуальных и т. д., – которые в данный момент прямо или косвенно влияют на состояние сознания индивида или группы. 2. Уже существующие у индивида или группы установки, которые в данный момент оказывают реальное влияние на поведение. 3. Определение ситуации, представляющее собой более или менее ясную концепцию условий и осознание установок» [7, С. 29-30]. Главный вывод, который они делают и который, по сути, стал методологическим принципом герменевтически ориентированной социологии: «... объяснение любого конкретного акта поведения человека должно строиться на основе опыта действующего индивида, который наблюдатель должен косвенно реконструировать с помощью

заклучений из того, что дано ему в прямом наблюдении. Мы не можем пренебрегать смыслом, значениями, которые объекты имеют для индивида, потому что именно эти значения детерминируют поведение индивида...» [7, С.33].

Исходным моментом социокультурного проектирования городской жизни является рефлексия над основаниями определения ситуации различными городскими сообществами. Основанием определения ситуации является не столько статусные позиции, сколько направленность внимания и активности на значимый предмет – интенция. Эмпирически – бытийные формы переживания города разнообразны, направлены на присвоение как территориальных, так и пространственных аспектов городской среды: «свои» маршруты движения по территории, биографически значимые места, социально значимые места, события городской жизни. Последнее особенно важно, так как событие – это не любой факт, а непременно значимый. Пространство города вообще – это абстрактное пространство. Конкретное пространство – это континуум жизненных миров городских сообществ, групп гомогенной мотивационной интенции, сообществ гомогенного восприятия среды. Человек всегда находится в ситуации. Эта ситуация может быть относительно одинаковой для определённого числа людей, поэтому они демонстрируют похожие модели поведения – они находятся в одном жизненном пространстве. К.Левин в работе «Теория поля в социальных науках» писал: «Чтобы понять и предсказать поведение, нужно рассматривать человека и среду как одну констелляцию взаимосвязанных факторов. ... Задача объяснения поведения тогда становится тождественной (1) нахождению особого представления жизненного пространства (LSp) и (2) определении функции (F), которая связывает поведение с жизненным пространством» [7, С. 39].

Город – это пространство возможностей. Разные города – разные возможности – разные переживания. В маленьких городах меньше возможностей для социальной мобильности. Ситуация, в которой человек не может реализовать значимые для него жизненные обстоятельства, переживается как бесперспективная и бессмысленная. Однако в больших городах их может быть слишком много; возникает опасность когнитивных перегрузок и негативных переживаний, связанных с размыванием идентичности и смысла. Негативные переживания могут также возникать в ситуации нереализованных возможностей, что нередко случается в больших городах.

Речь идёт о интенциональных переживаниях, связанных с осмыслением городской среды. Их следует отличать от эмоционально-психологических переживаний, связанных с общими негативными факторами проживания: экологическими, транспортными, эстетическими и т.п. Как справедливо замечает Г.В.Горнова, следует различать два аспекта переживаний: реактивный и активно-преобразовательный [8]. Одной из задач феноменологии города как концептуальной основы социокультурного проектирования, является изучение того, чего хотят различные группы горожан. Учёт интенций городских сообществ

позволит двигаться в направлении создания комфортного города. Восприятие и интерпретация феноменов городской среды происходит в границах жизненного мира – мира чувственного опыта, мотивированного практически-ситуационными интересами. Жизненный мир – это мир феноменов, которые мы создаём сами и в существование которых мы верим, это то, что имеет для нас очевидную достоверность. Изучение жизненных миров городских сообществ будет способствовать не только пониманию поведения различных групп горожан, но и проектированию новой, лучшей жизни, поскольку в понимании А.Щюца «Проектирование отличается от чистого фантазирования, помимо всего прочего, соотносённостью с наличным запасом знания... Проектирование этого рода является, стало быть, фантазированием в заданных или, лучше сказать, навязанных рамках, и навязываются они самой реальностью, в которой проектируемое действие должно будет быть осуществлено» [9, С.122]. Реальностью в данном контексте является конструктор ситуации, формирующийся в результате: 1) переживания проблемной жизненной ситуации, 2) формирования перцептивного образа среды из релевантных предметов жизненного мира, 3) построения концепта ситуации в форме различных лингвистических конструкций – фреймирования реальности. Речь идёт о реальности особого рода – интересубъективной, возникающей как о-своение, обживание объективной реальности города (материально-предметной и социально-институциональной) в процессе совместного (коллективного) решения общих жизненных проблем. Р.Парк этот процесс называл аккомодацией – «процесс, посредством которого индивиды и группы внутренне приспособляются, насколько это необходимо, к социальным ситуациям...» [10]. Это понятие он противопоставлял понятию адаптация, подчёркивая, что в процессе аккомодации возникают социальные организации нового вида и возрастающей сложности. В ходе этого процесса и возникают культурно гомогенные сообщества. «Люди вообще живут вместе не потому, что они похожи, но потому, что они нужны друг другу. Это в особенности верно для больших городов, где социальные дистанции сохраняются несмотря на географическую близость, и где каждое сообщество, вероятнее всего, состоит из людей, проживающих вместе и связанных отношениями, которые, скорее, можно описать как символические, нежели социальные. Но с другой стороны, каждое сообщество представляет собой в определенной степени независимое культурное образование, со своими стандартами, представлениями о должном, о приличиях и о том, что достойно уважения» [11].

Социокультурное проектирование принципиально отличается от социотехнического тем, что имеет своей целью не разработку среднестатистических нормативов научно обоснованного качества среды, а создание комфортной среды для качественно разнородных по своим интенциям городских сообществ. Конечным продуктом социокультурного проектирования является разработка сценариев развития жизненной среды, выражающих интенции самоорганизующихся город-

ских сообществ, учитывающих особенности жизненных миров гетерогенных групп горожан. «Сейчас уже всем очевидно, что благополучие человека, его социальное самочувствие не сводятся к уровню и даже качеству его жизни, оцениваемым в среднестатистических показателях. Социальное самочувствие и благополучие человека в значительной степени определяются мерой доступности средств для решения жизненно важных проблем» [12, С. 28-29]. Социокультурное проектирование есть конструирование новых форм городской жизни, отвечающих изменяющимся интенциям городских сообществ.

Библиографический список

1. Горохов В.Г. Знать, чтобы делать. История инженерной профессии и её роль в современной культуре. – М.: Знание. 1987. – 175с.
2. Маркузе Г. Одномерный человек. Исследование идеологии развитого индустриального общества. – М.: REFL-book. 1994. – 341с.
3. Бауман З. О постмодерне. // [Электронный ресурс] / З. Бауман. – URL: <http://imp.rudn.ru/ffec/philos/chrest%5Cbauman.html>
4. Розин В.М. Эволюция и возможности социальной инженерии. // Этюды по социальной инженерии: от утопии к организации / под ред. В. М.Розина. – М.: Эдиториал УРСС. 2002. – 320 с.
5. Дридзе Т. М. Урбанизм и городская политика в свете экоантропоцентристской социологии // Урбанизация в формировании социокультурного пространства. – М.: Наука. 1999. – С. 219-227.
6. Соколов М. Трансформации значений городского пространства: Интеракционистский подход к исследованию: тезисы доклада на семинаре 27 авг. 2002 г. в ЦНСИ. [Электронный ресурс] / М. Соколов. – URL: <http://www.indepsocres.spb.ru/socolov1.html>
7. Психология социальных ситуаций. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
8. Горнова Г. В. Переживание города [Электронный ресурс] // Вестн. Омского гос. пед. ун-та: электрон. науч. журнал. – Вып. 2006. – Электрон. дан. – URL: <http://www.omsk.edu/volume/2006/human/>
9. Шюц А. Выбор между проектами действия. / А. Шюц // Избранное: мир, светящийся смыслом. – М.: РОССПЭН, 2004. – С. 116-150.
10. Парк Р. Экология человека [Электронный ресурс] // Теоретическая социология: Антология: пер. с англ., фр., нем., ит.: в 2 ч. / сост. и общ. ред. С. П. Баньковской. – М.: Книжный дом «Университет», 2002. – Ч. 1. – С. 171-183. – Электрон. версия печат. публ. – URL: <http://narod.yandex.ru/100.xhtml?janex.narod.ru/Shade/socio/TeorS1.rar>
11. Парк Р. Город как социальная лаборатория [Электронный ресурс] / Р. Парк // Социологические прогулки. – Социологическое обозрение. – 2002. – Т. 2. – № 3. – Электрон. версия печат. публ. – URL: <http://www.urban-club.ru/?p=50>
12. Прогнозное социальное проектирование. Теоретико-методологические и методические проблемы. М.: Наука. 1994. – 299с.

ИДЕНТИФИКАЦИЯ И ДЕЗИДЕНТИФИКАЦИЯ КАК СПОСОБЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Е. В. Плотникова, Екатеринбург, Россия

Человека во все времена интересует онтологический и аксиологический статус будущего. Средоточием этого интереса является вопрос о том, зависит ли будущее от индивида лично или управляется надындивидными силами (Бог, судьба, природа, социум, обстоятельства).

В современной социально-философской литературе все чаще в качестве надындивидной силы, предопределяющей человека, рассматриваются явления, которые могут быть охвачены понятием социокультурной программы.

Понятие «программа» в контексте социокультурной проблематики встречается в явном виде в работах В.С. Степина и В.М. Розина.

Близкими социокультурной программе понятиями являются «категории культуры» А.Я. Гуревича, «социокод» М.К. Петрова, «смысловый горизонт» Г. Гадамера, «дискурс» М.Фуко, «письмо» Р.Барта. Значение социокультурных программ («социокода», «смыслового горизонта», «дискурса», «письма») рассматривается в научно-философской литературе в связи с формированием сознания, мировоззрения, ментальных структур человека.

Мы понимаем социокультурное программирование как неосознаваемое, неаргументированное, непроблематизируемое воздействие (pro-gramma – предписание) со стороны над-индивидуального субъекта на волю индивидов, групп и/или масс людей, при котором латентно, дорефлективно формируются или изменяются их волевые интенции, активность направляется по заданным социокультурным образцам, в результате чего социокультурная система воспроизводится или трансформируется, а индивиды, группы и массы людей считают себя действующими по своей воле.

В поиске субъекта и механизмов социокультурной детерминации ощущений, восприятия, мышления, отношений, воли, поведения людей мы вслед за многими авторами обращаемся к лингвистическим явлениям. Философы, лингвисты, психологи, естествоиспытатели показали, что когда язык осваивается в раннем возрасте, он неаргументировано и неосознаваемо фрагментирует и структурирует систему жизненного мира человека, различает и идентифицирует явления, следовательно, язык и может рассматриваться в качестве над-индивидуального субъекта социокультурного программирования. У человека складывается интенция означения всех воспринимаемых событий – поиск ответа на вопрос: «Что это значит?».

Человек, вместе со стремлением означить объекты мира, нуждается также и в том, чтобы означить себя – «Кто Я? Что означаю? Что значу для других, для самого себя?».

Значения индивида как целостности фиксируются человеческими – собственными и нарицательными – именами. Каждый естественный

язык включает словарь имен, среди которых одно (несколько) может принадлежать определенному человеку, означать его, идентифицировать, позволять различить среди других людей и, как мы полагаем, содержит программу социокультурного поведения в соответствии с этим значением. В именах заложены культурные категории. Имена – это фрагменты знания и связанные с ними интерьеры деятельности.

Способ социокультурного программирования человека – это его идентификация с социокультурным образцом, выраженным именем, из числа предположенных в языке.

Практики использования имен включают наречение именем и социальные ожидания, требования оправдания имени.

В жизненном опыте каждого человека и общества имеет место, как показал В.Тэрнер, чередование устойчивых состояний и переходов, гомогенности и дифференцированности, поименованности и анонимности. Анонимность свойственна пограничным, промежуточным состояниям.

Индивид и общество стремятся сократить период анонимности. Для индивида обретение имени удовлетворяет потребность получения ответа на вопрос «кто Я?». Для общества появление имен характеризует становление или восстановление социальной структуры. Воля человека к идентичности «Я», обретению значения себя согласуется, следовательно, с социокультурной программой – идентифицировать человека, определить его значение, вписать в социальную структуру.

Наречение именем – акт воли имядателей – начало, которое забывается со временем и имя воспринимается как свое, как «само собой разумеющееся».

Исходной формой практик наречения именем можно считать архаичный миф. В мифологическом сознании имя материально, тождественно телу живущего или духу предка. Имя вписывается (татуировки, шрамы и пр.) непосредственно в тело. Чрезвычайно важным фактором сохранения идентичности человека и общности является память, поэтому «памятка» оставляется на теле, доступном самоощущению, видению и контролю со стороны субъектов общности. Память о своей идентичности укрепляется посредством ритуалов. Наречение именем строго табуировано, основано на практиках гадания. Не родители или члены живущего сообщества выбирают имя новорожденному. Духи умерших предков в ритуалах гадания «сообщают» свою волю воплотиться в новом человеческом теле, и тогда рожденному дают имя предка, ожидают от него проявления качеств предка, обращаются с ним как с предком, чье имя он носит, как показывают Дж.Фрэзер, М.Элиаде и др. Намного позже в истории культуры эта власть – быть имядателем – перейдет к живым предкам – родителям.

Среди историко-культурных персонажей называют Октавиана Августа, который фактически дал толчок к произвольному наречению именем. До этого в Риме можно было по имени выяснить социальное положение лица. Права наследования, генеалогии играли решающее значение в именовании в древнем и античном мире. Однако со II в.

вошло в моду иметь много имен. Имя фактически становится нарративом, биографией, повествованием о жизни. Передать такое имя потому что практически невозможно, однако, поскольку именование является способом программирования человека, разрабатываются другие практики именовании на других основаниях.

Священные книги монотеистических религий и соответствующие календари (например, Святцы) порождают новые практики определения имени для новорожденного человека и наречения его этим именем. Практики наречения также имеют ритуальный характер (например, как часть ритуала крещения).

В секулярном обществе имеется множество практик, с помощью которых можно дать нарицательное имя-программу конкретному человеку – аттестовать, присвоить квалификацию, звание, зарегистрировать семейный статус, ввести в должность и пр. И эти практики обнаруживают ритуальный характер. Ритуал позволяет надолго идентифицировать индивида.

По мере того, как имена теряют свое сакральное значение и социально-стратифицирующую функцию, полномочия имядателя частично переходят к самому человеку (творческие псевдонимы, *nike-name* в социальных сетях и пр.).

Рассматривая социально-философский аспект воздействия имени, мы склонны объяснять эффективность программирования человека с помощью имен как следствие социальных требований оправдания имени.

Происхождение имени, назначенного тому или иному человеку, связывает его обязательством последования или последовательности. Так, теоморфные имена связывают носителя имени с Богом и обязывают следовать Его воле. Имена могут быть получены от предков по наследству, обязывая человека выступить в качестве преемника. Имя может быть дано после того, как человек заявит о себе или проявит себя в деятельности, и тогда обязывает быть последовательным («назвался груздем – полезай в кузов»). Отождествление с именами – программы – не является окончательным, его необходимо поддерживать. Имя требует оправдания. Имена можно прославить или обесславить, предать забвению или сохранить в вечности.

Оправдание имени и есть реализация фрагмента социокультурной программы, сообщение правды о своем имени и подтверждение права на имя.

Оправдание имени – это не принуждение (хотя во вторую очередь и оно). В первую очередь это проявление воли индивида, отождествляющего себя с именем – воли к признанию. После того, как (или вместе с тем, как) человек устанавливает свою идентичность, свое значение в узком кругу имядателей, он стремится к тому, чтобы это значение было признано за ним другими людьми. Как отмечает А. Кожев [1], прослеживая идеи Г.Гегеля, Человек – это Желание признания. Люди стремятся быть поименованными, так как имя обеспечивает им определенное обращение с ними, признание их в определенном значении.

Тот, кто не оправдывает своего имени, лишается права его носить (отлучается от церкви, изгоняется из семьи («Ты мне больше не сын!»), рода, дисквалифицируется, разоблачается в качестве самозванца и т.п.), лишается признания.

Итак, мы утверждаем, что способом программирования человека является идентификация индивида с социокультурным образцом, выраженным с помощью имени. Собственные и нарицательные имена, данные человеку полномочными имядателями, требуют оправдания, т.е. соответствия жизнедеятельности социокультурной программе. Оправдание имени ведет к признанию. Воля к признанию является внутренней, автохтонной детерминантой оправдания имени. Оправдание имени может быть понято как момент объединения индивидуальной воли (желания признания) и социокультурной программы (признанный образец, выраженный словом и текстом имени).

Идентификация, однако, лишь часть более целостного процесса определения человека. Г.Гегель и А.Кожев позволяют обратить внимание на связь идентичности с негативностью.

«Идентичность и Негативность – суть две универсальные примордиальные онтологические категории. Благодаря Идентичности всякое сущее остается *тем же самым* сущим, вечно *идентичным самому себе* и *отличным от других* ... Но благодаря Негативности идентичное сущее может отрицать или упразднить свою идентичность своими собственными силами и становиться тем, чем оно ранее не являлось, и даже переходить в свою собственную противоположность... Сущность негативного, или отрицательного, Бытия, определенного категорией Негативности, заключается в том, «чтобы не быть тем, что ты есть, и быть тем, чем ты не являешься».

Реальное конкретное (раскрытое) Бытие является, в одно и то же время, Идентичностью и Негативностью» [1, с. 140-169].

Таким образом, идентичность уже содержит в себе возможность негативности, и наоборот, что и обуславливает диалектику свободного самоопределения и программирования человека, каждое из которых предусматривает свою противоположность в составе собственного основания.

Негативность, как и идентичность, связана с потребностью признания. Только в первом случае индивид ищет признания в качестве того, кто он уже есть или кем себя считает, а во втором – в качестве другого, того, кем он может стать.

Отрицая свою данность, человек, в силу автохтонного стремления к признанию, неизбежно будет стремиться становиться Другим, добиваясь признания в качестве Другого, не того же самого, кем он был. Человек – единственное существо, которое стремится стать Другим, кого не устраивает его данность. Можно усилить это утверждение и сказать, что именно стремление стать Другим, воля становиться Другим и есть собственно воля человека. Воля быть, размножиться, простереться – это дочеловеческая воля. Животные учат потомство тому же самому поведению, что осуществляют сами. Ни одно животное «не желает»

своим детенышам быть другим, нежели оно. И только человек постоянно иначит себя и желает иного будущего для своих детей. Воля становится Другим – это человеческая воля. Не бытие, но становление. Подтверждение этому можно найти, например, в современной психотерапии. Психотерапевты обнаруживают у своих клиентов на первых стадиях работы с ними фрустрацию желая быть принятым (признанным). Но как только клиенту удается принять себя и убедиться в том, что и другие его принимают таким *какой он есть*, происходит нечто парадоксальное. Человек начинает стремительно меняться, *он становится Другим* [2]. Он становится процессом изменений. В обыденных ситуациях мы наблюдаем это повсюду. Маленький ребенок хочет становиться большим. Девочки хотят стать женщинами, а женщины уподобляются девочкам. Незнающий хочет стать знающим, неумелый – умелым. Религиозный человек хочет воплотить в себе «образ и подобие Божие». Никто не хочет быть тем, кто он есть!

Человек по воле своей непрерывно стремится становиться Другим. Он оттого и не хочет быть тем, кто он есть, что знает о Другом. Знание это – язык. Человек стремится переиначить себя не по образу Другого в его непосредственности, данности, а по образу Другого в его опосредованности и даже заданности языком, по тому, как именуется этот образ. Образ и воспринимается только потому, что он назван. Образ привлекателен, потому что он привлекательно именован. Основание, на котором человек может переиначить себя – это язык.

Человек является объектом борьбы разных социокультурных систем за то, чтобы наделить объекты этого мира своими значениями, но он может по своей воле выступить и активным контрагентом конкретной программы и программирования вообще (вплоть до выхода из языкового состояния в доязыковое путем наркотического опьянения, самоубийства или убийства).

Если способом программирования человека является идентификация, использование практик именованья, требования оправдания имени, то способом депрограммирования должна бы быть дезидентификация и практики анонимности, переименования.

На протяжении всей истории культуры разрабатывались и развивались практики, обеспечивающие дезидентификацию, возвращение, как предполагалось, к себе. Рассмотрим принципы, лежащие в основе этих практик, обнаруженные нами при анализе религиозной, культурологической, психологической, философской литературы.

Принцип возвращения к началу. Для человека архаической культуры началом является миф – к нему он возвращается циклично в ритуальных практиках. В христианстве эквивалентом возвращения к началу является покаяние. От медитативных, мифопоэтических (древнеиндийских, античных) практик вспоминания прежних земных воплощений или невоплощенного бытия, через религиозные практики исповеди, покаяния, к практикам психоанализа и методам этимологии, семиотики, грамматического анализа, герменевтики, мы можем проследить принцип возвращения к началу и его смысл. «Anamnesis, т.е.

выхождение, путем воспоминания, из первоначального знания есть та единственная форма, в которой начинается мышление» [3, с. 59]. Так или иначе, возвращение к началу или сомнение в начале как таковом, есть способ проблематизации тех, прежде непроблематизируемых, «само собой разумеющихся» фрагментов бытия, который выводит волю индивида или общности из-под латентного, неосознаваемого воздействия программ, позволяет сознавать это воздействие, относиться к нему, влиять на него.

Принцип внезапного пробуждения, встряски. «Сократ пробуждает своих собеседников, иногда против их воли, но Сократ прекрасно отдает себе отчет в том, что его миссия пробуждать сознание людей имеет божественное значение» [4, с. 144]. Пробуждение есть деавтоматизация, возвращение возможности сознания, проблематизации.

Принцип продолжительного бодрствования. «Победа, достигнутая в борьбе со сном, продолжительное бодрствование являются типичным испытанием в период инициации... Гильгамеш... должен бодрствовать в течение шести дней и шести ночей... Оставаться «бодрствующим», это значит обладать в полной степени своим сознанием, присутствовать в мире духа. Иисус постоянно говорил своим ученикам о бодрствовании...» [4, с.148-148].

Возвращение к началу, пробуждение, бдение приводят к тому, что человек ставит под сомнение и свою идентичность, актуализирует негативность и творчество, если следовать логике Г.Гегеля и А.Кожева. Отождествление с образцами, внушенное ему, разрушается.

Нельзя не отметить и практики предупреждения возникновения ложных идентичностей. Это, например, практики медитации, интроспекции. В работах Б.Ф.Поршнева рассматривается явление дезидентификации как особое отношение говорящих – непонимание речевого воздействия. Дезидентификация имеет разнообразную феноменологию, в основе которой лежат способы проблематизации своей или иной идентичности – отказ, возражение, молчание, неправда, пауза, непонимание звучания, значения или смысла сказанного, вопрос, сомнение.

Подобно тому, как идентификация обеспечивается практиками именованного и оправдания имени, дезидентификация обеспечивается практиками анонимности, переименования, псевдонимности.

Окончание работы разотождествления знаменуется отказом от прежнего имени. Это так называемая негативная фаза самоопределения, которая может сопровождаться анонимностью.

Анонимность есть способ ускользания от определенности. Согласно шизоанализу, «ускользание» от определенностей любого рода, как негативных, так и позитивных, выступает главным способом высвобождения, раскрепощения «шизомолекулы», источника собственных желаний индивида. «Ускользание» индивидов освобождает их из социальных ловушек и разрушает тождественность общества в целом самому себе.

В искусстве субъективное, именованное исчезает, например, в экстазе дионисических чувствований до полного самозабвения,

в абсурдистском смехе над фиктивными бессмысленными значениями, в сюрреалистском систематическом разрушении «Я» посредством, например, автоматического, диктуемого неуправляемым сознанием, письма.

В науке анонимны не подпадающие под общепринятые определения феномены и процессы – «черные ящики», «паранормальные явления», выражаемые ускользающими от однозначности метафорами.

Но человек, в силу желания признания и интенции означивания всего в мире, включая себя, не может долго оставаться анонимом. Поэтому он сам стремится сократить период анонимности – ускользания от идентичности.

Вместе с отказом от прежней идентичности возникает задача обретения новой. Человек ищет, а социокультурные программы предоставляют ему новые имена, другие идентичности. Поэтому мы не можем остановиться на выводе о том, что дезидентификация есть способ депрограммирования и утверждаем, что это также, вместе с идентификацией, способ программирования человека, его репрограммирование.

Отношения самоопределения и программирования человека диалектичны. С одной стороны, свобода воли, самоопределение концентрированно проявляется в переименовании себя. Но, решая называться новым именем, человек вовлекается в оправдание нового имени. Ускользая от одной программы, человек неизбежно попадает в другую, до тех пор, пока находится в «доме бытия» – в языке, и как-то именуется. Ускользание же от всех программ во внеязыковое состояние, как частная, кратковременная практика (принятия наркотиков, участия в определенных перформативных акциях, молчаливости и пр.), может вызывать пробуждение, встряску, возвращение к началу, и способствовать усмотрению проблематичности, достижению дезидентификации, предотвращению фиксированного тождества, так сказать, в ментально гигиенических целях. Но окончательное ускользание из бытия в языке есть, согласимся с М.А. Аркадьевым [5], самоубийство и убийство. Другими словами, свобода как негативность отрицает данное не в пользу Ничто, а в пользу Чего-то Другого, что существует в культуре как возможность. Другие имена становятся основанием творчества новой идентичности, уже предположенной в имеющихся социокультурных программах – в языках. Следовательно, дезидентификация и депрограммирование неизбежно приводят к реидентификации и репрограммированию.

Таким образом, оказаться вне социокультурной программы не представляется возможным. Возможно, однако, посредством проблематизации и деавтоматизации, занять рефлексивную позицию по отношению к программе.

Библиографический список

1. Кожев А. Идея смерти в философии Гегеля. – М.: Логос, Прогресс-Традиция. 1998. – 208 с.
2. Роджерс К. Несколько важных открытий // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1990. – № 2. – С. 58–65.

3. Гадамер Х.-Г. Хайдеггер и греки // Логос. – 1991. – № 2. – С.56-68.
4. Элиаде М. Аспекты мифа. – М.: Академический проект. 2001. – 240 с.
5. Аркадьев М.А. Лингвистическая катастрофа // <http://www.philosophy.ru/library/misc/diskurs/arkadev.html>.

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Н. В. Попкова, Брянск, Россия

Исследователи давно обратили внимание на ухудшение биологических качеств людей по ходу технического прогресса и на критическое их положение к концу XX века, названное *антропологическим кризисом* [1, с.286-312]. Учитывая этот печальный факт и бурное развитие новейших биотехнологий, все чаще в качестве выхода из антропологического кризиса предлагается проект самотрансформации человеческого тела посредством технического вмешательства. Хотя современная биология еще не обладает возможностями создания целостного организма, энтузиасты данного проекта уверены в скорейшем разрешении всех проблем и обсуждают уже не средства, а радужные перспективы подобной переделки. Встает вопрос о «преднамеренном реконструировании» этого «человеческого существа» [2, с.464-465]. В тело вживляются всевозможные компьютерные имплантанты и чипы, от «протезов разных органов до устройств, усиливающих физические, сенсорные, когнитивные способности человека». Началась и работа с генетическим материалом человека: сначала – для защиты от наследственных генетических дефектов, затем – для улучшения возможностей. Звучат призывы к превращению сознания человека в бесплотное «программное обеспечение», которое можно перегрузить в компьютерную сеть и избавиться от тела. Впереди – вживление машинных элементов в мозг ради «нейросоматического сращивания» с машиной и полной иллюзии пребывания в виртуальных пространствах [3, с.22-27]. Сформировалось движение *трансгуманизма*, которое разрабатывает проблему технологического расширения «естественных» возможностей человеческого организма. Трансгуманизм «признает возможность и желательность фундаментальных изменений в положении человека с помощью передовых технологий с целью ликвидировать страдания, старение и смерть и значительно усилить физические, умственные и психологические возможности человека» [4, с. 6-7]. Ведется работа по репродуктивному клонированию, а генная инженерия обещает «создавать новых людей с заданными качествами, устраняя накапливающиеся генетические искажения и ведя планомерную работу по улучшению вида». В будущем энтузиасты обещают создать человечество, «каждый член которого идеально здоров и гениален» [4, с.21-27]. В симбиозе с новыми технологиями человек уже в ближайшие десятилетия может быть радикально преобразован и превратится в новый вид, который с детства станет объектом воздействия

специальных технологий. Тогда станет возможным восполнение утраченных или ограниченных физических и психических функций (протезирование любых органов, восстановление забытых событий и т.д.) [5, с.13-15]. Нам рассказывают, что одни нанороботы будут «самостоятельно передвигаться по телу... очищая организм от болезнетворных микробов, зарождающихся раковых клеток и бляшек холестерина», а другие «могли бы жить внутри черепной коробки, поддерживая связь живых нейронов мозга с искусственными». Вживление микросхем в мозг обеспечит «бестерминальные варианты общения человека с компьютером» [4, с.133-138]. Короче говоря, все «постлюди» будут свободны и счастливы, так как «станет возможным получение удовольствия без привязки к конкретным действиям или событиям» [4, с. 75]. А затем «то, что традиционно понимается под субъектом, растворится в информационных потоках и электронных сетях». Уже в конце столетия, предсказывает Р.Курцвайл, невозможно будет определить, сколько людей проживает на Земле: мир населят «информационные программы», которые будут передвигаться по электронным сетям, управляя «множеством своих программируемых тел», и смогут «постоянно сочетаться и разделяться» [6, с. 95]. Но и это не все. А.В. Мищенко повествует о дальнейших этапах технологизации: «Планетарная мысль убьет Жизнь (уже, кстати, начала истреблять «ненужные» ей виды)» [7, с. 101]. По его мнению, как только «единицы мыслящей материи» войдут в общепланетарный мозг, с их независимостью будет покончено [7, с.126]. От человечества останется накопленная им информация в мировом разуме.

Многие видные ученые с энтузиазмом включились в этот проект. Так, Х.Моравек считает, что вскоре мозг, как механизм биологический и смертный, будет замещен искусственной системой. От нашего тела не останется и следов, а наше сознание будет жить в виде «программного обеспечения, что не только позволит пересылать, подобно факсу, наше сознание из одного места в другое», но и сделает возможной, например, такую ситуацию, когда «одна его часть находится здесь, другая – там» [8, с.20]. По словам А.А.Болонкина, пора осознать «неизбежность (и необходимость)... перехода от антропоцентризма к нооцентризму». Это означает, что «человек есть только начальная ступенька к некоему Высшему Разуму, мощностю которого будет превосходить мощностю мозгов всего человечества и который не ограничен во времени рамками жизни человека». Создание этого Высшего Разума – цель природы, и «превращение человечества в мыслящую материю» поможет ей осуществить переход на «более высокую ступеньку» [7, с.11-12]. Ф.Фукуяма перечисляет возможные пути в «постчеловеческое» будущее: расширение знаний о мозге и биологических основах человеческого поведения, позволяющая манипулировать эмоциями нейрофармакология, возможности продлевать жизнь, генная инженерия [9, с.351].

Но далеко не все исследователи радуются предложенным перспективам. Иногда, как Э.С.Демиденко, в них видят «самое глубокое и гло-

бальное кризисное явление», называя его «экотехнологическом Апокалипсисом» человека, который превратится в «социотехнобиологическое существо, предельно бесчувственное и рациональное, роботизированное» [10, с.109-115]. Опасности этого проекта отмечает О.Тоффлер: «Размывается само понятие того, что значит быть человеком. Насколько можно изменить тело – химически, биологически, генетически или механически – чтобы оно перестало считаться «человеческим» и заслуживать человеческого отношения?» [11, с. 531]. Как считает Э.Лист, хотя «крикливая фракция приверженцев киберпространства эйфорически возвещает наступление «эпохи нового тела», создаваемого путем протезного замещения несовершенных человеческих органов высокоумными машинами», на самом деле это – «безумный проект коллективного самоуничтожения» [8, с.13]. Кроме того, утверждает П.С. Гуревич, «попытки заменить живую жизнь механизмом» примитивны, они выдают неумение увидеть парадоксальную, двойственную человеческую природу [12, с.30-31]. Говорится и резко: «Вести нас к суперинтеллекту собираются, похоже, крикливые пиарщики с куриным интеллектом и одержимые с интеллектом, развитым вдоль одной прямой линии, – убежденные... что человек – машина из мяса, носящая в черепе компьютер» [3, с.30].

Итак, перед нами полный спектр мнений по исследуемому вопросу [13, с.314-328]. Не затрагивая вопроса о технологической осуществимости изложенных проектов и их нравственной допустимости, рассмотрим их с философской точки зрения. Действительно ли здесь проявляет себя духовный кризис современного общества [14, с.37]? Используем методологический анализ [15, с.21]: определим, на каком мировоззрении основаны подобные проекты.

Прежде всего, обратим внимание на постоянно встречающиеся в работах сторонников технологического совершенствования людей ссылки на эволюцию, на закономерное саморазвитие всего – в том числе человека и техники. Это заставляет рассматривать анализируемое мировоззрение как разновидность *глобального эволюционизма*, рассматривающего развитие как самоорганизацию нелинейных систем, лишённое сознательного субъекта. В рамках постнеклассической науки принцип эволюции стал исходным принципом картины мира. Попытки найти нечто общее между целеподобным поведением природных систем и рациональной человеческой деятельностью, между миром природы и жизнью людей привели к признанию единого вектора эволюции, направленного от неживой формы организации материи к живой и, далее, к социальной. Стремление охватить эволюционный процесс в целом завершилось пониманием развития Вселенной в качестве самоорганизации сложноорганизованных систем. Эволюция биологических и социальных систем происходит в одном направлении – увеличения порядка, организации, сложности, информации и т.п. [13, с.55-86]: все эволюционные процессы в природе и обществе (космогенез, биогенез, социогенез) – это ступени единого процесса, закономерно сменяющие друг друга. Как же объяснить в рамках этой концепции

технический прогресс и его сложные отношения с природой? Согласно анализируемым взглядам, техника – вот новый уровень бытия, который вырастает из предшествующего (не только антропологического, но и биологического) и вскоре превзойдет его. Поэтому данный подход можно назвать *трансбиологизмом*.

Он утверждает, что принцип эволюции беспощадно пресекает мечты человека о вечном господстве: эволюционный процесс не стоит на месте и готовит восхождение следующего уровня организации материи. Человечество (как подсистема биосферы) уже достигло самоорганизации, саморегулирования, самообновления. Очевидно, новый, восходящий уровень бытия должен обладать не меньшей их степенью, к тому же иметь способность к самовоспроизводству. Что из существующего подходит на эту роль? Только техническая реальность!

Биосферное разнообразие видов и культурное многообразие человечества угасают (что отмечается через понятия экологического кризиса и глобализации). В современном мире именно техника обладает всеми признаками развивающейся подсистемы: она повышает свою взаимосвязанность и взаимозависимость, одновременно увеличивая автономию от внешней среды, а также наращивает темпы ее переработки. Вызывает сомнение лишь достигнутая техникой степень самоорганизации, но информатизация – результат научно-технической революции (понимаемая как формирование технических систем, способных к небιологической обработке информации) выглядит закономерным этапом приобретения техникой механизмов ее саморазвития. Рациональность человека формализуется, технологизируется и отделяется от человеческого мозга; технические устройства моделируют нейронные сети, приобретая способность решать все расширяющийся круг задач – идентификацию объектов, управление ими, прогнозирование и принятие решений. Да, пока это происходит в узкой предметной области, а для воспроизводства других свойств мышления (рефлексии, формализации неявного знания и т.п.) еще многое предстоит сделать. Но над этим работает инженерно-техническая элита человечества! Наивное понимание техники как послушного механизма манипулирования вещами побуждает людей совершенствовать этот механизм, приближая переход от биологической эволюции к началу самоподдерживающейся технической.

Техника вредна для природы не потому, что она разрушительна (то есть понижает степень организованности системы): напротив, она является следующей ступенью ее развития и новым шагом на пути самоорганизации материи. Прорывая рамки биологического и используя ресурсы живого вещества в качестве трамплина для собственного совершенствования, техника рассматривается трансбиологизмом как грядущий локомотив эволюции Вселенной. Люди привыкли видеть на этом почетном месте себя; теперь их призывают смириться перед новым «царем природы». Природа (в том числе человеческая) разрушается, уступая место более совершенному уровню эволюции; даже людям в ней не будет места, если они не изменят радикально себя, по-

жертвовав телом ради разума. Техническое провозглашается более высоким эволюционным уровнем, нежели биологическое: человек как промежуточное существо или деградирует, пытаясь спасти отживающее в природе и в себе, или изменит свой способ бытия. Трансбиологизм приходит к выводу, что природу в ее прежнем виде уже не спасти: она обречена самими законами саморазвития Вселенной. Процесс эволюции, ведущей к угасанию биологической реальности и расцвету технической, рассматривается как объективный и неизбежный; анализу подлежит возможность сохранения достойных условий жизни для человека. Не только «дикую» природу, но и биологическая телесность человека придется отбросить, чтобы выжить в новом мире, в новых условиях: и диктовать эти условия будет техника. Почему же человек, в отличие от других эволюционистских проектов (например, ноосферного), не рассматривается в качестве нового разума Вселенной? Потому что этого разума у человечества обнаруживается немного. Все современные проблемы говорят скорее об эгоизме человека, его алчности, лени... Трансбиологизм обращает внимание на технику не только потому, что она обладает все большими возможностями, но и потому, что она лишена эгоистических целей. Вот идеальная кандидатура на роль мозга Вселенной!

Каким же видит этот подход человека? Он рассматривает его в качестве вершины биологической эволюции: вида, который настолько ускорил процесс переработки информации, что дальнейший его рост на биологической основе стал невозможным. И, повинувшись воле эволюции, люди сотворили и выпестовали своего победоносного конкурента – менее прихотливого к условиям внешней среды, а также работающего на таких скоростях и в таких масштабах, которые и не снились людям. Иными словами, человечество создало технику – систему переработки вещества, энергии и информации, которая по совокупности скорости своей работы и доступной ей информационной мощности является самой эффективной из известных нам. Долгое время человек радовался этому, считая технику своим верным слугой, а техногенные изменения – отвечающими своим интересам. Заговорили о кризисе цивилизации именно потому, что в современную эпоху стало очевидным: интересы техники и человека разошлись. Она выходит из-под его контроля и начинает ухудшать условия его жизни: хотя это первые шаги, но, если трансбиологизм прав, конфликт будет обостряться.

Какая же участь ждет человечество по мере развертывания нового уровня реальности – технического? Эволюция в природе неразрывно связана с инволюцией: когда система в целом повышает свою организованность, наращивая разнообразие, ряд ее подсистем регрессирует – упрощает свое содержание и снижает степень упорядоченности. Факты, говорящие о потере устойчивости биосферы, общеизвестны. Кажется логичным обвинить в происходящем человека, но... Если бы виной экологических бедствий была хищническая активность человечества, его условия жизни улучшались бы за счет природы. А на деле длинному списку проявлений экологического кризиса соответствует

столь же длинный перечень, заставляющий говорить об ином кризисе – антропологическом. Для современного человечества характерен целый ряд глобальных проблем, которые вполне могут быть интерпретированы как признаки деградации. Рост социального и личного дискомфорта, утрата физического здоровья, вспышки терроризма – разве все это говорит о росте организованности социальной системы, которая вскоре увенчается ноосферой? Многообразие социально-культурных моделей гаснет: массовая культура выступает мощным средством унификации поведения. Универсализация и стандартизация индивидуального и национального бытия, нивелировка личного начала и подавление его массовыми социальными и культурными процессами – все это можно понимать как признаки того, что саморазвитие человечества также не поддерживается законами эволюции. Началось снижение жизнеспособности людей из-за потери внутреннего многообразия человечества – источника его развития и самосохранения [1, с.286-312]. А если угроза деградации нависла над обеими системами – биосферой и социумом, значит, выигрывает от кризисных процессов кто-то третий. Как говорилось выше, техника идеально подходит на эту роль. Правда, говорить о ее вине не приходится – техника лишена сознания и не является субъектом своего развития. Современная эпоха – этап глобальной эволюции, в планетарном масштабе заключающийся в концентрации эволюционного потенциала на уровне технической реальности за счет инволюции объектов предыдущих уровней – биологического и социального [16, с.310-323].

Разумеется, поголовное вымирание согласно вектору эволюции людям не грозит: под господством техники даже низшие формы жизни, не говоря уже о структурах неживой природы, сохранятся (как сейчас в биосфере сосуществуют живые и неживые объекты разной степени эволюции). Со временем закончится развитие человеческого общества, угаснет механизм его обеспечения (подобно тому, как живое уже не возникает из неживого, так в новых, техногенных условиях перестанут создаваться новые технические комплексы по воле людей), социум станет подсистемой техносферы как технической оболочки Земли.

Итак, человек – только инструмент природы для заселения ее техникой? Согласие с объективными процессами – не обязательное следствие из признания их неизбежными. Та же техника используется людьми для того, чтобы многие непреодолимые негативные факторы отодвинуть в далекое будущее. Но трансбиологизм даже не пытается бороться с изложенным нечеловеческим будущим. Его сторонники предлагают встать на сторону будущего победителя: если биологическое обречено на угасание, почему бы нам не отказаться от этой стороны своей природы, а главную сторону – разум – сохранить? Если будущие информационные системы смогут стать практически бессмертными хранилищами информации, не заполнить ли их той информацией, которая содержится в нашем сознании и (по мнению сторонников трансгуманизма, видимо, не читавших даже трудов З.Фрейда) составляет

его содержание? Нужно только улучшить момент и соскочить с тонущего корабля биосферы, перенеся свою личность на информационный носитель и отбросив тело. Опираясь на возможность замены определенных человеческих органов технологическими протезами; обращая внимание на то, что и процессы переработки информации и принятия решений, ранее считавшиеся доступными только для человеческого мозга, с успехом реализуются современной компьютерной техникой; наконец, признавая во многих случаях большие возможности технологических аналогов по сравнению с природными, трансбиологизм предлагает: почему бы вместо вынужденной и фрагментарной замены человеческих органов не прибегнуть к замене полной и добровольной? Если человечество не приобщится к победоносной технике, не впустит ее в себя (или себя в нее?), его ждет участь мамонтов и динозавров. Единственная возможность сохранить в будущем наследие человечества – перенести его на бессмертные электронные носители. Легко иронизировать над этим проектом или клеймить его за антигуманную направленность. Нужно отвечать аргументированно. Для этого требуется дальнейший анализ.

Библиографический список

1. Попкова Н.В. Антропология техники: Становление. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 344 с.
2. Юдин Б.Г. Биотехнологическое конструирование человека // Биология и культура. – М.: Канон+, 2004. – С.461-491.
3. Хоружий С.С. Проблема постчеловека, или трансформативная антропология глазами синергической антропологии // Философские науки. – 2008. – №2. – С.16-32.
4. Новые технологии и продолжение эволюции человека? Трансгуманистический проект будущего. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 320 с.
5. Нариньяни А.С. Между эволюцией и сверхвысокими технологиями: новый человек ближайшего будущего // Вопросы философии. – 2008. – №4. – С.3-19.
6. Эпштейн М.Н. Творческое исчезновение человека. Введение в гуманологию // Философские науки. – 2009. – №2. – С.91-96.
7. Мищенко А.В. Апгрейд в сверхлюди: Технологическая гиперэволюция человека в XXI веке. – М.: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2009. – 168 с.
8. Лист Э. Наступит ли эпоха «нового тела»? // Alma Mater. – 2002. – №6. – С.13-21.
9. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее. – М.: Изд-во АСТ, 2004. – 349 с.
10. Демиденко Э.С. Формирование метаобщества и постбиосферной земной жизни. – М.-Брянск: Всемирная Информ-энциклопедия, 2006. – 160 с.
11. Тоффлер Э., Тоффлер Х. Революционное богатство. – М.: АСТ, Профиздат, 2008. – 569 с.
12. Гуревич П.С. Феномен деантропологизации человека // Вопросы философии. – 2009. – №3. – С.30-36.
13. Попкова Н.В. Философская экология. – М.: ЛИБРОКОМ, 2010. – 328 с.
14. Чешев В.В. Техническое знание. – Томск: Изд-во ТГАСУ, 2006. – 267 с.
15. Розин В.М. Как можно помыслить тело человека, или на пороге антропологической революции // Философские науки. – 2006. – №5. – С.33-53.
16. Попкова Н.В. Философия техносферы. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 344 с.

ИНТЕРНЕТ – НОВОЕ ПОЛЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОСТИ

В. Н. Поправко, Томск, Россия

Современное общество характеризуется колоссальной ролью компьютерных технологий в его социокультурном, экономическом и политическом функционировании и воспроизводстве. Последняя техногенная революция, включающая в себя два основных «прорыва» – разработку и распространение компьютерных технологий, а также развитие средств связи – привела к возникновению нового феномена Интернет и так называемой «виртуальной реальности». «Виртуальная реальность» сейчас все чаще понимается как новое поле социальности, формирующее новые качества человека, нежели как трехмерное пространство игры или приложения.

Факт возникновения нового глобального коммуникационного общества в рамках сети Интернет на данный момент не вызывает сомнений. Новая «виртуальная» социальность нашла свое воплощение в виртуальных группах, Интернет-сообществах и так называемых «социальных сетях». Главным свойством виртуального пространства является переход от прямого взаимодействия коммуникации, опосредованной техническими средствами Интернета. Известный немецкий ученый Г.Бехманн утверждает, что произошедшие изменения в области технологий, характеризующие современное общество как информационное, могут быть выражены в четырех ключевых тезисах [1, С.106]:

1. Переход от отдельных механических, электрических и электро-механических элементов к электронным системам – в качестве примера можно привести банковские электронные системы, связанные по всему миру, системы видеонаблюдения, Интернет как мультифункциональную систему и пр.;

2. Микроминиатюризация всех электронных элементов – названная тенденция наблюдается с самого развития электроники – если раньше процессоры, устройства хранения информации, устройства вывода и пр. занимали целые комнаты, то на данный момент гораздо более производительное устройство может уместиться в «коммуникаторе-наладоннике»;

3. Дигитализация коммуникации и информации – проявляется в приоритетности цифровых форм хранения и передачи аудиовизуальной информации – ввиду своего удобства электронные документы и «книги», mp3-файлы, цифровые фото и другие виды цифровой продукции используются все чаще. Об этом свидетельствует и политика зарубежных библиотек и музеев, широко использующих новые формы изучения, хранения и презентации своих экспонатов;

4. Взрывное развитие в области программного обеспечения – может быть представлено посредством различных явлений, среди которых: непосредственное увеличение программной продукции, разделение рынка программного обеспечения на различные сегменты (ПО

с открытым и закрытым кодом, «freeware» и «shareware» и т.п.), возникновение новых экономических стратегий в разработке ПО (подразумевающих привлечение крупными корпорациями «фрилансеров», получающих дивиденды по факту популярности их продуктов в сервисах «Applestore», «Nokia OVI» и т.д.).

Так или иначе, центральным феноменом новой эпохи становится Интернет, представляющий из себя наиболее активное поле для развития указанных технологических изменений. В рамках Всемирной сети можно выделить два ключевых социальных образования, играющих значимую роль в конструировании человека новой эпохи – это Интернет-сообщества и так называемые «социальные сети».

Благодаря популяризации таких Интернет-ресурсов, как «Одноклассники», «Вконтакте», «Мой Мир», «Facebook», «MySpace» и других, основной функцией которых является поиск и установление виртуальной коммуникации с друзьями, одноклассниками, коллегами, понятие «социальная сеть» (social network) прочно закрепилось за подобной формой Интернет-коммуникации. Художественный фильм Дэвида Финчера об истории создания портала «Facebook» под названием «Социальная сеть» («TheSocialNetwork») закрепил обозначенную связь в обыденном сознании.

Понятие «социальная сеть» в социогуманитарном знании имеет достаточно богатую историю и связывается с так называемыми сетевыми теориями. Считается, что основания для возникновения сетевых теорий были заложены классиками мировой социальной мысли. Так еще Г. Зиммель, разработавший понятие «формальная социология», говорил о том, что в фокусе социологии должны быть *«базовые модели социальных отношений, безотносительно к их объему или сущности»*. [2, С.23]

В 50х годах 20го века сетевая теория стала активно развиваться в рамках антропологического подхода. Если до развития данного направления сетевой подход применялся преимущественно к изучению малых коммуникативных групп, то антропология позволила развить его и применить к изучению структур традиционных обществ. Ярким представителем данного направления является З. Найдел, использовавший четкое разделение между «структурой» и «функциями» при изучении больших популяций. По мнению ученого, структура общества представляет собой набор взаимосвязанных и взаимодействующих подгрупп, объединенных принимаемыми образцами поведения внутри подгруппы. Таким образом, общество можно представить в качестве «слоеной» или кластерной сети, проще говоря, общая сеть будет включать в себя набор подсетей.

Однако, масштабность и характер последней технологической революции, а точнее, повсеместное распространение и интеграция в социальные процессы Интернет-технологий заставили исследователей сместить акценты от изучения непосредственного взаимодействия в сторону процессов Интернет-коммуникации. А. В. Назарчук объясняет подобный интерес наглядностью компьютерных сетей: *«если*

прежние сетевые взаимодействия складывались из спонтанных человеческих контактов и поэтому не воспринимались как сетевые, то сегодня коммуникация методически выстраивается по моделям, задаваемым технологиями системной интеграции процессов обработки и передачи информации» [3, С. 63].

Ставшая логичным продолжением расширенного в антропологии понятия «сеть», концепция «сетевых отношений» знаменитого американского ученого М. Кастельса является на данный момент, пожалуй, единственной метатеорией, отвечающей реалиям современного технологического и социального развития общества.

Кастельс утверждает, что технологическим базисом для организации новейших сетей на данный момент является Интернет, способствующий возникновению и распространению открытых форм сети. Появление Интернета, по мнению М. Кастельса, стало следующим, последним на данный момент этапом в зарождении новой культуры – «культуры реальной виртуальности». «Реальная виртуальность» понимается как феномен, в рамках которого уже не столько реальный мир удваивается, символически отображается на экране монитора, сколько образы и символы «виртуальной реальности» переходят в реальность. Если раньше СМИ можно было рассматривать как средство передачи социального опыта, то сейчас взаимодействие человека с символической средой Интернета является значимым социальным опытом само по себе.

В своих работах М. Кастельс описывает этапы становления сети Интернет – с момента создания локальной военной сети до его повсеместного распространения и превращения в важнейший феномен новой информационной эпохи. Ученый утверждает, что разрыва между электронными средствами и традиционной культурой практически нет – новые электронные средства «абсорбируют» иные формы культуры. Более того, объединенные в новые электронные сети, индивиды способны формировать новые типы сообществ (Интернет-сообщества) даже при том условии, что физически находятся друг от друга на значительном отдалении.

Информационные сети являются крайне сложной системой, состоящей из массы узлов, подсистем и кодов, однако именно это способствует возникновению нового типа социальности в среде Интернет, и в частности, возникновению Интернет-сообществ. Последние должны быть рассмотрены, с одной стороны, как общности, позволяющие индивидам идентифицировать себя и взаимодействовать с узкой группой людей, с другой стороны – как «проводники», позволяющие индивидам быть связанными с процессами глобального развития.

Термин «виртуальное сообщество» (virtualcommunity) был предложен известным американским исследователем в Г. Рейнгольдом в 1993 году. У данного понятия существует множество синонимов, которые встречаются как в публицистических, так и в социально-философских работах: онлайн-сообщества, сетевые сообщества, Интернет-сообщества (Internetcommunities) и другие. Учитывая широту

понятия «виртуальный» в социально-философской традиции, релевантность употребления понятия «виртуальное сообщество» вызывает некоторые сомнения. Что касается «онлайн сообществ», то данный термин так же представляется не вполне удачным ввиду того, что характеристика «online» подразумевает наличие непосредственной активности человека во Всемирной сети в данный отрезок времени. При этом можно представить ситуацию, в которой Интернет-взаимодействие происходит по «отложенному» принципу – к примеру, формат Интернет-форума предполагает коммуникацию «offline», отличную от ситуативного общения в чате. Таким образом, наиболее релевантным для использования как в социогуманитарных науках, так и в публицистике является понятие Интернет-сообщества, отражающего опосредованность взаимодействия в сообществе Интернетом.

Существует множество трактовок понятия Интернет-сообщества, однако все они могут быть сведены к следующей: Интернет-сообщества – это неформальные социальные группы, возникающие вокруг той или иной темы, проблемы, феномена, и осуществляющие коммуникации посредством веб-технологий. Существенным отличием Интернет-сообщества от «социальной сети» является непосредственное взаимодействие, осознание общности его членами, связанность общим символическим полем. Если «социальная сеть» объединяет индивидов лишь технически при помощи гипотетической возможности осуществления коммуникации, то Интернет-сообщество выступает своего рода виртуальным аналогом социальной группы или общности в «реальном» мире.

Интернет в целом и частные формы «виртуальной» социальности – «социальные сети» и Интернет-сообщества – играют огромную роль в социальном конструировании человека и действительности на данном этапе развития общества – значительная доля знания об окружающем мире, поведенческие и когнитивные паттерны конституируются с их помощью. Стремительно возрастает роль Интернета как инструмента социализации индивида, которая осуществляется как с помощью специализированных технологий (включающих в себя дистанционное образование, научно-популярные передачи и пр.), так и благодаря непосредственным коммуникативным практикам в рамках нового информационного поля.

Другой отличительно чертой современности становятся новые возможности для сохранения и обработки информации – начиная со значимой культурной, заканчивая повседневной, обыденной информацией. Интернет в данном смысле является поистине революционным феноменом – возможность доступа к оцифрованным архивам библиотек, музеев, научной и популярной литературе, записям «рядовых» пользователей («блоги» и пр.) приводит к изменению в восприятии действительности человеком. Точнее, меняется форма взаимосвязи между забыванием и вспоминанием – происходит нивелирование различий между народной, массовой и высокой культурой, между историей и современностью (стирание временных границ), между

различными типами культур (стирание пространственных границ), что в итоге приводит к росту и усложнению структуры ценностно-поведенческих паттернов.

Другой стороной развития Интернета является изменение форм и стратегий потребления информации и коммуникативных практик. Мы можем наблюдать уход от концентрированного чтения неподвижных текстов к постоянным переходам по гиперссылкам (так называемый «серфинг»), ситуативному и прагматически обусловленному поиску информации. В такой ситуации, по утверждению Г.Бехманна, *«качество коммуникации доминирует над смыслом, риторика довлеет над герменевтикой»*. [1, С.125]

Превалирование письменности в культуре сменяется повсеместной аудиовизуальной симуляцией. Такая тенденция может быть рассмотрена еще на этапе доминирования телевидения, однако в изначально текстуальном Интернете также происходят изменения в сторону аудиовизуализации информации – рост производительности компьютеров позволяет дизайну, интерактивным элементам занимать все больше места в вэб-среде.

Благодаря распространению средств массовой коммуникации и Интернета в частности происходят значительные изменения в области политики и общественности – взаимовлияние СМИ, политической и общественной сфер настолько велико, что можно с уверенностью утверждать их частичное слияние. Речь идет не столько о том, что политические и общественные практики осуществляются преимущественно через СМИ, но и о том, что их существование во многом возможно лишь благодаря полю дискурса. Гражданская инициатива и взаимодействие частично перешли в поле «виртуальности» – это можно наблюдать на примерах конкретных «блогов», на основе которых возникают Интернет-сообщества, члены которых позиционируют себя в качестве реальной оппозиции существующей власти (это «живой журнал» Алексея Навального <http://navalny.livejournal.com/>, томский сайт «Беспольные байты» <http://thebytes.ru/> и многие другие). В качестве примеров другого масштаба и характера можно вспомнить недавние революции на Ближнем востоке, немалую роль в которых сыграла Интернет-коммуникация.

Развитие технических устройств и средств связи привело к возникновению новых форм наблюдения и самонаблюдения – повсеместно распространяются сервисы для распространения новостей, сюжетов, сделанных «рядовым» пользователем Интернета. Это, во-первых, видео-порталы «YouTube», «RuTube» и подобные им, во-вторых, «традиционные» средства массовой информации все чаще прибегают к помощи очевидцев, запечатлевших то или иное событие на камеру сотового телефона или на «мыльницу». Существуют рубрики, разделы и даже отдельные передачи на телевидении, состоящие из подобных «народных» новостей.

Как следствие, возникает наблюдение второго уровня – латентное. Каждый, наблюдая, воспринимает значимую для него информацию

и субъективно ее интерпретирует. Возникает ситуация полифонии точек зрения, интерпретаций, ценностных предпочтений, которая часто воспринимается в позитивном ключе – как проявление категории свободы. С другой стороны, фрагментарность, вариативность информации и стратегий познания может стать пугающей, вызывать фрустрацию.

Таким образом, новый характер социальности на данный момент во многом задается все более возрастающей ролью Интернета. Во-первых, это дигитализация различных сторон взаимодействия, расширяющая, с одной стороны, круг социальных связей и, с другой стороны, сводящая интеракцию до небольшого набора коммуникативных практик. Во-вторых, это изменение социокультурных паттернов – возросшая роль «периферийных» культурных форм, внеаучных способов познания и гипертекстуальности приводят к новому «заколдовыванию» мира, новой «игровой» рациональности.

Библиографический список

1. Бехманн Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний / Г.Бехманн; пер. с нем. А.Ю.Антоновского[и др.]. – М.: Логос, 2010. – 248 с.
2. Градосельская Г. В. Сетевые измерения в социологии: учебное пособие / Г.В. Градосельская; под ред. Г.С. Батыгина. – М.: Издательский дом «Новый учебник», 2004. – 248 с.
3. Назарчук А.В. Сетевое общество и его философское осмысление// Вопросы философии. – 2008. – № 7. – С. 61–75.

ЧЕЛОВЕК В СФЕРЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ГРАНИЦЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

В. И. Ревякина, Томск, Россия

Современный урбанизированный человек на протяжении всего жизненного пути оказывается в состоянии бесконечной самоидентификации и непрерывного самоопределения: образовательного, мотивационного, семейного, возрастного, конфессионального, национального, профессионального. основополагающую роль в процессе окончательного самоопределения и приобретения своего истинного Я выполняют образовательная и профессиональная сферы. Рассмотрим этот феномен в образовательном контексте на материале становления преподавателя высшей школы.

У каждой профессии есть своя история, у преподавателя высшей школы в том числе. В России эта профессия имеет свою специфику, обусловленную тем, что в нашем государстве университеты появились позже других европейских стран, поэтому первыми преподавателями в российских университетах были приглашённые из-за границы профессора. Приоритетной задачей прогрессивных отечественных мыслителей XVIII–XIX веков было создание российской системы подготовки преподавателей высшей школы, которая отвечала бы общеевропейским требованиям, но одновременно учитывала бы национальные

особенности России. Пройдя в своём становлении несколько этапов, такая система сложилась к концу XIX века.

В XX веке в советский период с 1925 года основным путём подготовки преподавателей для всех вузов страны стала считаться аспирантура, однако заметим, она всегда была ориентирована на освоение не преподавательской, а научно-исследовательской деятельности. Освоение преподавательской деятельности осуществлялась эмпирическим путём: наиболее способные выпускники вуза приглашались на работу на кафедры. В этой ситуации в более выигрышной ситуации оказывались выпускники педагогических вузов, поскольку именно они владели теоретическими знаниями по педагогике и методике преподавания и некоторыми практическими умениями, хотя и применительно к работе в школе.

Сегодня предлагаются и реализуются различные модели высшего педагогического образования – традиционная для нашей страны подготовка в педагогических вузах, подготовка на факультетах классических или гуманитарных факультетов. Предназначение образования педагогического профиля – создание нравственных и интеллектуальных ценностей, создание культуры планетарного масштаба и мирового значения. Подготовка кадров высшей квалификации, как и в прежние времена, является одной из важнейших задач послевузовского профессионального образования. Однако, если прежде знание, наука рассматривались как абсолютная ценность, то в настоящее время превалирует понятие «полезного знания», нацеленного на результат и приносящего немедленную выгоду. Частично в связи с такой установкой, а также в условиях рыночных отношений, повсеместно господствующей коммерциализации всех жизненно важных сфер и образования в том числе, сегодня акцент смещается на качественно иную профессиональную подготовку конкурентоспособных педагогов. В связи с этим признаем совершенно справедливым утверждение о том, что люди, получившие педагогическое образование, должны отличаться от других работников особым профессионализмом, компетентностью. Исторический опыт показывает, что именно педагогические вузы призваны решать эту задачу, и сегодня это осуществляется посредством перехода на европейские стандарты через магистратуру и затем аспирантуру [1]. В данной статье есть смысл подробнее остановиться на рассмотрении некоторых аспектов обучения в магистратуре как на возможном подготовительном этапе восхождения к последующей образовательной ступеньке в аспирантуре, либо непосредственно к преподавательской деятельности в высшем учебном заведении. Теоретически шансы равны для всех, окончательный вариант собственного жизнеустройства каждый проектирует самостоятельно.

Личный опыт автора статьи позволяет считать, что обеспечение качественной профильной подготовки магистров как потенциальных аспирантов, или квалифицированных преподавателей вузовского звена (в нашем случае в педагогическом вузе) будет реальным, эффективным и социально значимым при следующих условиях:

- создания и реализации гуманитарной образовательной среды для самореализации, самоопределения молодого человека в пространстве современной науки и культуры, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, формированию ценностных установок и основополагающих нравственных качеств в рамках основной образовательной программы.
- Активизации самостоятельной работы студентов, так как именно в вузе закладываются основы непрерывного самообразования, постоянного повышения профессиональной компетентности и высокой степени готовности к профессиональной и поисково-исследовательской деятельности. Причём самостоятельная работа становится инновационным звеном учебной деятельности только в том случае, если она осознаётся молодым человеком как необходимый элемент личностного и профессионального собственного развития, как этап формирования инновационного мышления [2]. Создания преподавателем, работающим с магистрантами, необходимого учебно-методического обеспечения в виде печатных, электронных изданий, аудиовизуальных материалов, позволяющих активизировать учебный процесс и расширить формы взаимодействия между преподавателем и обучающимися не только аудиторными, но также и дистанционными контактами. Практический опыт показывает, что для качественного выполнения самостоятельной работы студенты должны быть обеспечены индивидуальными заданиями в виде примерной тематики по изучаемому курсу, раскрывающими цель, содержание, форму отчётности и контроль выполненной работы; материально-техническими ресурсами (компьютерные классы); обучающими программами, пакетами прикладных программ; консультациями преподавателей.
- конструирование содержания подготовки магистров, в том числе посредством тщательного отбора материалов для лекций-презентаций, что далее будет рассмотрено на материале стандартного магистерского курса «Педагогика и психология профилизации общеобразовательной и высшей школы» (Общий объём 100 часов, из них 36 лекционных, 10 консультативных, остальные – самостоятельная работа).

В ТГПУ опыт двухуровневой подготовки пока невелик по сравнению, например, с РГПУ им. А.И. Герцена или с другими крупными российскими университетами.

В 2010/2011 учебном году набор магистрантов в ТГПУ составил 186 человек по 22 специальностям. Из общего количества магистрантов около 93% работают в общеобразовательных школах, техникумах, гимназиях, учреждениях дополнительного и дошкольного образования, и около 38% из них занимаются преподавательской деятельностью на различных факультетах ТГПУ и других университетов г. Томска.

Констатирующий этап работы с этим контингентом привёл к необходимости отметить неодинаковый стартовый уровень магистрантов

этого набора, обусловленный наличествующим исходным запасом знаний, полученных в разных вузах и в разные годы. Так, среди успешно выдержавших критерии отбора и зачисленных в магистратуру, оказались:

- выпускники бакалавриата нескольких вузов г. Томска;
- Выпускники специалитета педагогического университета 2-5-10-летней давности;
- Окончившие институт культуры несколько лет назад;
- Выпускники классического и политехнического университетов.

Из перечисленного становится очевидным, что значительная часть магистрантов набора 2010/2011 учебного года, хотя уже имеет некоторый профессиональный педагогический опыт, но при этом многое забыто из когда-то изучаемой вузовской образовательной программы. Опрос показал, что большинство магистрантов высшую ступень университетского образования обучение рассматривают как способ осмысления своего дальнейшего жизненного самоопределения, и только около 3% общего числа поступивших в магистратуру (главным образом, начинающие вузовские преподаватели) руководствуются целью восстановить утраченную теоретическую базу, «примерить» свои потенциальные познавательные-исследовательские возможности к уровню аспирантуры. В зарубежной практике этот феномен получил название *возобновляемое образование*. В российской практике идея возобновляемого образования в настоящее время становится всё более популярной благодаря возможности обращаться к систематическому образованию на любом этапе профессиональной карьеры [3].

Различные мотивы, а самое главное, различные стартовые возможности магистрантов-первокурсников обусловили противоречивые оценки по восприятию и усвоению инвариантного стандартного учебного курса «Педагогика и психология профилизации общеобразовательной и высшей школы». Проведённая в конце семестра анонимная анкета выявила, что только 5 человек (подчёркнём, не самые целеустремлённые, по нашим наблюдениям) отметили этот курс как излишний, а 178 из 183 участников анкетирования считают данную дисциплину обязательной, необходимой в магистратуре педагогического вуза, аргументируя следующим образом:

- Само название вуза – педагогический университет – обуславливает такую необходимость. Именно в магистратуре эту дисциплину и надо преподавать.
- Содержание курса систематизирует ранее полученные и явно недостаточные, чрезмерно фрагментарные, разобщённые представления о современном российском и зарубежном образовании.
- Упорядочиваются знания из других психолого-педагогических дисциплин. Много нового, прежде неизвестного.
- Эти знания крайне важны в контексте перехода на двухуровневую систему университетского обучения, очевиден принципиально обновлённый, обогащённый содержательный уровень по сравнению с предыдущим студенческим этапом.

- Материалы данного курса будут использованы при выполнении магистерской диссертации.
- Содержание этой учебной дисциплины и научно выдержанная манера её преподавания подготавливает по окончании магистратуры к осознанному выбору в дальнейшем заниматься научно-исследовательской деятельностью, обучаясь в аспирантуре

В нашем эксперименте-наблюдении было задействовано 10 факультетов (два лекционных потока). В сравнительном плане и по соображениям объективности заметим, что из общего числа 183 человека в пяти упомянутых анкетах содержались суждения недовольных студентов, суть которых сводилась к тому, что некоторые из освещаемых на лекциях вопросов им частично знакомы из методики преподавания. Проанализируем указанные письменные ответы, в которых, к сожалению, не указывалось, в достаточном ли объёме они ознакомлены и, с их точки зрения, воспринимался ли материал магистерского курса как тождественный повтор уже известного. Характерная особенность ответов негативного характера, на наш взгляд, обусловлена тем, что эти молодые люди из 18 лекционных занятий посетили всего от одного до трёх, с предложенным в магистратуре типом лекций-презентаций ранее не были знакомы. Поэтому им казалось, что комментируемые слайды «мелькают» слишком быстро, этих молодых людей гораздо больше устроили бы привычные традиционные лекции «под запись», и чтобы лекционный материал полностью раскрывал вопросы предстоящего экзамена. Вот обобщённое типичное выражение недовольства отдельных студентов:

- *«Посетила 0% лекционных занятий из-за работы в школе во вторую смену. По этой причине пришлось пользоваться материалами дистанционно. Оказалось, что презентации не полностью взяли в себя экзаменационные вопросы. Затратила слишком много времени на самостоятельный поиск по указанным литературным источникам».*
- *«Посетила 10% лекций. В излагаемом содержании много непонятных терминов, затрудняют понимание. Много времени приходится тратить на самостоятельную работу».*

Из сказанного становится очевидным, что обнаруженный негативизм обусловлен пробелами и репродуктивным характером предшествующей ступени обучения, неготовностью к учебным требованиям на высшей университетской ступени, необходимостью самостоятельной работы и, вполне возможно, случайностью зачисления отдельных молодых людей в магистратуру. Анкетный опрос выявил некоторую противоречивость в восприятии и оценке отдельных тем курса, что, по нашим наблюдениям, также объясняется разным уровнем подготовленности магистрантов.

Интересно проанализировать письменные ответы на обязательно задаваемые в конце каждой лекции-презентации контрольные вопросы в контексте прослушанного материала для выявления личных оценочных суждений магистрантов. Например, обширная тема «Тайм-

менеджмент» сопровождалась вопросом к размышлению: «Что Вам мешает стать самым успешным магистрантом?». Почти в 90% ответов удивила идентичность указанных причин. Среди них единодушно были названы следующие: лень; нехватка времени на систематическое самостоятельное обучение из-за загруженности на работе; недостаток устремлённости; недостаток имеющихся базовых знаний для обучения на повышенном уровне в магистратуре; отсутствие мотивации быть самым успешным; другие приоритеты.

В нескольких анкетах нежелание быть самым успешным человеком на потоке объяснено такой причиной: «низкое качество преподавания отдельных дисциплин – зачем в них достигать успеха?». Для преподавателей вуза, работающих с магистрантами, это серьёзный сигнал, полученный в качестве обратной связи, требующий заняться самоанализом и повышением требований к уровню своей профессиональной деятельности,

При этом в качестве позитива отметим наличие в ответах на этот же самый вопрос (27 % от общего числа участников анкетирования) вполне зрелых в профессиональном плане выводов, сделанных магистрантами для самих себя:

- Успех в любом деле зависит от умения планировать и правильно распорядиться своим временем.
- Завтрашний день нужно чётко и структурировано прописывать на бумаге.
- Уделять больше времени учёбе вопреки сиюминутным соблазнам.

Заслуживают интереса аналитические размышления магистрантов по проблеме педагогического мастерства и профессионального таланта. Они также чрезвычайно различаются. В 16 % ответов указаны необходимо требуемые профессиональные качества, предписанные профессиограммой, общеизвестные, усвоенные на студенческом и бытовом уровнях: умение педагога заинтересовать, подать материал доступно, создать условия для развития учащихся.

Суждений более высокого уровня, отражающих сущностные аспекты педагогического мастерства, оказалось намного больше. Вполне зрелыми ответами следует указать те (41 %), в которых утверждается, что профессиональное мастерство преподавателя определяется его разносторонними характеристиками: он не только предметник, учёный, исследователь, но также и проектировщик, и координатор-менеджер, и организатор, и фасилитатор, то есть в соответствии с требованиями современности выполняющий множество принципиально новых функций. В этих размышлениях отмечены следующие характеристики проявления в повседневной практике педагогической незаурядности, талантливости человека, достижения им вершин в профессиональной сфере:

- Содействие личностно-ориентированному и профессиональному становлению своих учеников.
- Ориентация на постоянное обновление содержания и способов реализации собственной преподавательской деятельности.

- Умение работать в команде коллег-преподавателей в рамках реализации образовательной программы.
- Наличие большого количества авторских разработанных инвариантных и элективных курсов, программ, обширная «методическая копилка».
- Активное участие педагога в разработке научно-исследовательских материалов с целью получения грантовой поддержки.
- Инициативная, по зову сердца и по профессиональному призванию включённость педагога в различного рода научно-методические семинары, конференции, форумы.
- Способность представителя педагогической профессии решать дидактические затруднения инновационными способами.
- Умение сориентироваться и бесконфликтно адаптироваться в стремительно меняющихся условиях современной образовательной сферы.
- Для обучающихся – быть Личностью, носителем эталонных профессиональных и человеческих качеств, образцом для безусловного подражания.

Как видно из обозначенных обобщённых высказываний, аксиоматичными в представлении магистрантов (94% участников анкетирования), они на основе акмеологического подхода достаточно реально излагают индивидуальную траекторию достижения высшей ступени профессионального развития педагога, *акме*. Акме – это, с позиций наиболее распространённого толкования, максимальная зрелость, вершина, «звёздный час» в развитии личности [4]. Основным фактором достижения вершин профессионализма выступает самоактуализация на основе выявленного и реализованного личностно-профессионального потенциала.

Подводя итоги проведённой аналитической работы, остановимся на отмеченных вполне конкретных, интересных и весьма ценных познавательных запросах-пожеланиях магистрантов преподавателям-лекторам по обогащению содержания материала стандартного учебного курса:

- Создать вузовский учебник по дисциплине «Педагогика и психология профилизации общеобразовательной и высшей школы», так как только указанных литературных источников недостаточно.
- В дистанционном режиме помимо выложенных преподавателями на университетский сайт презентаций предоставлять расширенный текстовый вариант лекционного материала с обязательной ссылкой на использованные лектором Интернет-источники.
- Несмотря на единственно возможный по учебному плану лекционный режим занятий (хотелось бы также практических занятий) уделять больше времени на диалоговые формы коммуникации Преподаватель-Студент.
- Мотивировать студентов на самоподготовку к восприятию материала следующей лекции посредством домашних заданий.

- За счёт сокращения/исключения отдельных рекомендуемых стандартных тем расширить содержание лекций по другим интересным вопросам. Внести: подготовка и оформление статей к публикации; самые современные и широко используемые в вузе педагогические технологии; новые формы аттестации педагогических работников общеобразовательной школы; российские университеты в сравнении с зарубежными; размеры студенческих и аспирантских стипендий за рубежом и в ведущих вузах России.

Общеизвестно, образование – это онтологический процесс самоопределения, становления и развития человека, его жизнедеятельности. Образование на любых ступенях характеризуется комплексным характером, в нём сочетаются различные факторы формирования личности: целенаправленное воздействие на развитие природных задатков человека, его эмоционально-волевой сферы, интеллекта и других проявлений человеческой сущности. Процесс образования – это формирование внутреннего мира каждого человека, выявление индивидуально-личностного посредством присвоения общечеловеческих ценностей. Состояться как интеллектуально и социально развитая личность, в нашем понимании, означает – посредством университетского и послевузовского образования осознанно и самостоятельно присвоить систему ценностей и традиций, общепринятые нормы поведения и общения, различные формы культуры, формирующие здоровый смысл и рассудочную деятельность без какого-либо внешнего авторитарно-принуждающего прессинга.

Итак, исходя из данных, полученных на протяжении учебного семестра по магистерскому курсу, полагаем необходимым в качестве заключения подчеркнуть следующее.

Широкое внедрение в современный образовательный процесс информационных систем со всей очевидностью способствует развитию самостоятельности мышления, усилению авторской позиции при выполнении магистерских и аспирантских научных исследований, ведёт к нарастанию общей динамики и усилий интеллектуальной направленности образовательного процесса.

Сегодня для преподавателей становится аксиомой устранение необоснованного дублирования доступных учебных материалов в ходе лекций и смещение акцента на самостоятельное добывание знаний, к чему большая часть магистрантов готова и сознательно стремится.

Предназначение магистратуры надо рассматривать как целенаправленное выращивание потенциальных молодых учёных, которые способны одновременно обеспечить сохранение традиций фундаментальности научного мышления и обеспечить необходимый уровень динамики образовательного процесса в педагогическом вузе.

Библиографический список

1. Михайлова Е.Н. Исследовательская компетентность как цель и ресурс профессионального саморазвития педагога в концепции праксеологического подхода // Вестник

- Томского государственного педагогического университета. 2009. № 6. Выпуск 6 (84). С.5-8.
2. Журавская Н.Т. Активизация самостоятельной работы студентов как фактор формирования их инновационного мышления. // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 4. Выпуск 4 (94). С. 30-33).
 3. Тряпицина А.П., Писарева С.А. Проблемы подготовки преподавателей для высшей школы в аспирантуре. // Аспирантура: проблемы развития. Сб. науч. трудов. СПб: Изд-во 000 «Книжный дом», 2004. – С.100-114.
 4. Козырева О.А. Становление специалиста с позиций отечественных и зарубежных концепций профессионального развития // Труды Института теории образования ТГПУ / Под ред. В.И. Ревякиной. Вып.4. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2009. –С. 135-153.

ОЛИМПИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СПОСОБ ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А. В. Селютина, Томск, Россия

Еще в середине XX в. в общеобразовательных учреждениях проводились исследования, посвященные неуспевающим и недисциплинированным школьникам. Проблема осуществления индивидуально-дифференцированного подхода к обучающимся является не новой, но она приобретает иную форму в условиях экономического кризиса. За последние 2 десятилетия в теорию и практику обучения детей прочно вошло понятие «дети группы риска», которое в общеобразовательных учреждениях характеризует учащихся с риском школьной и социальной дезадаптации, с проблемами в обучении и воспитании, а также педагогически запущенных [1,2]. Данная категория постоянно пополняется по причинам экологического, демографического и социального неблагополучия в обществе.

В 90-е годы для детей с трудностями в обучении и воспитании активно создавались классы компенсирующего обучения (далее КО). В настоящее время, хотя классы с данным статусом еще функционируют, их число заметно сокращается.

В системе общего образования существуют общеобразовательные школы-интернаты, где обучаются дети из многодетных и малообеспеченных семей, дети – сироты, дети, попавшие в трудную жизненную ситуацию. Особенность процесса обучения и воспитания школьников в образовательных учреждениях данного типа заключается в круглосуточном пребывании ребенка в стенах школы в течение учебной недели. Что, с одной стороны, позволяет уделить больше времени воспитательной работе с детьми, но, с другой стороны, отсутствие личного пространства обучающихся приводит к повышению их психологической напряженности.

В настоящее время работа по профилактике социальной дезадаптации младших школьников общеобразовательных учреждений является актуальным направлением работы педагогов и психологов и заключается в предупреждении трудностей в обучении, нарушений

поведения, конфликтов с педагогами и сверстниками, пропусков занятий, ухода ребенка в асоциальные компании, появления вредных привычек, в формировании и сохранении интереса к учебе и пребыванию в школьном коллективе [3].

Обозначенная проблема обусловлена существованием *противоречий*:

- актуальной, но не востребованной является работа по профилактике социальной дезадаптации младших школьников (чаще работа происходит с уже дезадаптированными школьниками в подростковом возрасте);
- при увеличении количества младших школьников с риском социальной дезадаптации наблюдается уменьшение числа классов коррекционно-развивающего обучения;
- между необходимостью особого внимания и индивидуально-дифференцированного подхода к детям «группы риска» и отсутствием возможности его осуществления в общеобразовательном классе;
- в теории и практике недостаточно разработаны вопросы взаимодействия, общения, совместного обучения и воспитания младших школьников «группы риска» с относительно благополучными сверстниками;
- недостаточно освещены особенности методики проведения занятий физическими упражнениями с детьми, имеющими трудности в обучении и поведении в общеобразовательных классах;
- в общеобразовательной школе в неполном объеме используется потенциал физической культуры для развития личности ребенка.

Актуальность и огромный воспитательный потенциал олимпийского образования признаны во всем мире [4]. Олимпийское образование способствует познанию опыта мировой и национальной культур школьниками с ориентацией на духовно-нравственные и эстетические ценности общества [5]. Гуманистическое воспитание личности в процессе участия в различных мероприятиях на основе идей олимпизма способствует физическому и духовному оздоровлению детей, формированию творческой активности.

Объект исследования: процесс физического воспитания обучающихся 3-4-х классов общеобразовательной школы-интерната.

Предмет исследования: содержание теоретического раздела программы по физическому воспитанию, внеклассных и спортивно-массовых мероприятий на основе элементов олимпийского образования.

Цель исследования: профилактика социальной дезадаптации младших школьников в процессе физического воспитания на основе применения элементов олимпийского образования.

Задачи исследования: разработать содержание теоретического раздела программы по физическому воспитанию, внеклассных и спортивно-массовых мероприятий на основе элементов олимпийского образования, а также определить их эффективность.

Методы исследования: анкетирование, педагогические наблюдения, опрос, беседа, педагогический эксперимент.

Исследование осуществлялось на базе МОУ средняя (общеобразовательная) школа-интернат № 1 г.Томска с обучающимися 3–4-х общеобразовательных классов. В исследовании приняло участие 62 младших школьника.

Предполагалось, что внедрение элементов олимпийского образования в процесс физического воспитания будет способствовать профилактике социальной дезадаптации обучающихся 3-4-х классов.

Изучение теоретического раздела программы по физическому воспитанию школьниками на основе олимпийского образования вносит элемент новизны в процесс физического воспитания, способствует формированию общечеловеческих ценностей школьников, положительному восприятию физической культуры и спорта, формированию интереса к занятиям физической культурой и пребыванию ребенка в стенах образовательного учреждения и, как следствие, способствует профилактике социальной дезадаптации младших школьников.

В течение одного учебного года школьники посещали 1 раз в месяц внеклассные и спортивно-массовые мероприятия: «Олимпийский классный час», «Олимпийцы Томской области», «Викторины», «Брейн-ринг на олимпийскую тематику», конкурсно-игровая программа «Олимпийская летопись», «Олимпийские эстафеты», «Малые Олимпийские игры», а также осуществляли специальную подготовку и защищали доклады по теме: «Выдающиеся олимпийцы современности», «Занимательные случаи на Олимпийских играх», «Итоги определенных Олимпийских игр». Темы предполагаемых докладов для самостоятельной подготовки являлись достаточно широкими, поэтому обучающиеся имели возможность проявить творчество, индивидуальность и вариативность в конкретизации темы и подготовке доклада.

Знакомство с ценностями олимпизма, историей и ритуалами Олимпийских игр, биографией знаменитых спортсменов и общественных деятелей, а также различные занимательные истории способствуют развитию познавательной сферы, расширению кругозора обучающихся, формированию у них ценностей мировой и отечественной культуры (гуманизм, толерантность), мотивации к занятиям физической культурой, знаний в области истории и физической культуры, умения самостоятельно подбирать тему и работать с информацией, ориентируют обучающихся на здоровый образ жизни и, как следствие, способствуют профилактике социальной дезадаптации младших школьников.

Значительная часть обучающихся (более 40 %), участвовавших в эксперименте, была заинтересована в получении новых знаний, начала дополнительно интересоваться о жизни и спортивной карьере знаменитых отечественных и зарубежных олимпийцев. Школьники начали проявлять заметную активность при участии во внеклассных и спортивно-массовых мероприятиях, более осознанно относиться к занятиям физической культурой, в результате чего в конце учебного

года было зафиксировано улучшение посещаемости, дисциплинированности и средней моторной плотности уроков.

Библиографический список

1. Фурманов И.А. Психология детей с нарушениями поведения: пособие для психологов и педагогов. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. 2010. – 351 с.
2. Синяева А.А. Методика физического воспитания младших школьников, предрасположенных к деструктивному поведению: автореферат на соискание ученой степени к.п.н. – М.: 2008. – 24 с.
3. Головина Л.Л., Копылов Ю.А., Полянская Н.В. Проблемы и перспективы реабилитационных занятий физической культурой и спортом с подростками «группы риска» // Физическая культура в профилактике, лечении и реабилитации, 2007. – № 3. – С. 5-10.
4. Сергеев В.Н. Олимпийские идеалы против наркокультуры: комплексная физкультурно-спортивная наркопрофилактическая программа на основе олимпийского образования детей и подростков // Теория и практика физической культуры, 2010. – № 8. – С. 13-16.
5. Овсянко М.В. Олимпийское образование в сельской школе // Физическая культура в школе, 2010. – № 5. – С. 19-20.
6. Ахмеров Р.А. Биографические кризисы личности: Диссертация канд. психолгич. наук, Москва, 2001, 1994. -150с.
7. Кроник А.А., Головаха Е. Психологическое время личности.– Киев: Наукова Думка, 1984. – 236 с.

НАЦИОНАЛИЗМ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ КОНСТРУКТ: К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ

Д. В. Соколов, Томск, Россия

Понятие «национализм» в настоящее время становится одним из наиболее часто употребляемых в различных общественно-политических дискурсах. При этом оно имеет весьма широкий спектр толкований, доходящий до диаметральных противоположностей. Несомненно, у национализма как общественно-политического явления, социального конструкта, есть множество оттенков и нюансов, каждый из которых нуждается в определении в собственных терминах.

Необходимость изучения теоретического осмысления проблем национализма, диктуется несколькими обстоятельствами. Во-первых, период конца 90-х годов отчетливо показал, что проблемы, адаптации социальных и политических институтов к национальным реалиям, не утрачивают своего значения. Во-вторых, социокультурные изменения, порождаемые иммиграцией, этническими и религиозными конфликтами, террористическими угрозами заставляют общество искать компромиссы в диалоге различных культур. В-третьих, различные трактовки этих явлений подчас используются как инструмент этнической консолидации.

В научном обиходе «общих мест» о нациях и национализме не так уж и много. Почти все исследователи сходятся на том, что национализм – сравнительно недавнее явление, появившееся не ранее XVIII

или, в крайнем случае, XVII века. Несмотря на то, что классификаций национализма очень много можно выделить пласт определений рассматривающих национализм как локальное понятие.

Примером подобного определения является точка зрения М. О. Меньшикова согласно которой национализм рассматривается как имперское сознание возникающее как результат осознания нацией своей великодержавной миссии, то есть как видение особой задачи нести миру свои государственные идеи, основывающиеся на идеалах правды, порядка и справедливости [1, с.159]. Формулируя своё определение М. О. Меньшиков нераздельно связывает национализм с имперской идеей опирающейся на нравственные идеалы, тем самым он сводит национализм до локального понятия.

Митрополит Иоанн в своём труде «Самодержавие духа» тоже освещает национализм как фактор, обобщающий различные этносы империи. «Мощная централизованная государственность, рассматриваемая Церковью лишь как средство к «житию мирному, во всяком благочестии и чистоте», как условие удобнейшего и скорейшего спасения душ человеческих, как «ограда церковная», обеспечивающая надежную защиту народным святыням, – эта государственность приобрела в глазах русских империалистов самостоятельное, самодовлеющее значение» – пишет он [2, с. 126].

Локальные определения национализма позволяют лучше понять его особенности в том или ином государстве. Но это не уменьшает важности общих определений, которые можно применить к любой нации. Вот почему многие исследователи пытаются создать универсальное определение национализма. Ряд авторов рассматривают национализм как черту культуры. Так, Р. Оберлерхер рассматривает национализм как проявление «любви народа к самому себе», а И. А. Ильин отмечал, что «национализм проявляется, прежде всего, в инстинкте национального самосохранения и в искренней любви к родине» [3, с.32; 4 с.47-48]. «Истинный национализм не может быть ничем иным, как безусловным уважением к единственному реальному носителю и субъекту духовного начала на земле, к человеку» [5, с. 61]. Национализм здесь есть определенное состояние духовной, коллективной экзистенции общности, как коллективного переживания её социального бытия, оценка которого может быть дана только в конкретной исторической ситуации.

А. Севастьянов утверждает что «генетическое разнообразие – генеральная страховка человечества в целом: и от обледенений, и от потеплений и т.д. В этом разнообразии – одна из главных баз своеобразия и культуры, и науки, и религий. Поэтому забота о поддержке своего, национального обоснована» [6, с. 5]. Национализм он видит, как стремление сохранить индивидуальность народа.

Другие авторы рассматривают национализм как феномен, прежде всего, относящийся к гражданскому обществу. Эти определения близки к локальным, приведенным выше, связывая национализм с конструктами государственности нации.

В начале XX века русский учёный П. И. Ковалевский национализм понимал в двояком смысле: широком и узком. «В широком смысле национализм – духовные веяния, течения, направления в данном народе, имеющие целью и задачи поднятия и совершенствования блага данной нации. Это будет национализм массовый. Личный, индивидуальный национализм – проявляет уважение, любовь и преданность до самопожертвования в настоящем – почтения и преклонения перед прошлым и желание благоденствия, славы и успеха в будущем той нации, тому народу, к которому данный человек принадлежит» [7, с. 40]. Э. Смит выделяет связь между этническими образованиями предшествующих эпох и современными нациями. Мифы, символы и церемонии национализма являются, по его мнению, основой социальных связей и политического действия в современных обществах. Энтони Смит полагает, что национализм имеет три уровня [8, с. 78]: 1) состояние общественного сознания; 2) идеологическая система, как совокупность политических принципов; 3) социальная и политическая практика.

Вышеприведенные определения национализма, связывающие его с разными конструктами – нации, культуры, государства, крайне мало внимания уделяют конкретным характеристикам этого явления, пытаются определить национализм через его функции и роль в культуре, государстве, а не через его характерные основные черты. Тем самым понятие национализм размывается в своем смысловом контексте. Не стоит забывать, что национализм является мощным источником социальной энергии, обладающей как разрушительной, так и созидательной силой. В этом заключается опасность недостаточно четкого определения понятия.

Так, даже в научном дискурсе могут смешиваться понятия национализма и шовинизма. Примером этого может служить работа У. Альтерматта, «Этнонационализм в Европе». Урс Альтерматт относится к явлению этнонационализма резко отрицательно. Рассматривая процесс возвращения этнонационализма в Восточную Европу, сопровождает его фразой «В разных частях Европы вместе с национализмом вернулось варварство». Альтерматт выдвигает тезис о «преодолении» национализма, оценивая его как «этнонационалистический бред» [9, с.64].

Еще более часто употребление термина в этом же контексте в прессе. Вот два высказывания об опасности национализма без его четких характеристик «Русский национализм, как уже было сказано, является силой внесистемной. Как внесистемная сила он потенциально опасен» [10, с.8]. «Возникает ощущение, что законодатели и власть – с одной стороны, а экстремисты – с другой, живут в параллельных мирах и существование закона в одном мире несколько не повлияет на беспощадность другого, где устанавливают свои законы бритоголовые молодчики-националисты или любители поиграть в революцию» [11, с.13]. Зачастую характеристика идеологии национализма представляет собой скорее оценку, нежели анализ: «Попытки «новых» националистов сформулировать свою идеологию неизбежно упираются в три

проблемы. Во-первых, это бедность словарного запаса, которую легко подметит любой восьмиклассник. Во-вторых, зашоренность мышления, состоящего из штампов: «жидомасонский заговор, цыганские наркобароны, беспредел черных». На этом фантазия иссякает, после чего начинаются невнятные косноязычные речи об «особом русском пути». И, наконец, в-третьих – необходимость найти хотя бы видимость баланса между собственной агрессией, обильно сдобренной комплексом неполноценности, и якобы близостью к народу» [12, с. 10]. Как видим, фактически основной характеристикой национализма объявляется примитивизм в идеологической области. Национализм может приравниваться к нетерпимости: «Проблема роста национализма и ксенофобии в России, безусловно, есть, и бороться с ней надо. В нашем многонациональном обществе невнимание к проявлениям национальной нетерпимости чревато развалом страны и гражданской войной...» [13, с. 15].

Как видим, неопределенность в понимании национализма в научном сообществе порождает серьезные не только научные, но и общественные проблемы. Несомненно, то, что понятие национализма очень широко и многогранно, но в этом кроется опасность его искажения. Если не инициировать исследования национализма то вскоре в словарях можно будет увидеть знак тождества между словами национализм, расизм, ксенофобия. Это будет являться несомненной маргинализацией понятия национализм как такового. Поэтому эта тема требует всестороннего и пристального изучения со стороны научного сообщества. Заострение внимания на этой теме хороший знак того, что произошло возрождение интереса к этике национализма, спустя десятилетия после того, как национализм был приравнен к фашизму и стал считаться этически неприемлемым. Но до тех пор, пока этнический национализм (а он по-прежнему является наиболее популярной и часто встречающейся версией) будет находиться в положении изгоя и, как голова медузы Горгоны, превращать философскую мысль в камень, большая часть предмета, причем наиболее острая и взрывоопасная, будет оставаться непонятой и неизученной.

Библиографический список

1. Меньшиков, М.О. Письма к русской нации.– М.: Русское Православное сетевое Братство.1999. – 458 с.
2. Митрополит Иоанн (Снычев) Самодержавие духа. – СПб.: Наука. 2007. 371 с.
3. Оберлерхер,Р. Национализм и демократия.// Русское самосознание. Философско-исторический журнал. СПб. : Каин. 2000, – № 7., – 141 с.
4. Ильин, И. А. Собр. соч.: В 10 томах.– М. : Просвещение. 1993. – Т. 1. – 215 с.
5. Борисов,П. В чем же истинный национализм?, Вопросы философии и психологии. М. : Наука 1901 .– 528 с.
6. Севастьянов, А. Отзыв на законопроект “Об основах государственной национальной политики РФ” М. : Национальная газета. 2001, № 2-3. 3-4
7. Ковалевский, П.И. Психология Русской нации. СПб. : 1915г. (цитируется по изданию: Проф. П.И.Ковалевский «Русский национализм и национальное восстание в России», СПб. : Наука. 2006.– 36-37 с.

8. Anthony, D. Smith "Nationalism and modernism. A critical survey of recent theories of nations and nationalism". London and New York, Routledge, 1998. – 408 с.
9. Альтерматт, У. Этнонационализм в Европе. М. : Просвещение. 2000. – 249 с.
10. Королёв, С. "Мы, русские националисты..." Заметки о политической маргинальности. М. : Независимая газета, 2000 г. 7 июля
11. Антонов, С., Медведев А. Закон сообщающихся национализмов // Московский комсомолец, 2005 г. 20 октября
12. Дейч, М. Национальный вопрос: бить или не бить? // Известия, 2006 г. 28 марта.
13. Дульман, П. Свой – чужой // Российская газета, 2005 г. 9 ноября

ПРОФИОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА КАК СОЦИАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЦЕННОСТНЫЕ АСПЕКТЫ

А. С. Соколова, Москва, Россия

Свобода выбора образования и работы стали неотъемлемой составляющей демократических свобод. Такая свобода необходима не только исходя из экономических соображений, но и из-за необходимости предоставления человеку возможности проявить наиболее полно свой потенциал.

Выбор профессии и рода деятельности – фундаментальное право в свободном обществе. Однако, оно может остаться нереализованным, если человек не будет знать о своих способностях и достоинствах, а также о тех возможностях, которые ему представляет общество для реализации этих способностей.

Свободный выбор деятельности предопределяет наиболее полное развитие профессиональной карьеры в будущем, с помощью которой индивид приобретает чувство социальной, личностной значимости и социального признания [1].

Необходимо выделить основные концептуальные положения, на которые должны опираться различные профориентационные программы, индивидуальная профориентационная работа:

- забота о само-концепции. Все решения и планы являются выражением само-концепции человека. Важно помочь индивиду достигнуть само-понимания в процессе профориентационной работы, соотнести процесс выбора и планирования профессиональной деятельности с устремлениями и ценностями индивида,
- забота о стиле жизни, ценностях, свободном времени, образовании и профессиональной жизни, поскольку все они взаимодействуют в процессе определения будущей профессиональной деятельности, которая будет определять стиль жизни. В процессе реализации профессионального выбора происходит реализация жизненных ценностей. Выбор и планирование профессиональной деятельности должны происходить в постоянном соотношении с настоящими и будущими жизненными ценностями,
- свобода выбора, которая не ограничивается лишь узкопрофессиональным выбором. Делая выбор, ставится задача сохранения

целостности индивидуальности и соответствия альтернатив с личностными характеристиками и устремлениями,

- индивидуальные различия, уважение к которым является признаком свободного общества, равно как и уважение к индивидуальным талантам. В процессе выбора и планирования профессиональной деятельности индивид ищет и анализирует те возможности, где эти таланты могут быть раскрыты и развиты. Человек должен быть свободен в развитии и выражении своих талантов своим индивидуальным путем,
- гибкость в восприятии и управлении изменениями, многовариантность в достижении целей, гибкость в постановке целей.

Концептуальные основы профориентационной работы необходимо соотносить с гуманистической концепцией труда [2], которая постулирует, что:

- образование – средство развития человеческого потенциала независимо от того, в какой форме оно было приобретено (формальной или неформальной),
- в мире труда должен быть представлен большой спектр разнообразных возможностей,
- психологический и социальный динамизм общества обеспечивает создание благоприятных экономических условий для возникновения новых возможностей в мире труда,
- должны быть разработаны надёжные методики и техники идентификации человеческого потенциала,
- общество должно быть «открытым» в том смысле, что должно предоставлять равные возможности выбора для представителей разных социально – экономических групп.

Соотношение концептуальных основ профориентационной работы с основными положениями гуманистической концепции труда стратегически определяет основные направления практической реализации профориентационной работы и вписывает профориентационную работу как социальную технологию конструирования человека в более широкий психологический и социально – экономический контекст.

Библиографический список

1. Змеев С.И., Соколова А.С., Андрагогика – помощница в карьере // Новые знания. 2006. – №2. – 7-10
2. Williamson, E.G. Vocational counseling: some historical, philosophical, and theoretical perspectives. New-York, McGraw-Hill, 1965.

ДИАЛОГ КАК НОВАЯ ФОРМА РАЦИОНАЛЬНОСТИ МОЛОДОГО УЧЕНОГО

А. А. Тарасова, Новосибирск, Россия

В постепенно складывающемся глобальном цивилизационном пространстве высокая социальная мобильность того или иного слоя, класса, сообщества является одним из условий его «включенности» в происходящие общемировые процессы. Ученые, будучи представителями одной из сфер, оказывающей значительное влияние на формирование структуры современного техногенного общества, могут со временем уступить свои позиции. Это может произойти по многим причинам, в том числе и в силу того, что чем на более высоком уровне объективности, обоснованности и теоретико-абстрактного осмысления находится представитель науки, тем более обособленной, независимой, монологичной становится его позиция по отношению к другим представителям социума. Объективность данного становления в рамках теории коммуникации может объясняться сменой дискурса. При этом по мере углубления в интересующую его проблемную область молодой ученый совершает переход от обыденного уровня к теоретическому в структуре своего мировоззрения; когда концентрация мысли требует такой смысловой насыщенности общения, которая иначе как в рамках научного сообщества невозможна; а «погружение» в понимание объекта требует полного отказа от привычных представлений о нем. Так изначально объективная смена дискурса постепенно приводит к потере так называемой сферы «Между», между Я и Ты – Другого человека [1, с.26], к отношению к Другому как к Оно – объекту познания, но не как к равноценному субъекту общемирового жизненного пространства.

В настоящее время выделяют различные формы рациональности: классическую, неклассическую (постнеклассическую), техническую, коммуникативную и т.д. В рамках выбранной темы особый интерес представляет «закрытая» и «открытая» формы, выделяемые В.С. Степиным при рассмотрении сверхсложных, открытых, человекосоразмерных систем [2, с.96]. Первой соответствует констатирующее рациональное сознание, целенаправленность, построение догматической псевдореальности, стремление к идеалам позитивизма, репродуктивное творчество. Вторая характеризуется проектно-конструктивным сознанием, направленностью на поиск взаимоприемлемых решений, невозможностью познавательного «алиби» (термин М.М. Бахтина, цитировано по [2, с.118]) единожды принятых критериев, диалогичностью. И закрытая, и открытая форма рациональности задается некими исходными ориентирами, но если первая нацелена на их реализацию и утверждение, то вторая связана с их совершенствованием и развитием и даже может привести к их смене. Именно благодаря открытой форме становится возможным переход от старой теории к новой, когда, возвращаясь «на круги своя», вся теория «сжалась в исходное понятие, обращенное теперь на себя, взявшее себя под сомнение» [3, с.27].

Зарождение этого сомнения происходит не иначе как во внутреннем диалоге – в противопоставлении логики мышления ученого и логики мышления Другого Я этого же ученого. Речь идет не о взаимодействии с подсознанием (противопоставление происходит на сознательном уровне); и не о работе с собственным Двойником, когда диалог оборачивается монологом с элементом редуцирования точки зрения Другого Я, утверждает одну и ту же истину в разных терминах, и теряет способность к поиску неизвестной задачи. Внутренний диалог становится залогом научного творчества при условии, что Другое Я становится Собеседником, который воплощает и персонализирует «логику другого бытия» [3,с.78], бытия за рамками привычного научного дискурса. Возникающий в связи с этим вопрос познания этого другого бытия, может быть разрешен диалогом внешним – познанием бытия Другого.

Внешний диалог, обладая такими свойствами как контекстуальность, ситуативность и незапланированность, представляет собой процесс обмена сообщениями между двумя и более участниками. Его началом, согласно М. Буберу, является интенциональная направленность, особый эмоциональный настрой на восприятие другого, когда еще до произнесения слов между участниками устанавливается связь. Основой данной связи, на наш взгляд, могут выступать, так называемые, фоновые знания о мире: о культурном и социальном дискурсе, данные просемики и визуальных коммуникаций, эстетических кодов, кинезики и т.д. Их совпадение или несовпадение влияет на степень предсказуемости дальнейшего развития диалога.

Развертывание диалога происходит в процессе реализации его участниками своих «лингвистических» и «коммуникативных» компетенций (термины К.О. Апеля, цитировано по [4,с.152]). Первые осуществляются в форме освоения определенного языка и формы жизни, обуславливают одностороннее мировосприятие. Основываясь на классической форме рациональности, именно они помогают участникам диалога сосредоточиться на конкретном предмете обсуждения, выявляют четкие денотации и образуют некий интерпретационный горизонт. Вторые, обладая ярко выраженным эмоционально-экспрессивным, оценочным, коннотационным характером, выступают в качестве условия возможного перехода установленных лингвистическими компетенциями границ и начинают выполнять по отношению к используемому в ходе разговора денотатам роль диссипативных структур, способствуя тем самым формированию объективного по отношению к участникам и ранее не существовавшего диалогического дискурса. Так возникает сфера «Между» (термин М. Бубера), где денотаты, введенные в диалог каждым участником, дополняются новыми коннотациями. Последние, расширяя индивидуальные жизненные миры, тем не менее, сохраняют их суверенность.

Специфика диалога ученого с представителем любой другой социальной группы заключается в том, что и фоновые знания представителя науки о мире, и вводимые им денотаты, как правило, обладают такой степенью информативности, концентрации кодов расшифровки

и коннотаций, что сообщение, передаваемое им другому участнику диалога, становится достаточно сложным для восприятия. Невозможность предсказать дальнейшее развитие диалога снижает его продуктивность. Ее росту способствует избыточность сообщения – введение в него излишнего с точки зрения информации, но необходимого с точки зрения передачи смысла количества дополнительных знаков, «расшифровок», делающих его более понятным [5,с.135]. Определение нужного количества таких знаков становится задачей «коммуникативной» компетенции молодого ученого, развитие которой происходит в силу «самораскачки» – чем больше данный индивидуум участвует в коммуникациях, тем легче ему это дается» [5,с.167].

Таким образом, диалог зарождается, благодаря внутренней направленности на понимание другого в его бытии и желанию поделиться с ним значимостью индивидуально понятых значений – смыслом, идеей. В процессе своего развертывания он устанавливает собственные границы, опираясь на классическую форму рациональности, и создает сферу между Я – ученого и Ты – представителя другого социального слоя, основываясь на открытой форме рациональности. Возникающая сфера «Между» не только создает ранее отсутствовавший диалогический дискурс, но и обогащает индивидуальный мир каждого участника логикой мышления противоположной стороны. Так, диалектическое взаимодействие диалога внешнего с диалогом внутренним способствует не только усилению взаимопонимания между различными представителями социума, и, как следствие, усилению их мобильности в отношении друг друга, но и ведет к развитию творческого мышления у *обеих* сторон. Все это, однако, происходит только при условии диалога подлинного, когда каждая сторона признает равноценность другой именно в ее инаковости.

Библиографический список

1. Бубер М. Я и Ты. – М.: Высшая школа, 1993.– 173с.
2. Степин В.С. Диалог культур в глобализирующемся мире. – М.: Наука, 2005.– 428 с.
3. Библер В.С. Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога). М.: Политиздат, 1975.– 399 с.
4. Соболева М.Е. О возможности диалога между культурами М.: Вопросы философии, 2009г. №3, С.147-157
5. Моль А. «Социодинамика культуры» М.: Прогресс,1973.– 410с.

КЛАССИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО В ЭПОХУ КУЛЬТУРНОГО РАЗЛОМА

М. Л. Ткачева, Иркутск, Россия

Одно из тестовых заданий, взятое из программы обязательного тестирования по курсу философии Минобрнауки, слегка напоминает известную телеигру «Кто хочет стать миллионером?»: «Международная организация, целью которой является изучение последствий воз-

действия человека на природу». Варианты ответов: 1. Английский клуб. 2. Римский клуб. 3. Пиквикский клуб. 4. Вашингтонский клуб. Номер три должен был бы вызвать ироническую реакцию, намекая на общеизвестный литературный источник. Ни у одного из студентов, которые отвечали на это вопрос, никакой реакции не наблюдалось. А некоторые даже всерьез задумались, не есть ли именно Пиквикский клуб – название организации, о которой идет речь в вопросе?

Исполняемая в филармоническом концерте популярная классическая музыка в большинстве случаев напоминает молодым слушателям (за исключением студентов музыкального училища) только мелодии звонков на мобильных телефонах. В рекламе на биллбордах то и дело появляются фрагменты классических полотен, которые молодыми горожанами не распознаются в их первоначальном качестве шедевров живописи. Серьезная театральная постановка «Ромео и Джульетты» вызывает у них интерес лишь как римейк одноименного мюзикла. Напоминание о посещении постоянной экспозиции художественного музея вызывает гримасу скуки на лицах старшеклассников и студентов: это – «факультет ненужных вещей».

Полагаю, что все описанные ситуации – часть более общей ситуации, характеризующей духовную атмосферу XX–XXI веков.

Попробую описать с этой точки зрения две выставки, в разное время проходивших в залах Иркутского художественного музея.

Поскольку моя исследовательская установка связана с изучением потребления произведений изобразительного искусства и тех условий и последствий, к которым оно приводит, объектом описания станут не только сами работы, но и способ организации выставочного пространства, непосредственно предшествующего, организующего и сопровождающего восприятие. Помимо этого, художественное восприятие конструирует и та атмосфера, которая складывается еще до прихода публики в музей.

В 1998 году Красноярскому музейному центру, первому из российских музеев, был вручен переходящий Приз совета Европы «За вклад в развитие европейской идеи» – бронзовая статуэтка «Женщина с прекрасной грудью» Хуана Миро. Так была отмечена инновационная, необычная организация выставочной деятельности и то, как музей взаимодействует с городом и общественностью. Была организована выставка-акция «Миро в Сибири»; статуэтка «путешествовала» по музеям Сибири вместе с презентациями проектов, которые осуществлялись во время этого «путешествия». Тогда иркутяне практически впервые познакомились и с образцом скульптуры XX века, и с современной организацией экспозиционной работы. Название приза дезинформировало и разочаровало посетителей старшего поколения, но выставка привлекла много «продвинутой», в основном – гуманитарной студенческой молодежи (которой в городе достаточно много). Постепенно менялись и выставочные проекты ИОХМ. От консервативной классики и привычных для города самодостаточных «развесок», главное в которых – сами выставляемые работы, музей переходил

к контекстным экспозициям. А в выставочном зале, предназначенном для экспозиции сибирского искусства и современных иркутских художников, некоторые живописцы во время презентации устраивали даже нечто вроде перформансов, правда, имевших привкус вторичности.

Кроме того, в городе регулярно проводится фестиваль дизайна, фотографии и архитектуры «АРДИ». Дизайнеры (по роду своей деятельности) имеют дело с современными выставочными технологиями и устраивают фестивали в достаточно оснащенном Сибэкспоцентре; с технической точки зрения их экспозиции для молодежи значительно интереснее, чем традиционные музейные выставки.

При этом иркутская школа живописи имеет достаточно длинную и интересную историю: в истекшем году исполнилось 100 лет старейшему в Восточной Сибири Иркутскому художественному училищу. А это означает, что традиции воспроизводства художественной деятельности и художественного сознания поддерживаются и, безусловно, формируют сообщество интересующихся традиционными техниками изобразительного искусства молодых людей. Признаком востребованности училища является популярность подготовительных курсов, проводимых его педагогами, куда записываются отнюдь не только для того, чтобы потом выдержать вступительные экзамены в художественное учебное заведение.

Таков городской контекст, создающий установку на положительное восприятие выдающихся произведений изобразительного искусства.

Первая по времени выставка – «Генри Мур – мастер гравюры» (2007 год). Вторая – «Марк Шагал. Библейские сюжеты» (осень-зима 2010). Я объединила их в одном обзоре, так как, во-первых, столь обширные экспозиции «старых мастеров XX века» – редкость для Иркутска; во-вторых, обе они демонстрируют графику как род изобразительного искусства (общепризнано, что графика – самый демократичный род изобразительного искусства); в-третьих, их рассмотрение позволяет зафиксировать важные, но не очень популярные у художественных критиков темы востребованности художественной классики в XXI веке и в среде молодежи, в частности. Кроме того, «старые мастера XX века» – это чуть ли не последний «всплеск» классической культуры, стремящейся удержать целостность картины мира и ее художественного воплощения.

Как и другие выдающиеся художники двадцатого века, Мур размышляет о жизни на уровне обобщенных идей, нравственных принципов, философических суждений, которые разворачиваются в сфере эстетически-положительных образов, художественных переживаний, пластических форм. Какими бы странными ни казались его скульптуры, в них явственно прочитывается идеал красоты, реализованный в тектонике, конструкции и поверхности скульптуры. Пластические мотивы Г.Мура захватывают диапазон от статуи, словно преображенных выветриванием, солнцем, дождем, до антропоморфных тел, будто рожденных игрой природных сил. Воздействие этих пластических образов подобно впечатлению от силы, которой наделены валун и дре-

весный ствол... Гармония художественного творчества и жизни природы, гармония человека и мира... На фоне и в окружении архитектуры произведения Мура играют роль природных мотивов; на лоне природы эта скульптура дополняет, организует и эстетизирует ландшафт, образуя с ним единую скульптурно-природную композицию.

Так возникает чрезвычайно трудная для любой экспозиции задача: продемонстрировать *часть* творчества гениального мастера, удерживая в поле внимания его разносторонность, многогранность и давая представление об его *целостности*. Британские и российские организаторы нашли инвариантный способ для презентации работ оригинального художника. В экспозиции ИОХМ соединились наиболее важные черты творчества Мура: первичность природных форм и мотивов для организации художественно осмысленного пространства; гармония художественного творчества и жизни природы, человека и мира; фрагментарность изображения на отдельных графических листах, выводящую в цельность и соразмерность образов всего его творчества. Органично вписался в «ландшафт» выставки видеосюжет скульптуры на фоне пасущихся в поле овец. Читающим интеллектуалам адресованы экземпляры многочисленных изданий о Муре с воспроизведением его работ, короткие, чрезвычайно информативные и интересные аннотации к каждой теме экспозиции. Зрителям, предпочитающим более современные формы подачи информации, предназначен видеofilm, вводящий в творческую «кухню» Мура, насыщенный прекрасными съемками его скульптур в разных концах мира, большими фрагментами из интервью и лекций. Особого упоминания заслуживает прием, использованный в оформлении серии гравюр «Череп слона». Витрины заполнены предметами, сходными с интерьером его мастерской (раковина, корни, кости животных, образцы архаического искусства), которые резонируют, дополняют графические изображения, создавая для них новые смыслы и контекст.

Выставка была призвана открыть для посетителей музея самостоятельную область творчества великого скульптора – его графику. По собственному признанию Мура, к занятиям гравюрой его подтолкнула возможность быстро изменять и дополнять замысел в процессе ее создания, в отличие от скульптуры, не допускающей поправок, имеющей свойство «окончателности». С помощью графических техник художник реализовал новую перспективу: углубить замысел статуи, экспериментировать с ним. Так возникла вереница набросков и проектов будущих скульптур.

В предпочтениях художника хорошо виден его темперамент: резцовая гравюра, требующая гораздо больше времени и энергии, внимания, точности и скрупулезности, ему ближе, чем рисунок и литография. Тонкие черные линии и густая сеть ритмически организованных перекрестных штрихов, призванные создавать в гравюре на металле плавные переходы света и тени, виртуозно используются в серии «Череп слона». Но изображение стоунхенджского комплекса, сделавшееся темой отдельной серии, поставило новую задачу – передать разнообразие

поверхности монолитов, их текстуру. Возможностей резца оказывается для ее осуществления недостаточно, и мастер обратился к более «легкой» литографии. Тяготение к импровизационности и, одновременно, обогащению выразительной палитры побудило Мура комбинировать и смешивать офорт и акватинту, офорт и сухую иглу, делать не только черно-белую, но и многоцветную литографию. Похоже, что художник преднамеренно усложнял себе творческую задачу.

При всей мировой славе художника нельзя сказать, что выставка, воплощавшая лучшие принципы традиционных экспозиций, была популярна у молодых горожан; она не сделала более востребованными и музейные экспозиции.

Выставка библейских сюжетов Марка Шагала устроена в зале, декорированном драпированными коричневой шелковой тканью тумбами и витринами. По поверхностям там и сям разбросаны яблоки. В зале звучит медитативная музыка, специально написанная для выставки композитором Р.Рязанцевым.

Общая атмосфера экспозиции ориентирована не на введение выставки в контекст творчества Шагала, а на его визуальный комментарий к книге книг – Библии. Графика оказалась во всех отношениях идеальным способом такого комментария: она не замыкается в границах листа, оставляя «значимую пустоту» как место для самостоятельной рефлексии и сопереживания зрителей. Вместе с тем, в них воплощается самобытность художественной манеры Шагала.

Художественная жизнь XX в. насыщена процессами преодоления государственных и национальных границ. Тем очевиднее в творчестве ее лидеров проблемы, связанные именно с национальными особенностями их искусства: ведь тот, кто стоит «на границе», формируясь под влиянием двух или нескольких культурных потоков, поневоле вынужден определить свое отношение к ним. По этнической принадлежности Шагал еврей, осознающий себя носителем исторической судьбы своего народа. Для него важно было ощущать творчество как форму народной жизни, как естественный, само собой разумеющийся способ приобщения к ней. Национальное вырастает из собственного жизненного опыта человека, из его приобщения к истокам (в том числе и к фольклорным) народной традиции, к национальным архетипам. Следуя этой логике, национальное проявится и помимо сознательно декларируемой цели и программы. А главное – ни одно самое экстравагантное новаторство не окажется вне рамок национального художественного сознания, любое новшество будет уместно как форма переосмысления фольклорной пластики, своеобразной еврейской «топографии», в которую Библия входит не только как священный текст, но источник для сказочных сюжетов и притч. Библия – универсальный источник и для Шагала. А в сегодняшнюю культуру Библия входит как ее глубинный слой, структурообразующее начало. Она раскрывает и всеобщий смысл древних историй, и способ их прочтения – истолкование, развертывающее многосмысленность самой мифопоэтической идеи, что созвучно художественному языку Шагала.

Расширение границ исторической памяти в художественном мышлении XX в., являясь оборотной стороной невиданного доселе размаха новаторства, обострили ощущение двуплановости вещи, которую мы видим и – одновременно – размышляем о ней. В сознании художника выявляются два потока: зримое и подразумеваемое, порождаемые представлением о мире, в котором поле культуры связывает вещи и делает их своеобразными символами, метафорами, таящими прошлое и настоящее одновременно.

Именно в связи с работой над библейским циклом мироощущение Шагала насыщается настроениями, созвучными древнеиудейским и воплощенным в Библии. Это история народа, которая предстает как вереница тягот, испытаний и катастроф. Темы заслуженного, а чаще – незаслуженного наказания, мрачных пророчеств, фатальной гибели – вот темы библейских книг. Иов и Екклесиаст – лишь «предельные» фигуры в ряду страдальцев и пророков, подчиняющихся воле Господина вселенной. Ягве властвует над историей, лишь его воля активна, человек же предстает как существо страдательное по природе. Бедствия и испытания, ниспосылаемые во все времена Израилю, не могут быть преодолены активным действием или протестом. Их следует пережить и покориться высшей силе, непостижимой, стоящей по ту сторону морали и логики и воплощающей самую суть бытия. Этой «страдательностью» отличается ветхозаветное мироощущение от античного. Как бы фатально ни выглядел путь античного героя, он в состоянии противопоставить свою волю слепой необходимости. Человек Ветхого завета, строго говоря, лишен самой возможности сопротивления, его удел – не протестуя, покоряться. Отсюда столь глубокий пессимизм, эсхатологизм большинства библейских текстов.

В восприятии графических листов-комментариев к Библии у молодых зрителей, к сожалению, этот второй слой смысла отсутствовал, хотя по логике обыденного опыта, содержание Библии вроде бы должно быть им известно: почти все они считают себя христианами. Гораздо более живо воспринимались яблоки, рассыпанные по полу и в выставочных витринах: мифологическое свернулось до обыденно-повседневного...

Таким образом, обращение и к художественному опыту (Мур), и к опыту мифолого-религиозному (Шагал) в восприятии изобразительного искусства применительно к молодежной аудитории успеха не приносит. Можно сказать с некоторой долей гротеска: надежды на конструирующую функцию классического искусства, несущего идеалы красоты, человечности, духовности, оказались утопией. Классическое искусство, в XIX веке декларировавшее свою автономию, возвращается в состояние открытой контекстности, стремясь погрузиться в ту цивилизационную атмосферу, которая его порождает и которую характеризуют черты мировоззренческого разлома.

В духовной жизни XX века сложилась ситуация, когда различные мировоззрения переплетаются друг с другом, смешиваются, оказываются внутренне противоречивыми, эклектичными: уверенность

в существовании бога, шаманские практики и занятия научными исследованиями подчас легко сосуществуют в жизни одного человека. Более того, мировоззренческая эклектичность представляется и естественной, и необходимой. Можно вычленить несколько причин этой своеобразной интеллектуальной дезинтеграции.

Первая из них коренится в относительной изолированности, высокой специализированности разных сторон духовной жизни (науки, нравственности, искусства, религии), что реально создает ситуацию, когда между учеными и людьми гуманитарной культуры ощущается полное непонимание их проблем и того языка, на котором они общаются друг с другом. Об этом писал Сноу в своей уже хрестоматийной работе «Две культуры», отмечая поляризацию духовного мира современной интеллигенции: «Среди художественной интеллигенции сложилось твердое мнение, что ученые не представляют себе реальной жизни и поэтому им свойствен поверхностный оптимизм. Ученые со своей стороны считают, что художественная интеллигенция лишена дара провидения, что она проявляет странное равнодушие к участи человечества, что ей чуждо все, имеющее отношение к разуму, что она пытается ограничить искусство и мышление только сегодняшними заботами...» [1].

Вторая причина – поляризация повседневного опыта и специализированного знания. Для человека, непосредственно не занятого в области науки или художественного творчества, занятия ученых и поэтов в массе своей выглядят ненужными, утомительно-непонятными, раздражающими. Обыденный рассудок и обыденное мировоззрение вполне обходятся без таких сложных отраслей духовной жизни, которые только интеллигенту-профессионалу кажутся совершенно необходимыми.

Третья причина касается более концептуальной черты, отличающей феномены духовной культуры в целом. Речь идет о сформулированном Кассирером сущностном качестве человека быть «символическим животным», о знаковой природе человеческой культуры. В культуре как внебиологическом опыте человеческого рода представлены знаки и системы знаков, имеющих весьма опосредованное отношение к обозначаемым явлениям и предметам. Как феномен культуры, знак имеет целый спектр значений, смыслов и относительно независим от обозначаемого предмета, явления, отношения или свойства. Операции со знаками приобретают настолько самостоятельный характер, что современные интеллектуалы говорят о господстве языка над человеком, о том, что, по выражению Делеза, «не человек говорит при помощи языка, а язык говорит человеком». Массовым стало явление, когда люди пользуются языком, не ставшим частью их «жизненного мира». В сфере же языка окружающий мир нивелирован, ибо все знаки имеют условную природу; операции над знаками ровно ничего не меняют в окружающей действительности, следовательно, субъект не зависит от действительности. Главным предметом внимания становится текст (система знаков, несущих смысловую нагрузку). Сами же тексты рав-

ноправны, среди них нельзя установить реальную иерархию, выделить смысловое ядро. Такое постмодернистское понимание духовной культуры имеет рациональное зерно. Но прямым следствием его выступает признание равноправия любых мировоззрений и отрицание возможности какой бы то ни было цельности и системности в духовном мире человека. Таким образом, «осколочность» и эклектизм мировоззрения получают теоретическое оправдание.

Применительно к процессам, происходящим в искусстве, а главное – между произведением искусства и потребителем, – сказанное выше тоже имеет непосредственное отношение. К художественной деятельности и ее результатам в классической европейской и русской культуре сложилось особое отношение: регулярное общение с ней способствует формированию духовных потребностей, воспитанию вкуса, нравственному улучшению... Только в XX веке дегуманизация искусства и проблематичность его воздействия становятся предметом теоретической рефлексии (Ортега-и-Гассет и др.).

В современной ситуации размываются критерии художественности: место профессионализма и технического совершенства (их вполне могут предоставить современные технологии) занимает креативность, стремление создать такое новое произведение, направление, идеологию, которые раньше не встречались. Тотальная инновационность соприкасается и дополняется тем, что она оказывает достаточно ограниченное влияние на реальные процессы социального бытия, удовлетворяясь самодостаточностью, «самоговорением». Как раз эта тенденция роднит современный способ самореализации человека с художественной деятельностью: традиционно считалось, что искусство не столько отражает жизнь, сколько творит ее, создавая систему смыслов, никак не реализующихся в жизни и остающихся только в воображаемых формах деятельности.

Классическое искусство нераздельно связано с моральным сознанием, с категориями добра и зла, справедливости и долга; система моральных ценностей в классическом искусстве непременно существовала. Не то, чтобы они сейчас перестали существовать: с ними перестают считаться, полагая их докучным назиданием, не имеющим к современной молодежи особого отношения. Отрицание их ценности означает и качественное уменьшение веса и роли классического искусства в современной культуре, отсутствие у него энергии для конструирования духовного мира молодых людей.

Библиографический список

1. Ч.П. Сноу. Две культуры. – М.: Прогресс. 1973. – С. 19-21.

ФИЗИКА – ЭТИКА – МЕТАФИЗИКА (ГРАНИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ)

В. А. Черненко, Харьков, Украина

– Откуда все эти горы, реки и сама Земля? – спросил один из монахов.

– А откуда твой вопрос? – ответил Учитель.

В этой замечательной дзэн-буддистской притче сконцентрирована в свернутом виде парадигма интеллектуального развития человеческой цивилизации, которая характеризуется драмой взаимоотношения *физического – этического – метафизического*. Под физическим будем подразумевать фактуальность Мира, под этическим – возможность дистанции-отношения к этой фактуальности, под метафизическим – избыточность того, что включает в себя и саму фактуальность и возможность отношения к ней. Я в Мире есть таким образом, что это моё конкретное ЕСТЬ спровоцировано самим Миром, но так, что я имею это моё ЕСТЬ в горизонте постоянного опрашивания: что (кто) есть то (тот), что (кто) я есть?

Притча начинается с вопроса о происхождении целого физической реальности. Но на самом деле она начинается с вопрошающего (ученика). Ученик порождает вопрос, вопрос отсылает к ученику. Вопрошающий и вопрошаемое связаны неким таинственным неизвестным, сомкнутым ситуацией вопроса (метафизическим), на что и указывает Учитель. Переживая Тайну-Мира-как-Целого, вопрошая о его истоках, ученик проявляется как этос-присутствие, разомкнутое своим вопросом к отсутствию основания. «Поскольку бытие бытийствует как основание, оно само не имеет никакого основания... Всякое обоснование и даже любая видимость обоснованности должны были бы низводить бытие до некоего сущего. Бытие как бытие остается лишённым основания. Бытие лишено основания, у бытия отсутствует основание, а именно как некое только его обосновывающее основание. Бытие: без-дна» [4; с.186-187]. «Таковость» Мира становится загадкой: 1) она ЕСТЬ; 2) она есть именно так как есть, не иначе, а откуда «иначе»? – из того, что, то, что есть так не является таким в силу себя самого (т.е. своей таковости). Тогда, в силу чего... Божественного (христианство)... Ничто (Хайдеггер)?

Жест Учителя отсылает еще к одной дилемме: то ли первое (горы, реки, Земля...) и второе (вопрос) имеют общий исток, то ли их исток различен. Почему так важен вопрос об истоке? Потому ли, что исток незримо правит присутствием: *Nihil est sine ratione* (ничего нет без основания). Как понять эту фразу: 1) все, что есть (сущее), есть в силу чего-то, что его обосновывает или 2) именно ничто должно иметь основание для своего существования? Основание и Ничто каким-то образом взаимосвязаны: нечто должно самообосновать себя перед Ничто? Сущее существует в модусе самообоснования (самоутверждения). В человеке, в личности это самообоснование достигает

кульминации в этическом: признании себя-в-качестве-другого (наука, напротив, рассматривает иное в качестве того же самого): «...человек существует только постольку, поскольку от самого себя приходит к чему-то совершенно другому, чем он сам, – к тому, что называется просветом бытия. Этот просвет человек не создал, просвет человека вызвал... Не было бы человека, если бы не было вызова мира» [1; с. 297]. Человек вызван миром – призван. К чему? Возможно, к требованию (поиску) оснований.

В философии поиском оснований «заведует» онтология и метафизика: поиском оснований как истока и как цели. Но не слишком ли мы амбициозны: претендовать не просто на поиск оснований, а на их «доставку»? За всеми явлениями мы предчувствуем присутствие некой трансцендентной реальности, мы способны ощущать *Тайну действительности как таковой*. Все живое приспособливает (ассимилирует) поступающую информацию из внешнего мира к своим органам восприятия, возможностям познания и моделям интерпретации. Человек не является в этом отношении исключением. Мы живем в специфическом жизненном мире, обусловленном нашей органической, технической и интеллектуальной оснащенностью. Возможно, этот мир во всех отношениях превосходит жизненный мир гусеницы или слона, но он также зависит от возможностей органов восприятия и интеллекта. Мы имеем лишь одно преимущество: мы, во всяком случае на планете Земля, единственные существа, сознающие, что воспринимаемый мир и подлинная действительность – это две различные реальности.

Вторым важным моментом является *возможность «резонансного» опыта*. Несмотря на то, что действительность как таковая загадочнее того, что мы узнаем о ней посредством науки, наши мыслительные категории, теории, гипотезы удивительным образом согласуются с объективным положением дел. Это вызывало у Эйнштейна (и у других ученых) чувство благоговейного религиозного преклонения перед величием согласованности мироздания: «Эта религиозность... заключается в восторженном удивлении при виде гармонии естественных законов, в которой открывает себя столь превосходящий нас разум, что всё разумное в человеческом мышлении и классификации предстает в сравнении с ним как совершенно ничтожный отблеск» [3; С. 46]. Поиск закономерностей, чувство подозрения, что «все не так, как кажется», восприятие реальности в причинно-следственных связях и т. п., странным образом находят отклик в действительно существе, том, что нас окружает и во что мы погружены. Безусловно, в этот «резонансный пакет» также входят и экзистенциалы ужаса, тоски и заботы, мастерски проанализированные М. Хайдеггером в «Бытии и времени». По мнению философа, именно они размыкают наше существование к подлинности бытия, к онтологическому как таковому, выталкивая за налично данное онтическое. В конечном итоге крушением своей жизни человек обнаруживает Мир-как-Пустоту, т.е. то, что впускает (пусть)...и поглащает, ибо без-дна. Отсюда – забота, озабоченность миром и поиском оснований, что определяющее выделяет человека.

Таким образом «резонансный опыт» раскрывается для человека и как опыт контингентного совпадения между субъектом и действительностью – до любого усилия, достижения или дела (в нем мы испытываем счастье от удавшейся тварности человека), и как опыт отчаянья, бесприютности, неукорененности в существовании, смертности. Человек причастен как избытку бытия так и его нехватке. Из этого зазора исходит этическое, обусловленное свободой выбора-соучастия в одном или другом проекте реализации человеческой экзистенции – «оптимистическом» либо «пессимистическом». Оба эти проекта основываются на изначальной без-основности Универсума. Причем, и теологическая (христианская) и секулярная (хайдеггеровская) онтология находят тут точки соприкосновения: первая полагает причину Творения в акте *Be(z)-предпосылочной Любви*, вторая – без-основности как таковой самого бытия. Человеческая же экзистенция определяется способностью резонировать с этой без-основностью. Неспособность вынести без-основное порождает произвол – самочинство (*imperium*); не в этом ли корень зла? Вступаем ли мы в конфронтацию с без-основным, доставляя самих себя самим себе в качестве основания (т.е. делая ставку на собственное Ничто, на *principium rationis*, чем мы и являемся; при этом ничтожа все сущее) или смиренно вслушиваемся посредством акта Прощения в зов без-основного, заступая и удерживаясь в просвете бытия? Возможно, что это, чуть более расширенное вопрошание, и является ответом Учителя на вопрос ученика в притче, взятой в качестве эпиграфа. Возможно, что бытие не есть без-дна; оно есть неопределенно-множественное или, как утверждает Жан-Люк Нанси, «бытие единичное множественное»: «Смысла нет, если он не разделен (с другими), и не потому, что должно быть одно значение, первое или последнее, которое являлось бы общим для всех живых существ, а потому, что сам по себе смысл является разделением (*partage*) бытия...бытие может быть, лишь когда это бытие-одних-вместе-с-другими, лишь циркулируя во вместе-с и в качестве вместе-с этого единично множественного сосуществования» [2; с.17]. Ощущение бытия как со-существования (со-осуществления различного) также может претендовать на первопринцип этического. Человек (ученик), вопрошая *откуда эти горы, реки и сама Земля?* – выступает точкой различАния (Деррида), порождаящей смыслы от неопределенно-множественной полноты Мира.

По И. Канту этический субъект обязан обладать: 1) свободой воли (выбора); 2) возможностью соотносить себя со всеобщим. Отсюда следует, что нравственность – это способность добровольно соподчинять (соотносить) волевое начало с бытийственным, наделяя его (бытие) самоценностью. В свое время философия произвела разделение существования и бытия (бытия и сущего). Теперь пришло время их вновь воссоединить через взаимонаделение друг друга самоценностью: бытие наделяет самоценностью сущее, а сущее – бытие? Со стороны Бога Творение как свобода трансформируется в Творение как необходимость; со стороны тварного – Творение как необходимость трансформируется в Творение как свободу. Необходимость Божественного

и свобода человеческого взаимообусловлены. В этой связи достаточно вспомнить глубокую мысль Р. Бультмана о том, что во Христе человеческое своеволие получило Прощение. А в персоналистически окрашенной философии (и богословии) это встречное движение рассматривается как поступательное восхождение к Личности, и в антропологическом и в космологическом планах. Личностное – то, что может прорасти из без-предпосылочного, это гетерономное, хранящее множественное и способное вынести неопределенно-безосновное. Из этого следует, что *мера моей уникальности (личностности) прямопропорциональна той мере неопределенности, за которую я готов нести ответственность*. Возможно, что без-основное обретает свое «основание» в Личностном бытии; соучаствуя в без-основном, преображая его через Прощение, Личность постоянно соотносит то-что-есть с тем, чем-оно-может-стать.

P.S. И все-таки: Бытие – насилие или милосердие? Или в силу своей этической нейтральности, оно собственно и дает осуществиться этическому как акту свободного выбора между первым и вторым? Разве Бытие наделяет только возможностью? А невозможность? Или невозможность – это удел исключительно сущего, а не Бытия (Не-Бытия-?)? Положение об основании говорит: «Ничего нет без основания». «В положении об основании говорит требование основоположения. В положении об основании говорит обращение слова бытия. Однако это обращение является намного более древним, чем требование... Без этого обращения не существовало бы мышления в облике философии...также никакой западноевропейской науки, никакого освобождения атомной энергии. Однако обращение в слове бытия как основания остается безмолвным в отличие от основоположения, громко заявляющего о себе в ныне шумящей, бьющей во все колокола силе своего требования...можем ли мы, смертные, какие мы суть, быть именно теми, которые стоят в обращении бытия...От этого зависит, суть ли мы те, кто ждет и бдит, кто бодрствует для того, чтобы тишина обращения в слове бытия одержала верх над звучанием в требовании *principium rationis* как основоположения для всякого представления. От этого зависит то, покорится ли сила требования «почему» обладающему великим влиянием обращению «потому». «Придерживайся «Потому» и не спрашивай «Почему?»». Слова Гете – это некий намек» [4; с. 211].

Библиографический список

1. Бибахин В.В. Ранний Хайдеггер: Материалы к семинару. – М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2009. – 536 с.
2. Нанси Ж.-Л. Бытие единичное множественное: Пер. с фр. В.В. Фурс под ред. Т.В. Щитцовой. – Мн.: Логвинов, 2004. – 272 с.
3. Тайсен Г. Библейская вера в эволюционной перспективе. – М.: ББИ св. апостола Андрея, 2009. – 243 с.
4. Хайдеггер М. Положение об основании. Статьи и фрагменты / Пер. с нем. О.А. Коваль, предисловие Сиверцева Е.Ю. – СПб: Лаборатория метафизических исследований философского факультета СПбГУ, 1999, СПб: Алетейя, 1999. – 292 с.

О ЗНАЧЕНИИ РАЗВИТИЯ СВОБОДЫ В ЛИЧНОСТИ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г. В. Чиконина, Новокузнецк, Россия

Для высшей школы развитие свободы в личности не только в широком философском смысле этого понятия, но и во всех жизненных коллизиях является одним из первостепенных вопросов, связанных с нравственно-ориентированным образованием. Необходим общий аксиологический контекст понимания свободы, восприятие ее как ценности. Свобода – это не произвол, не анархия и не воля. Более того, анархия, воля, по сути, отрицают свободу. Произвольные действия разрушительны как для отдельного человека, так и для общества. Опьянение свободой не менее опасно, чем опьянение алкоголем. Сила, действующая без всякого основания, ужасна. Это подобно душевной болезни, т.к. действия произвольно действующего человека – действия неустойчивого человека, целиком зависят от внешней среды, от случайностей.

Однако свобода не является и слепым следованием закону, безусловным повиновением. Для отдельного человека и для общества полезно понимание свободы как самозаконности, осознанного выбора («закон в себе» по И.Канту), добровольного самоограничения, подчинения закону, который личность наложила сама на себя. Свободные действия человека следуют внутренним правилам, верности самому себе. Их отличает самобытность и устойчивость. Свобода – необходимое условие самоорганизующегося коллектива. Такое понимание свободы позволяет рассматривать дисциплину как условие самоорганизации и эффективной работы. Если дисциплина пронизана свободой, то тогда в ее основе лежит общий интерес руководителей и подчиненных, есть место для личной инициативы. В частности, в выборе средств достижения совместно поставленной цели. Это особенно актуально в связи с данными многочисленных исследований о том, что дальнейший рост производительности труда уже не может быть обеспечен чисто техническими факторами. «Человеческие инвестиции», отдача от «человеческого капитала» оказывается даже несколько выше, чем от вложений в физический капитал, поскольку человеческий капитал не устаревает как физический, а напротив – он может развиваться и самосовершенствоваться [4, с.25]

Овладение свободой как самопреодолением, добровольным самоограничением, самозаконностью приобретает особую значимость в условиях интенсивных политических, экономических, правовых изменений, какие, в частности, мы переживаем сейчас. В такое время разрушаются обычаи, нравы, и человек может растеряться, начать мыслить чужими мыслями и жить чужими чувствами. В этих условиях особенно значимо проявление или отсутствие свободы в деятельности человека. Подлинная свобода человека заключается в укреплении центростремительных сил в направлении своего Я, в умении противодействовать центробежным силам.

Для нашей страны проблема свободы имеет особый смысл. У нашего народа, с точки зрения Б.М.Бим-Бада, никогда не было школы, в которой учили бы науке и искусству свободы, искусству и науке побеждать в жизни без ущерба для себя и окружающих, не нанося урона природе, человечеству [1, с.3-4]. Очень опасно, если свобода возможна, а умение пользоваться свободой не сформировано. История хранит немало примеров, когда освобожденные рабы начинали убивать друг друга осколками своих оков. С нашей точки зрения, неумение пользоваться свободой является одной из причин безнравственности, преступности, захлестнувшей нашу страну. Некомпетентность преподавателей – явление того же плана.

Понятие свободы неразрывно связано с понятием личности (свобода личности). Для личности, в специфическом значении этого слова, характерна верность самому себе, верность жизненному направлению, призванию быть тем, «кем ты можешь быть» (А. Маслоу).

Серьезным испытанием для человека является современная российская действительность. Сегодня личную свободу не стесняют идеологические узы, но ее серьезно ограничивает бедность, которая, по словам П.А. Столыпина, – худшее из рабств. В такой критической ситуации личностные качества человека особенно важны, поскольку с этим «худшим» из рабств связано угасание нравственности – серьезное испытание для нас всех. Для личности характерна независимость и твердость позиции, «надситуативность», поэтому только личность не потеряется в таких ситуациях. «Личность, которой не пришлось «побеждать», «преодолевать» и «отражать натиск», продолжает сомневаться, что она «может» все это совершить» [3, с. 27]. И получать радость от преодоления.

Существует также «материальный» источник интереса к личности, к человеческому фактору. Как показывают многочисленные исследования, дальнейший рост производительности труда уже не может быть обеспечен чисто техническими факторами.

В силу сказанного, актуализируется необходимость обучения действиям в условиях свободы, возникает необходимость обозначения принципиальных подходов к развитию в человеке свободы и добра. Это одна из приоритетных целей нравственного образования. Нельзя дать в руки неподготовленному человеку сложный и мощный механизм без развития умения пользоваться этим механизмом во благо себе и окружающим. И.Кант в своих лекциях «О педагогике» писал, что человеку необходимо «...предоставлять свободу, если только он не хватается за острый нож и его свобода не вступает в противоречие со свободой других... Необходимо дать ему возможность убедиться в том, что он может достичь своих целей, только позволяя и другим достигать своих, например, не оказывать ему желательных для него услуг, пока он не выполнит своих обязанностей...Он должен понять, что только ограничение его свободы и позволяет пользоваться ею, что развивая в себе эту способность к самоограничению, он сможет стать свободным, т.е. не зависеть от посторонней опеки» [1].

Свобода в образовании человека нужна ради его творчества, т.к. творчество возможно только в условиях свободы. Представляем возможные пути развития свободного творчества, определенные в результате теоретического осмысления опыта:

- постановка учебной задачи совместно со студентами;
- постепенный переход от жизненно практических задач к задачам саморазвития, знания ради знания, искусства ради искусства;
- предоставление широкой свободы выбора, персонализированных средств и форм решения лично значимой задачи;
- требование точности, глубины, «чистоты» работы, иначе – поверхностный дилетантизм;
- организация деятельности обучающихся, а не пустые рассуждения, вооружение средствами, помогающими студентам открывать себя в этой деятельности;
- предлагаемый студенту материал должен быть соразмерен с его внутренней способностью переработать этот материал, делать его вполне «своим».

Добровольное самоограничение, характерное для свободного человека, воспитывается через подчинение закону, правилу:

- правила поведения должны быть оправданы условиями совместной жизни;
- выполнение установленных правил и норм всеми и, в первую очередь, – преподавателями (образовательное учреждение – правовое государство в миниатюре);
- наказание должно носить форму правового акта, а не как устрашение (к сожалению, устрашение сегодня – распространенная во многих учреждениях практика).

Основным механизмом обретения и проявления человеком внутренней свободы является самоопределение. В Законе об образовании указывается на самоопределение как ведущую цель обучения и воспитания школьников и студентов. Свое индивидуальное место в жизни человек находит благодаря беззаветной работе в пределах профессии, в общем деле, объединяющем людей, в устремлении к сверхличным задачам. Личность «созидается лишь творчеством, направленным на осуществление сверхличных целей науки, искусства, права, религии, хозяйства, и измеряется совокупностью сотворенного человеком в направлении этих задач культуры» [2, с.74]. Это единство направления, своеобразная доминанта жизни, придает человеку свою линию поведения, устремленность к сверхличным целям, которую можно назвать призванием.

Педагогика свободы (О.С.Газман) должна быть обращена не только к обучающемуся, но и к преподавателю. Несвободный человек не может воспитать свободного гражданина свободного общества. С другой стороны, свобода, данная некомпетентному преподавателю – немалая свобода – может вызвать хаос.

Библиографический список

1. Бим-Бад Б.М. Образование для свободы России [Текст]/ Б.М. Бим-Бад// Педагогика. – 1993. – №6.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст]/С.И. Гессен// отв. Ред. И сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа-пресс, 1995. – 448 с.
3. Маслоу. А. Психология бытия. Пер. с англ. [Текст]/ А. Маслоу// М.: Рефл-бук, К.: Ваклер. – 1997. – 300с.
4. США: экономика и образование: Реферативный сборник [Текст]/ М.: АН ССР, 1985. – С. 25

РОЛЬ УСЛОВИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ У ЖЕНЩИН УСТАНОВОК НА СОХРАНЕНИЕ И ИСКУССТВЕННОЕ ПРЕРЫВАНИЕ БЕРЕМЕННОСТИ

*И. Л. Шелехов, О. Г. Берестнева, А. М. Уразаев, Томск,
Ю. В. Ясюкевич, Юрга, Россия*

Что стимулировало людей рожать и выращивать детей? В отечественной науке этот вопрос интенсивнее всего обсуждают демографы (А.И.Антонов, В.А.Борисов, А.Г.Вишневский, Л.Е.Дарский и другие), причем широкое распространение приобрела идея о наличии у человека специфической «потребности в родительстве», «в отцовстве», «в материнстве» или просто «потребности в детях» [1-10].

Каково же содержание этой, потребности? С одной стороны, подчеркиваются рационально-экономические соображения: дети были экономически полезны, так как сыновья становились работниками, а дочери, кроме того, приносили выкуп (калым). «Дети были помощниками в производстве и кормильцами в старости, верными соратниками в защите и нападении, предметом гордости и элементом престижа. Их брачные связи создавали твердую опору в соседской общине. Вообще, с какой бы стороны мы ни рассматривали большую патриархальную семью, иметь много детей, и, прежде всего, сыновей, было гарантией прочности ее социальных позиций» [5,11]. С другой стороны, выдвигаются психологические мотивы. «Потребность в детях является социально-психологическим свойством социализированного индивида, проявляющимся в том, что без наличия детей и подобающего их числа индивид испытывает затруднения как личность» [1]. «Дети нужны для удовлетворения одной, хотя и очень важной потребности – иметь объект альтруистической заботы и опеки, потребности в ощущении собственной необходимости и полезности для любви и заботы» [5].

С точки зрения современного сознания «полезностная» модель управления рождаемостью выглядит вполне логичной, хотя можно заметить ее несколько недостаточную историчность [3,12]. Хотя сторонники данной модели постоянно говорят об исторических изменениях и даже переходе от одного типа рождаемости к другому, если проанализировать их аргументацию, то нельзя не прийти к выводу, что все признаваемые ими изменения относятся к количественной стороне

явления: полезность детей уменьшается, их способность удовлетворять потребности родителей снижается, потребность в детях ослабевает и т.д. Сам же тип поведения остается неизменным: на большую полезность детей население реагирует высокой рождаемостью, на малую – низкой [3].

Таким образом возникает вопрос: как социальные факторы влияют на решение женщины рожать или не рожать. Можно ли в настоящее время говорить о «полезности» детей, и что может быть решающим в принятии решения о продолжении рода.

В проведенном нами исследовании, проходившим на базе женских консультаций родильных домов г. Томска, приняло участие 200 беременных женщин, 100 из которых планировали рождение ребенка, а остальные 100 – с установкой на искусственное прерывание беременности. Группу сравнения составляли 100 небеременных женщин оптимального репродуктивного возраста. Таким образом, методом «вертикального среза» было обследовано 300 респонденток.

Результаты исследования и их обсуждение. Сопоставление условий социализации в родительских семьях у двух групп беременных женщин с разными установками на возможность деторождения позволило выявить ряд отличий. Так, в первой группе, среди беременных планировавших рождение ребенка, из неполных родительских семей было в 1,7 раза (23 %) меньше женщин, чем во второй – среди женщин с установкой на искусственный аборт (38 %).

Хотя все женщины, относившиеся к первой группе, оценивали свою беременность как желательную, только 74 % из них характеризовали ее как запланированную. При этом только у 58 % «первородящих» брак был юридически зарегистрирован. Среди женщин уже имевших детей и сохранявших настоящую беременность 89 % состояли в юридически зарегистрированном браке, Средний же возраст «первородящих» ($23,6 \pm 0,4$ года) был статистически достоверно ($p < 0,05$) [13] меньше, чем у «повторнородящих» ($27,8 \pm 0,6$ лет), что указывало на больший социальный опыт материнства и ответственность у последних.

Уровень образования членов родительской семьи достаточно «жестко» определял «коридор возможностей» последующей профессиональной самореализации для современного поколения дочерей, достигших репродуктивного возраста. Так, среди беременных, у которых хотя бы один из родителей получил высшее образование, более чем 50 % также закончили или обучались в вузах. Но ни одна из женщин, родители которых имели образование не выше начального профессионального, не являлась студенткой высшей школы. Такие различия в притязаниях и возможностях, зависящие от социокультурного статуса родительской семьи, не оказывали существенного влияния на возраст начала сексуальных контактов дочерей. В среднем он не превышал 18-и лет, и у более молодых современных женщин смещался к младшему подростковому возрасту. В значительной степени это могло быть связано с общей средой общения вне традиционных «социаль-

ных институтов» у подростков из разных семей. В тоже время, необходимо отметить, что от состава родительской семьи в определенной степени зависела вероятность сохранения «добрачной девственности». Так, в полных родительских семьях воспитывались все обследованные женщины, состоявшие в зарегистрированном браке, у которых отец ожидаемого ребенка был первым половым партнером. В их сиблинговой ситуации наиболее часто встречались условия воспитания в качестве единственной дочери, или с двумя другими детьми своих родителей. Для жизненного сценария женщин, сохранявших беременность при незарегистрированном браке, было характерно наличие в прошлом двух или более половых партнеров, воспитание в неполной родительской семье, или в полной двухдетной с братом. Последнее можно объяснить представлениями (M. Parter, 1994; И.С.Кон, 1999) о проецировании в сознании дочерей более либеральной половой морали для своих матерей не состоящих в браке и для брата.

Характерно, что как среди планировавших деторождение, так и аборт, число женщин, у которых до настоящей беременности было два и более половых партнера, практически не отличались и в каждой из этих групп превышало 60 %. При этом, в числе ожидавших рождение первого ребенка, менее образованные будущие матери были младше по возрасту, чем «первобеременные» получавшие, или получившие высшее образование. В числе женщин сохранявших беременность в возрасте до 20 лет студенток вузов не было. Это указывало на то, что установка на воспроизведение более высокого уровня образования, формирующаяся под влиянием родительской семьи, становилась причиной снижающей репродуктивные возможности женщин. По данным А.П. Ощепковой и Э.З.Этштейн (1996), проводивших социологические исследования в Сибири, такая же ситуация отмечалась при сопоставлении показателей демографической структуры у городских и сельских семей, последним из которых был свойственен более низкий средний уровень образования.

Следует так же учитывать, что разный возраст женщин предполагал различия предшествующих условий социализации. У женщин до 20 лет условия социализации существенно отличались от условий социализации женщин 25 лет и старше. В частности, для женщин в возрасте 34 лет по состоянию на 2002 г. было характерно подростковое развитие в советский период. При этом следует учитывать, что требования к поло-ролевому воспитанию их как подростков в первой половине 80-х годов было качественно другим, чем у женщин 18–19 лет по состоянию на 2002 г. раннее подростковое развитие которых приходилось на середину 90-х годов с соответствующими условиями воздействия на их сознание СМИ, социального окружения.

Можно отметить, что увеличение возраста предполагает не только вероятность большего числа детей, но и более позднего начала половой жизни. При этом у небеременных женщин, из которых большинство имело детей, увеличение возраста предполагало большую продолжительность проживания с отцом ребенка. У женщин с установкой

на сохранение беременности увеличение возраста предполагало большую вероятность числа самопроизвольных аборт.

Также полученные данные указывают на то, что у женщин с установкой на искусственное прерывание беременности больший возраст предполагал менее выраженное неприятие к родителям полового партнера, меньшую тревожность и менее значимую для них оценку отношения к аборту со стороны полового партнера. Наряду с этим по шкалам психологических тестов более высокий возраст положительно коррелирует с психастенией (тревожностью), педантичностью (ригидностью) и психопатией (импульсивностью). Основные составляющие коррелируют, а именно: возраст и имеющиеся количество детей, возраст начала половой жизни, возраст и постоянное совместное проживание с отцом ребенка были такими же, как у групп небеременных женщин и женщин с установкой на рождение ребенка.

Результаты свидетельствуют и о том, что женщины с установкой на искусственный аборт, во всех возрастных группах в качестве основной его причины указывали на неудовлетворительные жилищные, материальные условия. Причем эти проблемы отличались в 3,5 и более раз чаще, чем межличностные отношения с половым партнером. Более молодые, в числе которых преобладали студентки, в числе вторых по частоте причин прерывания беременности указывали на необходимость завершения профессионального образования и состояние здоровья. Для более старших женщин, уже имевших детей, эти мотивы не были актуальны.

Различия в установках на рождение ребенка по-видимому определяли особенности проецирования в сознании личности значимости первоисточников о сексуальных отношениях. При высокой самооценке роли средств массовой информации в формировании мировоззрения в этой сфере, женщины, планировавшие прерывание беременности в большей степени акцентировались на негативной роли первого полового партнера. У женщин же с установкой на рождение ребенка, позитивное представление о такой информированности как бы распределялось между родителями и значимыми сверстниками. Образовательные же учреждения редко указывались респондентками.

Из числа женщин, ожидавших рождение ребенка, большинство проживали вместе с его отцом: отдельно от родителей (71 %), реже в семьях из двух поколений совместно со своей родительской семьей (20) или мужа (7 %). Только менее 20 % беременных указывали на среднемесячный доход в рублях на члена семьи 200 долларов США и более. Причем, все из этой группы женщин ожидали первого ребенка. 80 % своих текущих расходов в период беременности женщины объясняли доходами отца ребенка, и только 6% – помощью родительских семей. Ответы на вопросы о причинах сохранения беременности свидетельствовали о преобладании в системе ценностных ориентаций будущих матерей представлений о совместном с отцом ребенка желании (56 %), преимущественно собственном желании (29 %) и, в наименьшей степени, автономном – полового партнера (3 %). Другие мотивировки (со-

хранение семьи, соответствие «социальным нормам» и т. д.) в качестве основных указывались редко. В будущем 49 % женщин ожидавших первого ребенка и 15 % – второго, предполагали возможность рождения следующих детей. Соответственно 8 % и 27 % из этих групп беременных последующих детей не планировали.

Таким образом, полученные данные свидетельствовали о формировании жизненного сценария женского сексуального и репродуктивного поведения под влиянием социокультурного статуса и состава родительской семьи, а также средств массовой информации, значимых сверстников и характера отношений с первым половым партнером, при достаточно низком исходном уровне материального обеспечения. При этом, изменения в системе социальных ролей, инвариантность ценностей и установок в современном российском обществе, по-видимому, способствовали усилению противоречия между биологически обусловленной репродуктивной функцией женщины, общественной идеологией и спецификой культурно-исторического опыта этноса, сохраняющего государственность.

Заключение. На современном этапе развития психологии возрастание внимания к репродуктивному поведению человека является не случайным. В значительной степени это связано с «пробелами» в знаниях о психологических механизмах репродуктивного поведения современных этносов. Кроме того, актуальность таких исследований обусловлена состоянием общества в промышленно развитых странах, его феминизацией в сфере производственных отношений, расширением информационного пространства для многих людей и, наконец, демографическими проблемами, которые приобретают геополитическое значение. Перед обществом стоит непростая задача – не просто знать о влиянии социума на репродуктивное поведение будущего родителя, но и попытаться сделать так, чтоб это влияние носило стимулирующий характер к созданию гармоничной семьи и продолжению рода.

Библиографический список

1. Антонов А. А. Социология рождаемости. – М., 1980.
2. Борисов В. А. Перспективы рождаемости. – М., 1976.
3. Вишневский А.Г. Воспроизводство населения и общество. История, современность, взгляд в будущее. – М., 1982.
4. Голод С.И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты. – Л., 1984.
5. Дарский Л.Е. Рождаемость и репродуктивная функция семьи // Демографическое развитие семьи. – М.,1979.
6. Попова Ю.Н., Морогин В.Г. Социально-демографические и эмоциональные факторы репродуктивного поведения женщин // Вест. гос. пед. ун-та. – 2005. – Вып.1 (45). – с. 119-125.
7. Уразаев А.М., Мамышева Н.Л., Шелехов И.Л., Борщевская Т.И. Особенности ценностно-потребностной сферы личности и репродуктивных установок женщин, сохраняющих беременность // Вест. гос. пед. ун-та. – 2005. – Вып.1 (45). – с. 125-127

8. Уразаев А.М., Показатели семейного статуса и состояние мотивационной сферы у женщин, планирующих прерывание беременности // *Семья на рубеже веков*. Пермь, 2000г.
9. Шелехов И.Л., Скрипачева Е.Н., Репродуктивное поведение российских женщин // *Вестн. Том. гос.пед.ун-та. Сер.: Педагогика и психология*. – 2009.– Вып. 2 (80). – с. 104-106.
10. Шелехов И.Л., Уразаев А.М., Берестнева О.Г., Языков К.Г. Современная женщина: личность, гендер, психология репродуктивного здоровья: коллективная монография. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2009. – 404с.
11. Дарский Л.Е. Детерминанты и факторы репродуктивного поведения // *Демографическое поведение семьи*. – Ереван, 1975. – С. 5.
12. Вишневский А.Г. Социальное управление демографическими процессами. – Автореф. докт. эконом. н. – М., 1981.
13. Берестнева О.Г., Уразаев А.М., Муратова Е.А., Кубарев Е.Н., Воробьева Н.Г. Математические методы в психологии. – Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2001.– 304 с .

КОНСТРУИРОВАНИЕ БИОГРАФИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ ЖИТЕЛЯМИ ЗАКРЫТЫХ АДМИНИСТРАТИВНО-ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ

С. Е. Шляпников, Северск, Россия

В условиях глобального экономического кризиса сегодня происходят изменения не только на уровне государства, но и на уровне личности. Резкое обострение социальных конфликтов, связанных с изменением форм взаимодействия социальных институтов и личности приводит к трансформации ее системы социальных и психологических статусов.

Осмысление ситуации кризиса социальной идентичности в рамках социогуманитарного знания приводит к нескольким выводам: затруднения в принятии новой системы ролей личностью могут означать неэффективность сложившихся механизмов ролевой адаптации, необходимость изучения обновленной системы ролей, а также необходимость разработки новых социальных технологий [1, С. 145]. Как способ решения всех этих проблем, государством сегодня предлагаются социальные проекты. Однако заложенные в проектах идеи блокируются принимающей антагонистические формы социальной активностью граждан. Многие люди оказываются дезориентированными, поскольку та система социальных отношений и жизненных практик, в которой осуществлялось их взаимодействие, разрушена, а новая система отношений еще не сложилась в полной мере [2, С.4]. Значительное число индивидов, социальных категорий и групп становятся маргиналами, поскольку предлагаемые формы социальной активности совершенно не типичны для большинства россиян, выходят за рамки их традиционных жизненных практик. Такая ситуация обращает нас к необходимости рассмотрения маргинальности как феномена с позиций классических и современных подходов для создания оптимальной стратегии преобразования социального пространства.

Как в социологии, так и в социальной психологии существует целый ряд теорий, описывающих данное явление, в частности, классические работы Г.Зиммеля, Р.Парка и Стоунквиста. В социогуманитарном знании постоянно делались попытки найти адекватный инструмент для социологического анализа маргинальности, сформулировать ее определение. Изначально маргинальность воспринималась как отклонение от норм некой социальной группы, отклонение от социального порядка [3, С.65]. Такой подход к определению маргинальности обычно называют определением по критерию очевидности. То есть, с точки зрения норм какой-либо социальной общности, очевидно, человек и определяется как маргинал. Следующий шаг в изучении маргинальности сделал Стоунквист. Он предположил, что признать кого-то маргиналом можно, только если он сам считает себя маргиналом и признает свое маргинальное положение. Р.Парк в своих работах описывает маргинала как человека, который находится между социальными мирами, не идентифицируясь полностью ни с одним из них [3, С. 66].

Следует отметить, что одной из базовых характеристик маргинала является деформированное биографическое время. Тот опыт, который был накоплен маргиналом ранее, в маргинальной ситуации обесценивается, а нового опыта, который обеспечил бы маргиналу стабильность и адаптивность, еще не приобретен [4, С.145]. События, которые ранее были значимы для человека, обесцениваются, а то, чего он хочет добиться, кажется недостижимыми. Такая ситуация в рамках системной концепции времени Е.И. Головахи и А.А. Кроника интерпретируется как биографический кризис – то есть, нарушение определенной последовательности событий в сознании человека [5, С.10]. Социальная регуляция поведения, осуществляемая через эти связи между событиями в сознании, становится невозможна и, соответственно, разрушается вся система жизненных практик личности. Интерес социологии к проблеме биографического кризиса связан с тем, что социальный порядок задаёт формы организации биографического времени, которые реализуются в индивидуальном жизненном пути человека с тем или иным отклонением, определяемым уникальностью обстоятельств жизненной ситуации и свободной волей человека. Прикладной задачей для социологов сегодня становится выявление закономерностей формирования структур биографического времени маргинальной личности, в сложившихся в нашей стране социально-экономических условиях.

Особый интерес представляет изучение маргинальной личности в рамках закрытых административно-территориальных образований (ЗАТО), в которых располагаются объекты атомного и военно-промышленного комплекса как специфических социальных образований. Жители ЗАТО, которые всегда находились в более привилегированном положении, в связи с тем, что такие города всегда имели отдельный бюджет, неожиданно оказались захвачены всеобщим социальным кризисом и оказались дезориентированы в тех условиях, в которых другие горожане жили уже давно. Достаточно долго в ЗАТО сохранялась система социальных отношений, характерная для советских времен,

равно как и попытка стабилизировать свое положение путем сохранения определенного статус-кво. Все это дает основание предполагать, что для сознания жителей ЗАТО могут быть характерны следующие параметры:

1. Маргинальное состояние сознания, обусловленное тем, что в советское время жители, ЗАТО были в привилегированном положении и не выработали жизненных практик, которые позволили бы им эффективно приспособиться к современным условиям.
2. В биографическом времени жителей ЗАТО наблюдается разрыв между социальным («Не мое время») и индивидуальным («Мое время») временем, обусловленный неадекватностью жизненных практик объективной реальности.

Особенно острой становится проблема обеспечения темпоральной идентичности личности жителей ЗАТО. Первоначальная ценностная дезориентация российского общества начала 1990-х выразилась в оценках настоящего как «безвременья», «смутного времени». Кризис идентификации сменился расколом общества на те социальные группы, которые не смогли адаптироваться к социально-экономическим трансформациям, ориентированы на прошлое, считают настоящее «не своим» временем (ориентированные на выживание), и те группы, которые успешно адаптировались к переменам, приняли их как «свое время» (ориентированные на достижение). Представления о прошлом и будущем также служат механизмами идентификации: для одних они выступают объектами компенсаторных проекций, а для других – навязанным, чужим временем. Различия во временной ориентации, в образах времени, в толковании анахроничности и современности между возрастными, классовыми, социально-политическими, религиозными и этническими группами российского общества затрудняют преодоление аномии, формирование единой системы ценностей и социальных норм.

Библиографический список

1. Ярская В.Н., Ежов О.Н. Пространство и время социальных изменений/ www.ecosman.edu/ru
2. Парк Р. Город как социальная лаборатория / www.conflictologu.ru
3. Маргинальность в современной России / Коллективная монография. – М.: Московский общественный научный фонд, 2000.– 99с.
4. Banerjee N. Modernisation and marginalization // Social scientist. Trivandrum, 1985. Vol. 13. – 149 -150; Le Mons Walker K. Economic growth, peasant marginalizat

КОНСТРУИРОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА ЧЕРЕЗ КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

Р. Н. Шматков, Новосибирск, Россия

В целях лучшего осмысления конструирования человека через качество образования в эпоху экономических трансформаций обратим-

ся к широко известной модели общественно-экономических формаций (ОЭФ), следуя терминологии К.Маркса [1]. Напомним, что в соответствии с указанной моделью, развитие общества определяется развитием производительных сил и производственных отношений. Базис (производительные силы и производственные отношения) и надстройка (общественные институты) должны соответствовать друг другу. Если надстройка перестает соответствовать базису – происходит смена надстройки, приводящая к смене общественно-экономической формации.

Образование, которое носит институциональный характер, входит в надстройку (общественные институты). В свою очередь, надстройка обслуживает базис. Это означает, что тот, кто владеет базисом, тот и определяет поведение надстройки, или, образно говоря, «заказывает музыку» (издает законы, назначает министров, судей, прокуроров, управляет СМИ и т. д.). Другими словами, владелец базиса определяет систему ценностей, цели и стратегии развития общества. Поэтому, совершенно естественным становится вывод о том, что качество образования в любом обществе определяется господствующей в нем системой ценностей, целями и стратегией развития общества.

Многие исторические данные свидетельствуют о правильности данного вывода. Действительно, если система образования Российской Империи имела своей целью готовить к общественному служению «сынов отечества» [2], то становится ясным, для чего отводилось в этой системе такое большое время духовному воспитанию и формированию нравственных качеств студентов. Другое дело, что не все студенты хотели воспринять эти нравственные качества, но это уже не вина системы образования указанного периода. Интересной деталью является то обстоятельство, что отечественное образование указанного периода называлось «просвещением», а Министерство образования, соответственно, «Министерством народного просвещения». Сам термин «просвещение» указывал на аксиологическую направленность системы отечественного образования в указанный период. То есть образование должно было «просвещать», нести свет народу (конечно же, имелся в виду свет духовный, свет добра, милосердия и сострадания, а не «электрификация всей страны»). Система ценностей отечественного образования в указанный период включала в себя такие общественно значимые ценности, как соборность, духовность, нравственность, милосердие, доброта, целомудрие, трудолюбие, бескорыстие, жертвенность и другие подобные ценности, способствующие общественному служению.

Одним из основных итогов деятельности Министерства народного просвещения стало появление таких выдающихся российских философов с мировым именем, как В. С. Соловьев, Л. П. Карсавин, И. А. Ильин, всемирно известных правоведов, как Н. М. Коркунов, С. А. Муромцев, Л. И. Петражицкий, Б. Н. Чичерин, основоположников физиологии И. М. Сеченова и И. П. Павлова, других выдающихся деятелей отечественной науки, культуры и искусства.

В качестве другого примера рассмотрим аксиологические установки системы образования гитлеровской Германии. Ее целью была подготовка «истинных арийцев, беспощадных к врагам рейха», освобожденных от «химеры совести», которые должны были завоевывать «жизненное пространство для Великой Германии» [3]. На реализацию указанной цели и были направлены все средства системы образования «третьего рейха», в том числе, его идеологами была разработана соответствующая система ценностей. Начиная с юного возраста, в специальных организациях, типа «Гитлерюгенд», выковывался специальный антропологический тип «сверхчеловеков», «белокурых бестий» – грамотных, физически развитых, технически подготовленных жестоких и беспощадных специалистов, способных с наибольшей эффективностью нести смерть и разрушение во имя иллюзорных идей национал-социализма. Система ценностей гитлеровской образовательной системы включала такие «ценности», как культ силы, жестокости, расового превосходства, расовой чистоты, беспрекословного подчинения своему вождю (фюреру) и другие подобные «ценности», способствующие наиболее эффективному достижению поставленной цели – завоевания мирового господства.

Итогом деятельности системы образования «третьего рейха» явились тысячи тюрем и лагерей смерти, десятки тысяч разрушенных городов, сотни тысяч стертых с лица земли сел и деревень, миллионы зверски замученных и погибших во Второй мировой войне, злодеяния, от которых до сих пор содрогается весь мир. И, что особенно показательно, виновники всех этих злодеяний, свободные от «химеры совести», совершенно не чувствовали никаких ее угрызений и были полностью лишены «комплекса вины». Так, например, главный палач «третьего рейха», шеф главного управления имперской безопасности РСХА Э.Кальтенбруннер, на счету которого сотни тысяч загубленных человеческих жизней, в последней своей фразе на Нюрнбергском процессе перед вынесением ему смертного приговора утверждал, что «действовал в соответствии с законом» [3, с. 373]. При этом важно отметить, что Э.Кальтенбруннер, как и многие главари «третьего рейха» (например, В.Шелленберг), имел университетское правовое образование и даже являлся адвокатом во втором поколении. Указанный факт еще раз свидетельствует о том, что безнравственные и бездуховные люди, имеющие качественное высшее образование, представляют большую угрозу для общества.

Рассмотрим теперь основные события, которые произошли с нашим обществом за последнее время, и проследим, как эти события отразились на отечественной системе образования и на его системе ценностей.

Вплоть до начала 90-х гг. XX в. система образования нашей страны развивалась в соответствии с законами советского общества. В соответствии с рассмотренной выше моделью ОЭФ, указанный период развития отечественной системы образования относится к социалистической общественно-экономической формации, характеризующей-

ся *общественным* характером производства и *общественным* характером присвоения результатов труда.

Как отмечает В. И. Панарин, характерными чертам советской системы образования являлись: «бесплатность, массовость, всеобщность и обязательность обучения, его идеологизированность, направленность на перспективу, на достижение идеала всестороннего и гармонического развития общества (духовное богатство, моральная чистота и физическое совершенство), опора на коллективные формы обучения и воспитания. В идеале образованности социалистической личности, как правило, всегда присутствовали такие качества, как овладение основами современных наук, основательная подготовка в конкретной научной сфере, любовь к труду, высокая профессиональная подготовка, марксистско-ленинское мировоззрение, высокое физическое развитие и нравственное совершенство» [4, с.180–181]. Другими словами, основным показателем качества отечественного образования в советский период, являлась *образованность* личности.

Необходимо отметить, что значительное количество ценностей в советской системе образования было заимствовано из дореволюционной системы российского образования. При этом указанным ценностям придавался новый смысл в соответствии с целями и идеалами советского общества. Так, например, такая ценность советской образовательной системы, как *коллективизм*, основывался на такой традиционной ценности российской системы образования, как *соборность* с тем отличием, что духовной основой соборности являлось православие, а духовной основой коллективизма – принципы коммунистической морали.

Приведенные выше критерии образованности в советский период послужили делу ликвидации безграмотности и установлению всеобщего среднего образования в нашей стране, формирования высокого интеллектуального потенциала страны, образовали фундамент для достижений советской науки. В указанный период была организована широкомасштабная и эффективная система народного образования. Так, например, в 1914–1915 гг. в отечественной образовательной системе на всех формах обучения получали образование 10 588 000 человек, в 1979–1980 учебном году – уже 99 043 000 человек, то есть почти в десять раз больше. При этом в 1979–1980 гг. из каждой тысячи человек работающего населения нашей страны 805 человек имели высшее и среднее образование, а в 1989 г. – уже 921 человек [5]. Многие показатели качества советской системы образования занимали лидирующие позиции в мировой системе образования, что признавалось и западными экспертами в сфере образования. Так, например, американский исследователь В.Сойфер писал: «Сравнивая системы российского и американского образования, сложившиеся традиции в рамках обеих систем, я утверждаю, что если есть в России богатство, то это традиционная система образования, которую следовало бы сохранить» [6].

Грандиозный успех советской системы образования опирался на основные ценности русской культуры, которые являются нетленными

и по сей день – это *духовность, нравственность и соборность*. В то же время, основными ценностями западно-европейской культуры являются *активная деятельность, успех и индивидуализм*. Следовательно, русская и западно-европейская культуры имеют различные ценностные основания. Западно-европейская культурная парадигма подкрепляется такими национальными ценностями, немецкий «порядок», «гражданское общество» в Великобритании, протестантская этика. Ценностные основания российской культуры подкрепляются совместным преодолением жизненных трудностей в условиях сурового климата и необъятных малонаселенных пространств нашей страны, а в последнюю тысячу лет – и православными ценностями [7].

Однако отвлеченный идеал коммунистической личности, не имеющий в своей основе подлинной духовности, постоянно отображаясь на определенные жизненные условия, постепенно обеднялся в образовательной практике, что придавало ему декларативный характер. Так, например, в результате ускоренного развития «стратегически важных» промышленных отраслей (оборонная промышленность, тяжелая промышленность и др.) социокультурные ценности отечественного образования теряли свой первоначальный смысл, увеличивалось значение естественных и технических наук, что приводило к профессионализации образования. Здесь мы согласны с мнением В. П. Борисенкова: «Вся история советской школы – это балансирование между сохранением верности коммунистической утопии и направленностью на достижение в сфере образования сугубо прагматических целей, связанных с удовлетворением потребностей жестко централизованной и милитаризованной экономики» [8]. Отношение властных структур к отечественному образованию как к закрытой системе подготовки кадров, не уделение ими должного внимания гуманно-личностным аспектам образованности и административно-командный стиль управления стали причинами кризиса отечественной системы образования на фоне дестабилизации социально-экономической ситуации в нашей стране в 1980-е гг.

Необходимо отметить, что симптомы указанного кризиса отечественной системы образования были видны еще задолго до конца 80-х гг. XX в. – уже в 1960–1970-х гг. ученые отмечали, что отечественная система образования пришла в резкое противоречие с потребностями развития науки и производства, назрела необходимость коренного преобразования сферы образования [9]. Качество образования контролировалось в той мере, в какой оно отвечало потребностям экстенсивного развития народного хозяйства, действующего под полным государственным контролем в рамках плановой экономики.

В начале 90-х гг. XX в. экономико-политический строй нашего общества претерпел коренные изменения. Следуя модели ОЭФ, можно говорить о том, что наше общество стало на путь капиталистического развития экономики, ориентированной на рынок свободной конкуренции, при которой основной особенностью производственных отношений является *общественный* характер производства и *частнокапиталистический* характер присвоения результатов труда.

Таким образом, базис нашей общественно-экономической формации претерпел коренные изменения в части производственных отношений. Поскольку образование, являясь одним из общественных институтов надстройки, призвано обслуживать базис, который изменился коренным образом, то, в соответствии с основными положениями модели ОЭФ, образование также подлежит коренному изменению. Указанные изменения содержания и качества образования, прежде всего, затронули общественные дисциплины: социологию, политологию, юриспруденцию и другие дисциплины гуманитарного цикла. В качестве стратегий развития отечественного образования в современный период провозглашены: демократизация, интеграция, гуманизация и гуманитаризация, компьютеризация, индивидуализация, дифференциация, спецификация, раннее обучение, тенденции перманентной творческой деятельности. Все указанные стратегии призваны повысить творческую самоотдачу студентов.

В то же время, в указанный переходный период смены общественных отношений происходит существенное изменение системы образовательных ценностей, в том числе – требования общества к качеству образования. Б. Т.Лихачев отмечает: «В общественном и индивидуальном сознании образуется духовно-идейный вакуум, который неизбежно заполняется безыдейным хаосом пропаганды, случайных верований, слухов, массовой культуры, а также растерянностью, потерянностью <...> и даже цинизмом. Новые власти придерживающиеся политики и чиновники строят свое отношение к идеологии и воспитательным ценностям либо в зависимости от особенностей и исторической значимости поставленных ими идеологических задач, либо руководствуясь соображениями, обусловленными уровнем собственного интеллектуального и нравственного развития» [10, с.26]. Следуя терминологии В. В. Боброва [11], можно утверждать, что система ценностей в сфере образования в последнее время переместилась с общегосударственного на социально-групповой и индивидуальный уровни.

В то же время, под действием реформ и социально-экономических преобразований в нашей стране происходит резкое изменение системы ценностей. Люди стали ориентироваться на ценности и идеалы, которые качественно отличаются от ценностей и идеалов, не только советской эпохи, но и от традиционных российских ценностей и идеалов. В современных условиях на первое место выдвигается экономический индивидуализм как основной жизненный ориентир поведения человека. Указанный ориентир предполагает стремление человека к предпринимательству, оценке рисков и способность рисковать, создавать свой бизнес и распоряжаться другими индивидами. Человек, ориентированный на экономический индивидуализм, оценивает свою деятельность и поведение с позиции рыночных критериев. По справедливому замечанию Б. Т.Лихачева: «В основном, внешние ценностно-воспитательные, индивидуально-личностные ориентиры группируются в областях социально-психологической адаптации. Воспитательной индивидуально-личностной ценностью в социальной сфере для ребят

становится нечто вроде “американской мечты”: стремление поймать за хвост свою удачу, стать “новым русским”, разбогатеть, добиться успеха, иметь коттедж, машину и свое дело. В числе ценностных средств обеспечения социального благополучия и такие, разрешенные законом или криминальные, но оправдываемые в буржуазно-демократическом обществе свободой выбора, как проституция, игорный бизнес, торговля детьми и наркотиками, рэкет, киллерство, ограбление банков и магазинов. Кстати заметить, что именно эти асоциальные и аморальные, но объективно воспитательные и ценимые детским романтическим воображением антиценности, пользуются наибольшей популярностью в кино и телевидении» [10, с.75].

Указанные обстоятельства способствовали более тщательному анализу отечественными исследователями проблем образования и воспитания молодого поколения в современных условиях империалистической глобализации. Так, А. И.Субетто логически обосновывает утверждение, что глобальный империализм ведет духовно-информационную войну против России, направляя основной удар на нравственное воспитание молодого поколения. Ключевой задачей при этом является подмена системы ценностей, поскольку управляющий ценностями народа, его молодого поколения, правит самим народом, устремляет народ к «желаемому» для «управляющего» состоянию, о котором даже не догадывается «ценностно направляемый народ» [12].

В самом деле, все факты свидетельствуют о том, что отечественная система образования-воспитания в современный период находится в кризисной ситуации и одним из основных аспектов его проявления является кризис системы отечественных образовательных ценностей. В свою очередь, кризис системы отечественных образовательных ценностей отображает современный кризис российского общества, элементами которого являются кризисы в экономической, политической, правовой, демографической и других сферах. При этом последствия кризиса отечественной системы образования усиливаются последствиями глобального кризиса всемирной образовательной системы, вовлеченной в переходный процесс к новой системе ценностей информационного общества. Следовательно, наряду с наличием внутренних кризисных явлений, система отечественного образования не принимает во внимание общую направленность развития всемирной образовательной системы, определяющую необходимость важных преобразований в отечественной системе образования, не дающей своевременных ответов на вызовы времени.

Являясь основной сферой общественного воспроизводства, отвечающей за качественное производство квалифицированных специалистов для всех отраслей народного хозяйства, образование наиболее всего ощущает на себе последствия всех кризисных процессов, происходящих в обществе. Поэтому кризис системы ценностей современного российского общества немедленно повлек за собой кризис системы ценностей отечественного образования. В свою очередь, если не пытаться преодолеть кризисную ситуацию в системе ценностей отечест-

венного образования, оказывающую непосредственное влияние на качество подготовки современных специалистов, то это значительно усложнит кризисную ситуацию в системе ценностей российского общества, поскольку в этом случае система отечественного образования будет постоянно выпускать в российское общество специалистов, у которых сформирована «фальшивая» система ценностей, подобно тому, как зараженная компьютерным вирусом информационная система выполняет тиражирование зараженных вирусом программ, тем самым ускоряя свой распад.

Библиографический список

1. Барг М. А. Учение об общественно-экономических формациях и конкретный анализ исторического прогресса // Очерки методологии познания социальных явлений. – М., 1970.
2. Чуринов Н. М. Совершенство и свобода. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2006.
3. Мельников Д. Е., Черная Л. Б. Империя смерти: аппарат насилия в нацистской Германии. 1933–1945. – М.: Политиздат, 1987.
4. Панарин В. И. Тенденции развития отечественного образования (социально-философский анализ): монография / отв. ред. Н. В. Наливайко. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2008.
5. Народное образование и культура в СССР: стат. сб. – М., 1989.
6. Сойфер В. Где лучше учат – в США или России? // Известия. – 1995. – 15 сент.
7. Румянцева Н. Л. Человек развивающийся (путь к единой культуре). Системно-диалектический подход. – М.: Изд-во URSS, 2009.
8. Борисенков В. П. Школа России: прошлое и настоящее // Педагогика. – 1993. – № 4. – С. 3–15.
9. Колесников В. А. От изменяющегося мира – к обновляющейся парадигме образования // Философия образования. – 2005. – № 3. – С. 27–33.
10. Лихачев Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX вв.). – М., 1996.
11. Бобров В. В. Южный рубеж: мифы и реальность. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2002.
12. Субетто А. И. Воспитание молодежи в России в условиях современной глобализации // «Академия Тринитаризма». – М., Эл. № 77-6567; публ. 10750. – 14.10.2003.

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ

ПОТЕНЦИАЛ ДИДАКТИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА

Е. А. Вахтина, Ставрополь, Россия

Как известно, успешность развития личности в основном зависит от факторов наследственности, среды и активности [1]. Наследственность как совокупность природных свойств организма человека, полученных от родителей, предшественников, есть «величина» заданная и индифферентная к педагогическим воздействиям. Среда – окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий [2]. Что касается образовательной среды, то она формируется как единство социальной, учебной и производственной сред. В настоящее время в каждом из ее компонентов выделяется виртуальная составляющая, обусловленная повсеместным внедрением информационно-коммуникационных технологий. Надо заметить, что эта составляющая оказывает существенное влияние на изменение активности человека – его деятельностного состояния как условия существования.

Деятельность и общение трансформируются в виртуальной среде. Познавательная деятельность становится открытой, технологичной, самостоятельной. «...Признается значительное разнообразие видов знаний (помимо научных), определяющих успешное поведение людей, а также многообразие механизмов создания, потребления и обмена знаниями. При этом чрезвычайно важной оказывается деятельностная интерпретация знаний ...» [3]. Общению в виртуальных сообществах (community) свойственны гипериндивидуализм и механистические, конкурирующие недолговечные взаимоотношения.

Исследование влияния виртуальной составляющей образовательной среды на развитие личности – актуальная проблема, которая изучается многими отечественными и зарубежными учеными в рамках теории социального конструктивизма. Социальный конструктивизм занимается теоретическим изучением процессов социо-психологического конструирования социальной реальности в человеческой активности. Процесс обучения и воспитания являются по своему характеру социальной активностью личности, а знание – продуктом социального и культурного конструирования.

Как отмечает М. Чошанов, на современном этапе развития педагогики социальный конструктивизм представляет собой более философию, чем методику или технологию обучения. Слабая разработанность инструментария (методов, форм, средств обучения) вызывает определенные трудности в его практической реализации. Кроме того, конструк-

тивизм – философия, ориентированная, прежде всего, на изучение гуманитарных предметов. Поэтому перенос ее на процесс обучения естественно-математических, общетехнических и специальных дисциплин порождает проблемы, связанные со спецификой этих предметов. Что может послужить механизмом реализации теории социального конструктивизма в образовательной практике?

Для ответа на этот вопрос обратимся к новому феномену культуры – дизайну. Специфика дизайна, возникшего на стыке науки, техники и искусства, позволяет использовать его при решении задач самого разного характера – экономических, социальных, культурных. Основные направления дизайна: промышленный, архитектурный, ландшафтный, текстильный и др. дополняется в настоящее время новыми направлениями, одним из которых можно назвать дизайн дидактический (Н.В. Соснин, В.Э. Штейнберг). Его место и роль в общей предметной области дизайна определяются образовательными технологиями в социальной сфере.

Дизайн в образовании по определению В.П. Климова представляет собой особую педагогическую область, позволяющую экстраполировать методы и средства проектной культуры на все уровни профессионального образования с целью их оптимизации [4].

Почему именно дизайн может быть методологической платформой конструирования современной образовательной модели, находящейся в оппозиции по отношению к традиционной классно-урочной? Анализируя мнения ведущих специалистов в области педагогического проектирования А.А. Андреева, М.И. Беляева, С.П. Ломова, В.П. Климова, С.А. Новоселова, В. Романова, Н.В. Соснина, Е.В. Ткаченко, В.Э. Штейнберга и др., можно выделить следующие аспекты потенциальных возможностей дизайна.

Во-первых, это дизайнерский опыт моделирования сложных объектов в условиях полипарадигмальности, обуславливающей действие системы подходов: организационного, функционального, деятельностного, системно-средового и культурно-творческого.

Во-вторых, опыт выполнения дизайнером нескольких профессиональных функций: исследовательской, проектировочной, методической, организационной, в процессе осуществления которых ему необходимо объединить усилия различных специалистов и организаций, направленные на создание системного объекта.

В-третьих, особо следует подчеркнуть принципиально инновационный характер дизайн-деятельности, направленной на создание новых объектов, процессов и систем с новыми свойствами, т.е. конструирование новой реальности. При этом главным критерием эффективности принятия решений служат положительные изменения важных характеристик качества жизни человека. Синтез дизайна и инженерного проектирования способствует гуманизации инновационных технологий, рождает принципиально иную проектную культуру, в центре которой человек и его потребности. Перенос технологии проектирования инновационных объектов, процессов и систем в образование

позволит конструировать новую образовательную реальность, нацеленную на создание условий для прироста показателей качества образования.

В-четвертых, дизайн создает не только материальные, но и культурные ценности. Он наследует и эстетически преобразует достижения предшествующей культуры, что важно для системы образования в плане преемственности в развитии, воспитании эстетических вкусов и предпочтений, формировании новых потребностей, культурных норм и ценностных установок субъекта обучения через гармонизацию и эстетизацию образовательной среды. Вот те основные потенциальные возможности, которые выводят дизайн на ведущее место в выборе методологической платформы для конструирования современной модели в профессиональном образовании.

Под дидактическим дизайном мы понимаем проектную научно-методическую деятельность педагога по разработке систем обучения нового поколения, инновационных программ обучения, актуальных образовательных ресурсов, том числе и электронных.

Продуктивный перенос в поле дидактического дизайна образа проектируемого объекта сопровождается пролонгацией на него четырех групп требований в дизайне: функциональных, эстетических, эргономических и социально-экономических. Их адаптация конкретна и также носит проектный характер [4]. Функциональный аспект дидактического дизайна (проектирования) нужно связывать с моделью будущей профессиональной деятельности выпускника, которая ориентирована на новый тип социального заказчика. В эргономических требованиях к объектам проектирования педагогической природы нужно ориентироваться, прежде всего, на психологические характеристики. Социально-экономическую сторону объекта дидактического дизайна можно оценивать эффективностью внедряемой системы, проекта, технологии по положительным изменениям в показателях качества обучения.

Итак, дидактический дизайн можно рассматривать как один из вариантов технологии реализации теории социального конструктивизма в педагогическом проектировании. Его потенциальные возможности заключаются в обеспечении системности, инновационности, прогнозируемости и результативности вновь создаваемых объектов, систем и процессов в образовании.

Библиографический список

1. Сластенин, В.А. Психология и педагогика / В.А.Сластенин, В.П.Каширин. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – С. 54-57.
2. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; Под общ. ред. Проф. Л.И.Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Изд-во Оникс»: ООО «Изд-во «Мир и Образование», 2006. – 1200 с.
3. Щенников, С.А. Дидактика электронного обучения / С.А.Щенников // Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 85.

4. Климов, В.П. Версии и принципы дизайн-образования / В.П.Климов // Функционирование колледжа как единого учебно-научно-производственного комплекса: сб. науч. матер. Российской конф. – М.: ООО «АвтоПринт», 2010. – С. 76-77.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В КУРСЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ЭСТЕТИКИ

Г. Е. Голосуцкая, Р. К. Ерохина, Томск, Россия

Практика дошкольного и начального школьного обучения показала низкую эффективность знаниевого подхода в обучении и воспитании детей. Знание как таковое является необходимым, но недостаточным элементом культуры самовыражения и самореализации личности.

Знания, как известно, имеет две стороны – семантическую и операциональную. В системе традиционного образования основное внимание уделялась развитию и формированию содержательной стороны знаний, в ущерб развитию и формированию эффективных способов их применения.

Компетентность – это способность действовать со знанием дела.

Под компетентным подходом мы понимаем подход, направленный на развитие и формирование у учащихся дошкольного и младшего школьного возраста компетентностей различного типа. Существуют различные типологии компетентностей. В работах И.Д. Чечель, Н.В. Немовой, Марковой речь идет об интеллектуальных, социальных, личностных, коммуникативных и иных компетентностях.

Мы полагаем, что правомерно выделять в структуре компетентности ребенка эстетическую компетентность.

Эстетическая компетентность с психологической точки зрения есть способность самоанализа, саморазвития и эстетического выражения:

- межличностных отношений в различных ситуациях общения;
- эмоций и чувств через палитру мимики, интонации и жеста;
- пластики тела через пантомиму, танец и танцевальные импровизации;
- музыкального и художественного вкуса через индивидуальные творческие достижения.

Эстетическая компетентность оказывает существенное влияние на эффективность физиологической и психологической адаптации ребёнка в социуме, культуру самовыражения и самореализации личности, развития и формирования лидерских качеств.

Следует констатировать, что в структуре содержания дошкольного и начального школьного образования недостаточно учебных предметов, доминантно направленных на развитие и формирование эстетической компетентности учащихся. Традиционные курсы ИЗО, музыки, физической культуры, и даже художественного труда не предполагали эстетической доминанты (термин профессора В.М. Видгофа) как в содержании, так и методиках и технологиях обучения. Эстетическое, как некая ценность, была и остается элиминированной из процессов обучения и воспитания.

В тоже время, эстетика с развитием информационного общества охватывает все более разные стороны жизни. Если раньше эстетика была просто атрибутом культуры, и являлась отражением уровня воспитания элитарных слоев общества, то сейчас эстетика приобрела прикладной характер и стала важнейшим элементом становления специалистов интеллектуально сложных профессий.

Войдя в систему массовой культуры, эстетика стала активно влиять на то, насколько ребёнок по окончании школы сумеет быть благополучен в самореализации своих притязаний, насколько он сумеет нравиться другим, насколько он сумеет достигнуть результативности в межличностных отношениях. Возникает потребность вооружить выпускника школы необходимым инструментарием для индивидуальных творческих достижений, обеспечить формирование должного уровня *эстетической компетентности*.

Поскольку современная педагогика тяготеет к школе свободного развития, она предполагает воспитание всесторонне развитой личности. Неотъемлемой частью всестороннего развития личности является формирование творческого мышления, творческой самореализации, эмоционально-чувственной сферы ребёнка, его лидерских качеств и коммуникативности, то есть *набора личностных компетенций*.

В основе нашей концепции эстетического образования лежит следующий подход: опираясь на деятельностно-ориентированную технологию обучения, личностно-ориентированное обучение, и исходя из индивидуальных параметров проявления эстетических способностей, для каждого ребенка выстраивается перспектива его развития, выхода на определенные виды эстетической деятельности, на легкость и свободу освоения ключевого инструментария каждого курса развивающей эстетики. Это одна из причин, почему наши образовательные курсы объединяются общим названием *развивающей эстетики*.

Курсы развивающей эстетики в элитной школе относятся к новым формам организации содержания дошкольного и начального школьного образования. Их разработка и апробация осуществляется в рамках Федеральной экспериментальной площадки действующей в гимназии №1 г. Томска, в содружестве с Институтом теории образования Томского государственного педагогического университета педагоги-исследователи разрабатывают и реализуют методологию теории и методики «Образовательной технологии развивающего эстетического комплекса» в начальной школе и дошкольном отделении. Данная структура получила название «Лаборатория продуктивного обучения», которая создана для реализации целей и задач ФЭП.

Курс включает следующие авторские программы: развивающая эстетика личностного имиджа (РЭЛИ), развивающая эстетика музыкальной выразительности (РЭМВ) и развивающая эстетика художественной выразительности (РЭХВ). Программы имеют единую методологию и теоретические основания, разработанные профессором А.А. Востриковым.

Цель курса РЭ состоит в развитии и формировании эстетической компетентности.

Структура курса РЭ содержит два этапа.

Первый этап – формирование способностей к освоению инструментов эстетической культуры.

Второй этап – овладение навыками комплексного применения этих инструментов в различных ситуациях.

Инструмент в РЭ – это средства ведущих компонентов РЭЛИ и РЭМВ, которые используются в образном самовыражении ребенком, как проявление эстетической культуры.

К инструментам относятся: выразительная мимика, выразительная жестикация, выразительная интонация, актерское мастерство, техника и культура движения, двигательная и пространственная координация, ритмичность, музыкальность, танцевальная и пластическая импровизация.

Курс развивающей эстетики (РЭ) ориентирован на то, чтобы сформировать у детей способности обучаться вышеперечисленным компонентам, овладение которыми на уровне творческой деятельности следует рассматривать как индивидуальные творческие достижения (ИТД). Поэтому каждый из этих компонентов, интегрируясь друг с другом, превращается в ключевую компетенцию, проявляющуюся в эстетическую выразительность средствами музыки, живописи и личного имиджа.

Индивидуальные творческие достижения – это освоенные учащимися отдельные виды деятельности, которые они могут выполнить с определённым профессионализмом.

Индивидуальные творческие достижения не редко являются приёмами или способами умственных и чувственных действий. В этом плане их легко определять и планировать, исходя их задачи формирования вида мышления и системы чувств, как компетентности.

Важной особенностью курса РЭ является практическая ориентация обучения на творческое самовыражение. Процесс освоения любого инструмента ориентирован на активное его применение в различных ситуациях, такие ситуации заложены в творческих заданиях, играх и конкурсах.

Одним из обязательных элементов курса РЭ на начальном этапе является *диагностика эстетических способностей*, которая направлена на то, чтобы выявить характер и качество проявлений *индивидуальных творческих достижений*.

Эта диагностика имеет практический характер, поскольку направлена на выявление исходного уровня проявления эстетических способностей, как видов учебной деятельности, и динамики развития этих видов учебной деятельности в процессе формирующего обучения.

Особенностью такой диагностики является использование как стандартных методик, так и авторских разработок, непосредственно касающихся данной технологии. Она проводится в виде индивидуального и группового тестирования, а также педагогического наблюдения в процессе уроков.

В ходе эксперимента исследовался процесс становления индивидуальных творческих достижений с анализом и дифференциацией результатов, которые показали:

- формирование познавательных потребностей и совершенствование регуляции эмоций, воспитание разнообразных и ярких эмоциональных состояний;
- воспитание эмоциональной устойчивости;
- формирование двигательных навыков со сложной координацией;
- развитие навыков в области музыкально-ритмического движения;
- развитие выразительной жестикуляции, мимики, интонации от действий по показу, к самостоятельным творческим проявлениям;
- развитие творческой активности во всех доступных детям видах деятельности: играх, импровизации, в выполнении групповых задач;
- формирование чувства сцены, зрителей и партнёров в процессе коллективного творчества с внутренним ощущением гармонии своего действия и действий партнёров;
- воспитание самостоятельности и инициативы в применении полученных навыков и знаний в повседневной жизни (самодельные концерты, организация игр и конкурсов и т.п.)

Курс РЭ позволяет заложить у детей фундамент управления собственными эмоциями, а также эмоциями партнеров по взаимодействию. В процессе обучения исследуются и отрабатываются навыки лежащие в основных составляющих эмоциональной компетентности: самоосознанности, сдержанности, стойкости, социальной смелости, сопереживании, установлении эмоционально значимого для партнёра контакта.

Предполагаемые виды творческой деятельности ребенка, осваиваемые на уроках РЭ как индивидуальные творческие достижения, соответствуют теории деятельностно-ориентированных технологий обучения, принятых за рубежом и могут рекомендоваться в практике эстетического воспитания в школе, как конечный продукт обучения.

Библиографический список

1. Д.А.Иванов, К.Г.Митрофанов, О.В.Соколова. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – Омск: ОГПУ, 2003.
2. Никифорова Р.К. «Особенности развивающей эстетики музыкальности в начальной школе». // VIII Всероссийская конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» Томск, 19-23 апреля 2004. том 3, часть 3.
3. Голосуцкая Г.Е. «Особенности развивающей эстетики чувственной выразительности в начальной школе». // VIII Всероссийская конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» Томск, 19-23 апреля 2004. том 3, часть 3.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ НАВЫКОВ СВЕРХЗАПОМИНАНИЯ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

М. А. Деденёва, Томск, Россия

Проблема успешности обучения детей в начальной школе во многом зависит от таких способностей, как память и воображение. Наше исследование посвящено технологии тренировки эффекта сверхзапоминания в начальной школе в рамках занятий дополнительного образования.

При обучении детей в начальной школе, нагрузка на память достаточно большая и эффективность обучения зависит от того на сколько дети готовы к запоминанию учебного материала. Однако в классе мы наблюдаем разный уровень способности детей к запоминанию. От очень низкого до достаточно высокого. При этом высокий уровень, скажем, 5-6 детей. Возникает необходимость специального активного развития памяти. И такое развитие делается как предварительный этап обучения на дополнительных занятиях.

Сверх запоминание это феномен, который был получен болгарским ученым Г.К.Лазановым, который активно используется при изучении иностранных языков. Позднее был получен опыт применения сверх запоминания на других предметах.

Существует несколько методов получения сверх запоминания: метод Г. К. Лазанова, метод В. В. Петросинского, метод А. А. Вострикова и других авторов.

Наше исследование основывалось на ассоциативно-иллюстративном получении эффекта сверх запоминания, предложенным А.А. Востриковым. В основе метода лежит формирование (предварительное или специальное) у детей некоторых психологических реакций: развитие эйдетики и фотографической памяти, тренировка иллюстративной памяти, тренировка ассоциативной памяти. Развитие этих навыков, как индивидуальных творческих достижений у детей, позволяет перенести опыт сверх запоминания на восприятие и усвоение различных видов учебной информации.

Эйдетизм, рассматривается как способность восприятия представлять различные образы до уровня реальных ощущений. Например, закрыв глаза, ребенок легко представляет себя образ розы. Причем эти представления могут носить целостный характер, зрительно, телесно. Он может не только видеть розу, но и ощущать ее в руках. Диагностика способности к эйдетики, показала, что эта способность хорошо выражена примерно у 1/3 детей, еще 1/3 детей обладает такой же пониженной способностью, и последняя треть детей только в самых зачатках. Поскольку эйдетизм является основой фотографической памяти, мы тренируем специальными упражнениями этот навык. Диагностируем его, дети сами диагностируют характер этого навыка. Тренировочные упражнения обладают той особенностью, что дети сами могут придумывать друг для друга творческие задания и работать в парах, помогая друг другу тренировать этот навык и диагностировать

его навык. Таким образом, задания по развитию эйдетики носят групповой творческий характер.

Фотографическая память представляет собой способность представлять на внутреннем экране все, что увидел.

Тренировка фотографической памяти проводится с помощью специальных цифр и букв в ходе парной работы детей, где один в роли учителя готовит творческие задания на запоминания (от 5 до 12 цифр или букв), второй ждет подготовку закрытыми глазами. По рекомендации учителя-партнера он на 5 секунд снимает повязку, смотрит. Затем «учитель» закрывает образец для запоминания и «ученик» в протоколе (6-8-12 клеток) ставит те буквы или цифры, которые он запомнил. Тренировка идет по объему и распределению, т.е. обращается внимание на правильное количество запомненных знаков и их распределение в клетках. Практика показывает, что дети в течении примерно 10 тренировок легко справляются с поставленной задачей. У них вырабатывается фотографическая память. Они умеют фиксировать информацию и припоминать ее, опираясь на внутренний экран.

Следующим этапом развивающих тренировок является иллюстративное запоминание стихов. Подбираются специальные стихи. Детям читаются по 4-стишью один раз. В процессе прослушивания они иллюстрируют каждое слово зрительным образом и другими ощущениями. Затем они должны хором воспроизвести этот стих. Тренировку проводят на запоминании до 3-4 четверостиший. В результате дети способны при однократном прослушивании стихов воспринимать и запоминать их практически в полном объеме. Полученный опыт легко переносить на любые творческие задания на запоминания стихов и так далее.

В ходе тренировки ассоциативной памяти особенностью является то, что детям предлагается запоминать по 3 слова (4 ряда по три слова) и воспроизводить их. Запоминания они делают так: каждый ряд иллюстрируют в образ. Например : стул, окно, цветок. Он должен проиллюстрировать себе картину. На окне стоит стул, на стуле стоит цветок. Тренировка заключается в обучении быстрого ассоциативного формирования образа и его разворачивание назад, как бы припоминание. Ассоциативные образы строятся на 3-4-5-6 и более слов. Выстраивается социативный образ и скорость выстраивания ассоциативного образа каждый раз должна быть достаточно высокая. Таким образом, мы добавляем ускоренную мысль действия, что способствует общей тренировки памяти. При работе с текстами позже детям могут выводить опорные слова каждой фразы и ассоциативно иллюстрировать их, связывая эти опорные слова в определённую систему, что в будущем позволяет воспроизводить тексты достаточно близко к подлинному.

Особенности применения полученного опыта на уроках математики, русского и литературы заключается в том. Что мы рекомендуем детям применять полученный опыт при запоминании и осмыслении учебных, что в целом приводит к значительному повышению успеваемости ребенка. Можно отметить следующие результаты:

1) удалось выровнять детей со средними способностями до уровня высоких способностей;

2) детей с низкими способностями мы подняли до среднего уровня. Это привело к тому, что все дети класса спешно справляются с учебными заданиями.

Библиографический список

1. Востриков А.А. Основы теории и технологии развивающего способности обучения в школе. Диагностичное прямое развивающее обучение. Практическое человекознание. Монография. ТГПУ, 2007.– 230 с.
2. Востриков А.А. Практическое человекознание для родителей и учащихся. Учебное пособие для нулевого класса. Изд. «Школа свободного развития», Томск 2006 г.

ШКОЛЬНЫЙ САЙТ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В. М. Долганов, Томск, Россия

В настоящее время в условиях происходящей модернизации системы образования все чаще говорят о необходимости создания образовательной среды для школьников, способной обеспечить им высокий уровень подготовки, возможность выбора профильного образования [1]. Получение полноценного образования нужного уровня и профиля – является актуальной проблемой для многих, однако, наиболее остро стоит данный вопрос для сельского подрастающего поколения.

Как отмечает заместитель директора Департамента государственной политики в образовании Министерства образования науки России И.М.Реморенко «в связи с обсуждением проблематики профильного образования была сформулирована проблема: каким образом на селе однокомплектная школа, имеющая только один 10-й или 11-й класс, сможет организовать предоставление учащимся нескольких профилей обучения?» [2]. На данный момент времени одним из возможных путей решения данной проблемы является взаимодействие нескольких близлежащих школ: в одной, например, информационно-технологический профиль, в другой – математический и т.д.

Однако следует отметить, что данный вариант является довольно затратным и крайне неудобным. Приходится просчитывать время отправки подвоза учащихся на школьном автобусе, нести затраты на данный вид перевозок, продумывать расписание, наиболее удобное для всех (нескольких школ) и т.п.

На наш взгляд, более экономично и более удобно развивать дистанционную форму обучения, которая позволит обеспечить получение должного уровня профильной подготовки учащихся, возможность усваивания материала в индивидуальном темпе, самостоятельное самообразование в рамках определенных форм и методов взаимодействия учителя и ученика.

Основу образовательного процесса при дистанционном обучении составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучаемого, который может самостоятельно определять последовательность освоения предметов, учиться в удобном для себя месте, с индивидуальной скоростью, а в ряде случаев – и в удобное для себя время. Поэтому основным преимуществом данного вида обучения следует считать определенную свободу в плане местонахождения, времени обучения и его темпов, что делает дистанционное обучение привлекательным для тех, кто по той или иной причине не имеют возможности обучаться очно, но желают повысить свой образовательный уровень [3].

Таким образом, использование технологий дистанционного обучения позволяет [4]:

1. снизить затраты на проведение обучения (не требуется затрат на аренду помещений, поездок к месту учебы, как учащихся, так и преподавателей и т. п.);
2. проводить обучение большого количества человек;
3. повысить качество обучения за счет применения современных средств, объемных электронных библиотек и т.д.
4. создать единую образовательную среду (особенно актуально для корпоративного обучения).

При этом можно выделить следующие формы дистанционного обучения [4]:

1. Чат-занятия – учебные занятия, осуществляемые с использованием чат-технологий. Чат-занятия проводятся синхронно, то есть все участники имеют одновременный доступ к чату. В рамках многих дистанционных учебных заведений действует чат-школа, в которой с помощью чат-кабинетов организуется деятельность дистанционных педагогов и учеников.

2. Веб-занятия – дистанционные уроки, конференции, семинары, деловые игры, лабораторные работы, практикумы и другие формы учебных занятий, проводимых с помощью средств телекоммуникаций и других возможностей «Всемирной паутины». Для веб-занятий используются специализированные образовательные веб-форумы – форма работы пользователей по определённой теме или проблеме с помощью записей, оставляемых на одном из сайтов с установленной на нем соответствующей программой. От чат-занятий веб-форумы отличаются возможностью более длительной (многодневной) работы и асинхронным характером взаимодействия учеников и педагогов.

3. Телеконференции – проводятся, как правило, на основе списков рассылки с использованием электронной почты. Для учебных телеконференций характерно достижение образовательных задач. Также существуют формы дистанционного обучения, при котором учебные материалы высылаются почтой в регионы.

Однако какая бы форма проведения дистанционных занятий ни была предложена, остается открытым важный вопрос: как организовать обмен информацией между участниками образовательного про-

цесса, наиболее приближенный к «реальному» обучению. Надо учитывать, что эффективность любого вида обучения на расстоянии зависит от четырех составляющих[5]:

1. эффективности взаимодействия преподавателя и обучаемого, несмотря на то, что они физически разделены расстоянием;
2. используемых при этом педагогических технологий;
3. эффективности разработанных методических материалов и способов их доставки;
4. эффективности обратной связи.

Делая выводы из вышеизложенного можно заключить, что для организации качественного профильного дистанционного обучения школьников необходимы специальные средства, в перечне которых одним из основных является школьный сайт. Он должен быть построен таким образом, чтобы обеспечить должный уровень получаемых знаний, дальнейшее их применение на практике, наиболее приспособленный для «простого» размещения материалов учителями и возможностью активного взаимодействия участников образовательного процесса. При этом важно продумать его структуру и функциональные возможности с точки зрения «независимости» пользователей от специалиста в области информатизации образования (например, учителя информатики, администратора сайта и т.п.) во время его эксплуатации.

Библиографический список

1. Шевцова Л. А. Дистанционное образование в школе [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.it-n.ru/Attachment.aspx?Id=3639> – 21.12.10.
2. Реморенко И.М. Модернизация сельского образования // Портал информационной поддержки руководителей образовательных учреждений [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://menobr.ru/material/default.aspx?control=15&id=4273&catalogid=18> – 16.03.2011
3. Шляхтина С.А. Перспективы развития дистанционного обучения в мире и в России // Компьютерпресс+CD, 2006. – № 1. – С. 114-117.
4. Дистанционное обучение [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Дистанционное_обучение– 30.09.10.
5. Методические рекомендации по созданию курса дистанционного обучения через интернет [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://trendingonline.com/for-tutors/manuals/38-metodicheskie-rekomendatsii-po-sozdaniyu-kursa-distantcionnogo-obucheniya-cherez-internet> – 01.03.11.

О ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Н. Ф. Долганова, Томск, Россия

Среди тенденций развития российского образования наряду с целостностью и ориентацией на интересы личности обучаемого в последние годы выделяют фундаментальность образования. Обратимся к трактовке понятия «фундаментальность образования» разными

авторами, которые связывают данную проблему и с содержанием, и с методикой изучения научной дисциплины, и с ее влиянием на развитие личности обучаемого. С этих позиций фундаментальность образования понимается как:

1. более углубленная подготовка обучаемых по заданному направлению[1];
2. выделение и изучение определенного круга вопросов по основополагающим областям знаний данного направления науки и общеобразовательных дисциплин;
3. выделение законов и понятий, служащих основой для изучения последующих дисциплин;
4. сочетание фактологической, мировоззренческой и методологической сторон изучения предмета[2, 3];
5. обогащение внутреннего мира личности;
6. воспитание гибкого и многогранного научного мышления;
7. освоение научной информационной базы и современной методологии осмысления действительности;
8. категория качества образования и образованной личности [4];
9. раскрытие не только системы определенной отрасли научного знания, но и закономерностей построения способов передачи «многовекового опыта человечества» [5];
10. создание у людей внутренней потребности в саморазвитии и самообразовании, формирование у них таких качеств, которые позволили бы им успешно адаптироваться, жить и работать в условиях нового века.

Как пишет Тестов [6], системной характеристикой фундаментальности образования является направленность на постижение глубинных, сущностных, системообразующих оснований и связей между различными процессами окружающего мира. Фундаментальные знания – это стержневые, системообразующие, методологически значимые представления, восходящие к истокам понимания, к первичным сущностям. В отличие от конкретных знаний и фактов эти стержневые представления меняются сравнительно медленно, «живут» сравнительно долго. Выработанное на их основе умение думать, самостоятельно добывать знания должно существенно помочь выпускнику при необходимости изменить специальность и даже профессию [6].

Такие основные, стержневые представления в ряде научных областей практически не меняются, поэтому их называют инвариантами. Накопление знаний в разных предметных областях «идет, как правило, путем увеличения все новых и новых частных явлений, новых частных зависимостей, основа остается же остается той же самой» [7]. Многие исследователи с фундаментальностью образования напрямую связывают уровень образованности и культуры общества, возможность предотвращения цивилизационных кризисов.

Своими успехами и достижениями современная цивилизация во многом обязана простому учителю, его ответственной гражданской позиции. В действительности ни знание, ни овладение информацией

сами по себе не составляют конечного продукта образования. Конечный продукт – сам человек, его более совершенные личностные качества, его способность к социальному взаимодействию [8]. К становлению такого человека имеет непосредственное отношение учитель (педагог).

Социальный заказ общества ориентирован на учителя, владеющего широким спектром фундаментальных знаний, компетентного в проектировании и осуществлении профессионально-педагогической деятельности в школе, готового к педагогическим инновациям и способного к разработке авторских технологий проектирования учебной деятельности школьника [9].

По мнению, Н.Л. Стефановой «фундаментальность образования в педагогическом университете предполагает, что значительную долю среди знаний будут составлять обобщенные теоретические знания, раскрывающие структуру содержания той или иной фундаментальной научной дисциплины и деятельности по обучению этому знанию, закономерности осуществления процесса обучения, а также принципы его построения» [5].

Фундаментальность образования в педагогическом университете включает в себя, как теоретические знания по тому или иному направлению науки, так и методические знания, касающиеся способов обучения в различных учебных заведениях. Поэтому при обучении в педагогическом вузе необходимо обеспечить такую подготовку специалистов, которые будут способны на основе полученных знаний самостоятельно находить и принимать ответственные решения в условиях неопределенности, в критических стрессовых ситуациях, когда человек сталкивается с новыми, сложными природными и социальными проблемами [6].

На современном этапе развития общества от каждого человека требуется постоянное повышение уровня образования. Современный профессионал должен быть высокообразованным, всесторонне развитым специалистом в своей области, то он должен быть и профессионально компетентным, обладающим фундаментальными теоретическими знаниями и одновременно имеющим широкую профессионально-творческую подготовку, ясно видящим инновационные задачи [10].

Тем более это касается педагогов, которые призваны раскрыть и развить интеллектуальные и творческие способности подрастающего поколения. Сегодня востребованы педагогические кадры, способные постоянно пополнять свои знания, поступательно наращивать свой творческий потенциал, следовать принципу «образование через всю жизнь». Вследствие этого возникает необходимость подготовки специалистов, умеющих «добывать» новые знания и разрабатывать принципиально новые решения поставленных задач [11].

Специфика системы фундаментального образования проявляется в том, что любая образовательная система должна быть способна не только вооружать знаниями обучающегося, но и вследствие постоянного и быстрого обновления знаний формировать потребность в непрерывном самостоятельном овладении ими. Умения и навыки

самообразования, а также самостоятельный и творческий подход к знаниям будут сопутствовать всей активной жизни человека [12]. Как пишет Е.Н. Самойлик [13], смена технологий и требования рынка постоянно предъявляют все новые и новые запросы к учителю (в частности к учителю информатики). Поэтому реально защищенным он может быть только в том случае, если способен гибко перестраивать направление и содержание своей деятельности в связи со сменой технологий или требований рынка.

Сегодня изменились представления об информатике как науке [14]: на смену пониманию ее как прикладной, технической науки об автоматизации обработки данных пришло осознание ее сущности как фундаментальной естественной науки об информационных процессах в системах различной природы – социальных, технических, биологических. Необходимо отметить, что новые взгляды на информатику уже получили отражение в целях и содержании *школьного* образования, но в гораздо меньшей степени повлияли на содержание образования по информатике в *педвузах*.

Также изменилось понимание роли и места информатики в образовании:

- постижение «компьютерной грамотности» сменилось общеобразовательным курсом информатики, занимающим ведущее место в формировании научного мировоззрения, социализации школьников и подготовке их к последующему профессиональному образованию, вносящим существенный вклад в развитие мышления учащихся;
- сформировалось иное, чем прежде, представление о целях, задачах, структуре, содержании школьного курса информатики (информатика в младших классах, профильные курсы и т. д.);
- изучение информатики стало играть существенную роль в развитии познавательной деятельности через освоение средств и методов применения НИТ в обучении;
- методы познания (моделирование, вычислительный эксперимент и др.), мировоззрение, формируемые информатикой, приобрели общенаучное значение, а умения и навыки, способы деятельности, осваиваемые при ее изучении, имеют общеинтеллектуальный, общенаучный характер, входят в число важнейших компетенций современного человека.

В связи с этим изменился характер профессиональной деятельности учителя информатики, в связи с этим изменились «удельные веса» отдельных компонентов профессиональной подготовки учителя информатики в сторону усиления методической подготовки, отражающей ведущие компоненты деятельности учителя информатики – гностический, проектировочный и т. д.

Сегодня система подготовки учителей информатики – это сложная открытая динамическая система. Важными факторами, определяющими ее изменения, являются основные аспекты развития современного российского образования [15]. Поэтому система профессиональной

подготовки учителя информатики должна обеспечивать его теоретическую и практическую подготовку так, чтобы он, оказавшись в поле профессиональной деятельности, мог легко адаптироваться в этой среде [16], уметь быстро и эффективно пополнять свои знания, организовывать на их основе разноуровневое обучение, корректируя содержание обучения в соответствии с потребностями обучаемых и переходя от репродуктивного уровня до творческого.

Итак, подготовка учителя информатики должна быть фундаментальной, отвечая за формирование не только знаний, а в том числе умений и навыков к самообразованию в течение всей жизни. Как отмечает Бешенков: «на первый план выходит не подготовка технолога-исполнителя, умеющего действовать по заранее заданным технологиям, а технолог-аналитик, умеющий создавать технологии, приспосабливаясь к новым условиям постоянно меняющегося мира» [17].

Библиографический список

1. Кузнецова В.А. Теория и практика многоуровневого университетского педагогического образования / Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль, 1995. – 267 с.
2. Саморуков Б.Е., Тихомиров С.А. Многоуровневое образование: проблемы, сущность, перспективы // Актуальные проблемы развития высшей школы. Переходы к многоуровневому образованию: Межвуз. сб. науч. Трудов. – СПб.: Лесотехн. Академии, 1993. – С. 15-19.
3. Голубева О.Н., Суханов А.Д. Проблема целостности в современном образовании // Философия образования. – М., 1996. – С.54-75.
4. Бордовский Г. А., Кондратьев А. С., Суханов А. Д. Физика в системе современного образования // Образование и культура Северо-Запада России. Вестник Северо-Западного отделения РАО. Выпуск 3. – СПб., 1998. – С. 5-15.
5. Стефанова Н. Л. Теоретические основы развития системы методической подготовки учителя математики в педагогическом вузе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1996. – 32 с.
6. Тестов В. А. Различные подходы к понятию фундаментальности образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/05_2008/08.pdf – 01.10.10.
7. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.
8. Загвязинский В.И. О компетентностном подходе и его роли в совершенствовании высшего образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.utmn.ru/docs/2241.doc> – 06.10.10.
9. Подготовка учителя математики: Инновационные подходы: Учебное пособие / [В. В. Афанасьев, Ю. П. Поваренков, Е. И. Смирнов, В. Д. Шадриков]; Под ред. В. Д. Шадрикова. – М.: Гардарики, 2002. – 383 с.
10. Хайруллина, Э. Р. Интеграция личностно-ориентированного и акмеологического подходов с ориентацией студентов на саморазвитие конкурентоспособности // Педагогическое образование и наука, 2007. – № 6 – С.18-23.
11. Решетнёва И. И. Исследовательская деятельность студентов в системе непрерывного педагогического образования // Инновации в образовании, 2007. – № 8. – С. 42-48.
12. Русских Т.И. Реализация идеи опережающего образования на примере дисциплины «Компьютерная графика» // Информатика и образование, 2007. – №12. – С. 21.

13. Самойлик Е.Н. Фундаментализация предметной подготовки будущих учителей информатики [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://vuz.exponenta.ru/PDF/FOTO/kaz/Articles/Samoilik.pdf> – 01.10.10.
14. Абдуразаков М.М., Гаджиев Г.М. Направления совершенствования подготовки к профессиональной деятельности будущего учителя информатик // Информатика и образование, 2006. – №2. – С. 98-102.
15. Богомолова, Е.В. Современные подходы к развитию системы подготовки учителей информатики // Информатика и образование, 2007. – № 10. – С. 76–82.
16. Абдугалимов Г.Л. Готовность учителя информатики к профессиональной деятельности // Информатика и образование, 2008. – №5. – С.112-113.
17. Бешенков С.А. Информатика и информационные технологии [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.phis.org.ru/informatika> – 01.10.10.

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА С ЦЕЛЮ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНО- ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

О. А. Иванова, Прокопьевск, Россия

В связи со стремлением в 21 веке гуманизации и гуманитаризации образования главной задачей школы стало воспитание гуманной, всесторонней развитой личности. В основу определения целей воспитания в преподавании русского языка положены задачи, сформулированные в Концепции модернизации образования до 2010 года: формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. Достичь этих целей возможно и посредством использования регионального компонента на уроках русского языка, не имея специально отведенного в учебном плане времени.

Педагогический опыт показывает, что воспитательно-образовательный процесс в школе предоставляет возможность для формирования у школьников и творческой деятельности, и развивать духовно-нравственные ценности. Авторы публикаций придерживаются мнения о том, что уроки на основе местного языкового материала имеют большую воспитательную ценность, они помогают школьникам через язык постигать малую родину, ее историю и современность, культуру родного края. В последние годы этому уделялось внимание в таких работах, как [1-6,8]. Но вопросы развития познавательной творческой активности учащихся через использование регионального компонента при обучении русскому не получили достаточного освещения. Поэтому необходимо при сложившейся системе воспитательно-образовательного процесса выявить педагогические условия, при которых развитие познавательной творческой активности учащихся будет происходить через внедрение регионального компонента. Решению обозначенной проблемы автором настоящей работы будет посвящен исследовательский проект, который находится в стадии разработки.

Предметом исследования станут приемы активизации познавательной творческой деятельности с использованием регионального компонента. Для работы, во-первых, необходимо отобрать содержание регионального компонента и соотнести его с лингвистическим содержанием, во-вторых, использовать методы, приемы, средства обучения, способствующие осуществлять деятельностный подход, обеспечивающий формирование основных компетенций при обучении русскому языку. Для этого необходимо разработать модель урока с региональным компонентом.

Кемеровская область имеет ярко выраженные территориальные, природные, национальные, культурно-исторические и языковые особенности. Учитель русского языка при подготовке к проведению конкретного урока может использовать в качестве материала связанные тексты, которые расширят знания учащихся о нашей стране, нашем городе и области, его истории, природы, животном мире и т. п.

Включение в уроки русского языка краеведческого материала ставит задачу рассмотрения на этих уроках особенностей употребления языковых средств в произведениях художественной литературы, в печати, в фольклоре нашей области.

Для лингвистического анализа на уроках русского языка можно использовать не только поэтические тексты, но и пословицы, поговорки, лирические песни, бытующие в Кемеровской области, мини-тексты, состоящие из двух-трех предложений, выбранных в соответствии с изучаемой темой из художественных произведений местных писателей. При многообразии материала особую важность приобретают критерии отбора текстов и заданий к ним. С точки зрения содержания очень важно, на наш взгляд, анализировать тексты, раскрывающие природные особенности данной местности, ее историю, национальные традиции. Особую роль в воспитании, развитии современного школьника приобретают тексты, направленные на духовно нравственное развитие личности: о культуре памяти, об отношении к прошлому, настоящему и будущему, о проблемах экологии и т.п. При этом необходимо обращать внимание на эмоциональное звучание текста, то настроение, которое передает автор. Для современного ученика особенно важны тексты, вызывающие светлые, добрые чувства, дающие возможность ощутить себя в гармонии с окружающим миром, помогающие сформировать оптимистическое мироощущение.

Анализ отрывков из художественных произведений может сопровождать и традиционную орфографическую работу. Так, обучающий диктант любой разновидности (выборочный, объяснительный и т.п.), формирующий определенный навык правописания. В этом случае, ученики, записав под диктовку предложения и прокомментировав их со стороны правописания, обращают внимание на то, как каждый из этих отрывков по-разному рисует явление действительности, какие наблюдения поэтов обогащают наше представление об этом явлении, какие образные языковые средства помогают точнее и ярче описать разные его признаки, делая акцент на том, что явления действительности

отражаются писателями и поэтами Кемеровской области. Введение регионального компонента в структуру урока с целью активизации познавательной творческой деятельности также возможно посредством дидактических игр. Дидактическая игра как форма организации обучения, воспитания и развития личности, изначально мотивирует на успех, осуществляются по специально разработанным сценариям и правилам, в максимальной степени опирается на самоорганизацию учащихся, воссоздает или моделирует опыт человеческой деятельности и общения. В системе дидактических игр особое место занимают кроссворды как один из способов активизации познавательного интереса обучающегося. В отличие от других дидактических игр кроссворды технологически просты, но позволяют организовать самостоятельную работу учащегося, в процессе которой выполняются не только функция образования, но и воспитание таких черт личности, как трудолюбие, уверенность в своих силах, умение выделять главное, способность к самоконтролю.

Известно, что исследовательская деятельность – это один из способов активизации творческого потенциала личности и рассматривается в педагогике как деятельность, направленная на качественно новых ценностей, важных для формирования их личности как общественного субъекта на основе самостоятельного приобретения субъективно новых знаний и умений. В свете модернизации образования сейчас это звучит особенно актуально.

Работа над разрешением проблемы, получение конкретного результата и его публичное представление носит характер проектной деятельности, одним из признаков которой является самостоятельность. Для учащегося – это возможность делать что-то интересное самостоятельно в группе и самому, максимально используя свои возможности.

Метод учебных проектов и исследовательская деятельность должны рассматриваться как системный подход воспитательного процесса, позволяющие построить их на принципах проблемного и деятельностного подходов, личностно ориентированного обучения, педагогики сотрудничества, предусмотренных Государственным стандартом образования.

Данная модель может быть использована не только в разработке уроков русского языка, но и во внеклассной работе, а также данная модель может применяться при обучении другим предметам [8].

Каждый из перечисленных видов работы можно систематически использовать в обучении русскому языку, что имеет не только обучающий, но и воспитательный характер, пробуждает интерес у учащихся к родному слову. Безусловно, выделенные виды работ по использованию регионального компонента на уроках русского языка не являются исчерпывающими из многообразия местного языкового материала, поэтому данная тема может быть разработана в другом направлении.

Внедрение проекта активизации познавательной творческой деятельности учащихся через введение в структуру урока регионального компонента как вариативной части урока поможет не только на основе погружения в язык расширить знания учащихся об истории, культуре

края, традициях и обычаях местных жителей, обогатить словарный запас школьников за счет местного языкового материала, познакомить учащихся со структурными и функциональными особенностями русского языка в нашем регионе, но и способствовать активизации познавательной творческой деятельности обучающихся.

Таким образом, использование регионального компонента на уроках русского языка дает возможность для формирования у школьников и творческой деятельности, и развивать духовно-нравственные ценности, одновременно способствуя активизации познавательной творческой деятельности обучающихся.

Библиографический список

1. Благова, Н.Г. О концепции обучения русскому языку с учетом регионального компонента (Для средней общеобразовательной школы) / Н.Г.Благова // русский язык в школе. – 1993. – № 4 – с.16-19.
2. Дружинина С.А. Лексика родства в старообрядческих говорах Прикамья / С.А.Дружинина // Русский язык в школе. – 2008. – № 10. – С. 61-64
3. Кичова, Н.А. Этнокультурная направленность уроков русского языка / Н.А. Кичова // Русский язык в школе. – 2009. – № 2. – С. 33-37.
4. Коренева А.В. Слова, отражающие особенности рельефа Мурманской области / А.В.Коренева // Русский язык в школе. – 2008. – № 1. – С. 34-37
5. Кульпинов, Ю.А. Лингвистическое краеведение на уроках русского языка / Ю.А.Кульпинов // Русский язык в школе. – 2009. – № 2. – С. 18-19.
6. Львова, С.И. Использование региональной лексики при обучении морфемике и словообразованию / С.И.Львова // Русская словесность. – 1999. – № 2. – с.43-46.
7. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н.Ю.Пахомова. – М.: АРКТИ, 2008. – 112 с.
8. Потанахина, И.Н. Городская неофициальная топонимика / И.Н.Потанахина // Русский язык в школе. – 2008. – № 10. – С. 65-68.

ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ВРАМКАХ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Э. А. Кастерова, Томск, Россия

Ощеобразовательная школа не в полной мере удовлетворяет потребностям развивающейся личности. Одна из основных задач дополнительного образования – раскрыть творческий потенциал ребенка, его природные способности. Этим в значительной степени определяются характеристики образовательного процесса в рамках ФГОС для начальной школы

Проблема активизации познавательной деятельности учащихся на всех этапах развития образования была одной из актуальных, т. к. активность является необходимым условием формирования умственных качеств личности.

Плодотворной почвой для этого является учебная деятельность, как источник для целенаправленной работы мысли, развития жизненно важных свойств личности и активности ребенка.

Традиционная система обучения не предусматривает возникновение элементов творческого обучения, она не в полной мере удовлетворяет потребностям развивающейся личности. Это связано с тем, что конечным результатом является формирование знаний, умений и навыков, на выполнение заданий, ориентированных только на проверку механической, репродуктивной памяти учащихся.

Обществу особо необходимы люди, имеющие высокий общеобразовательный и профессиональный уровень подготовки, способные к решению сложных социальных, экономических, политических, научно-технических вопросов. Познавательная активность является социально значимым качеством личности и формируется у школьников в учебной деятельности.

Педагогическая действительность ежедневно доказывает, что процесс обучения проходит эффективнее, если школьник проявляет познавательную активность в творческом процессе. Общеизвестно, что человеку свойственно стремление к познанию, особенно в творческом процессе.

Естественное стремление ребёнка к познанию развивается в учебном процессе при его регулировании со стороны педагога и организации учебной деятельности школьника так, чтобы в нее вовлекались разные стороны его психической деятельности, подобно другим сферам его жизни, например, в беседах, играх, занятиях в семье или при встречах с товарищами.

Проблема повышения познавательных возможностей в начальной школе в

рамках ФГОС связана с углублением усвоенных знаний по базовым предметам с позиции компетентного подхода и проблемно-проектной технологии продуктивного обучения по этим предметам. Это значит, что дети должны приобретать опыт творческого применения ранее усвоенных сведений.

Очень часто многие учителя по разным причинам просто не знают ЧТО, КАК и ЗАЧЕМ надо делать, чтобы ребёнок мог получить такой творчески опыт, ощущается недостаток в соответствующих методических рекомендациях, отсутствует система развивающих познавательных заданий во всех предметах школьного цикла.

Не вызывает сомнения тот факт, что у КАЖДОГО ребенка есть творческие способности и таланты, просто не все об этом знают. Дети от природы любознательны и полны желания творчески учиться. Для того, чтобы они смогли проявить свои дарования, нужно тонкое и умелое руководство со стороны взрослых, способных помочь маленькому человеку ощутить неподдельный интерес и удовольствие от самого процесса творческого применения усвоенного ранее материала. Учиться должно быть очень интересно. Но как этого добиться? Углубление усвоенных знаний в продуктивном педагогическом про-

цессе, должен быть организовано таким образом, чтобы была использована творческая активность учащихся

- при самостоятельной работе
- при работе в парах, тройках и и.д.

Так же у каждого ребенка должен быть индивидуальный выбор творческой деятельности (из альтернатив)

Большую роль играет мотивационная составляющая. Конкуренция, соревновательный интерес разжигает интерес ребенка. В этом случае познавательная активность будет задействована.

Переход на компетентностный подход предполагает, что на первом этапе обучения знания должны быть осмыслены ребенком и усвоены на пригодном для творческой интерпретации уровне, поскольку они должны быть погружены в некую творческую деятельность и трансформироваться в этой творческой деятельности.

Например, в продуктивной творческой игре «Я – учитель, ты – ученик. Я – ученик, ты – учитель» ребёнок поставлен в позицию «учителя» У ребенка возникает обучающая деятельность. Он получает задание: сочини для своего партнера задачу по аналогии с той, которую ты только что освоил по учебнику. Сочини для партнера свое условие задачи таким образом, чтобы оно было интереснее (сложнее), чем в учебнике.

Возникает вопрос: как это сделать? Как устроена эта задача? Начинается совместно с учителем процесс творческого анализа условия, разработки творческого задания. Это первый этап проблемно-проектного метода по В.А.Вострикову – *исследовательский*. Второй этап – *конструирование*. Ребенок самостоятельно составляет задачу. Третий этап – *демонстрационный*. Ребенок предлагает партнеру свою задачу, и наоборот, принимает для решения задачу от него. Происходит творческий процесс взаимодействия двух полей деятельности – УЧИТЕЛЯ и УЧЕНИКА.

На основе такой технологии происходит углубление содержания учебника по базовому предмету, при котором дети лучше усваивают материал. Дети нарабатывают много новых творческих задач и становятся авторами **НОВОГО УЧЕБНИКА**.

Для поддержания интереса к занятиям, следует их прекращать до момента полного утомления, когда у ребенка сохраняется ожидание от первого занятия. Тем самым, выделяется педагогическое средство – регулирование учебной нагрузки и ее дозирование в зависимости от утомляемости учащихся.

Итак, естественное стремление к познанию развивается в учебном процессе при его регулировании со стороны педагога и организации учебной деятельности школьника так, чтобы в нее вовлекались разные стороны его психической деятельности, подобно другим сферам его жизни, например, в беседах, играх, занятиях в семье или при встречах с товарищами.

Создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого ребенка всегда было основной задачей начальной

школы. Проблемно-проектный метод позволяет организовать деятельность учащихся не только с опорой на их личный, значимый опыт, но и развивать такие черты характера, как самостоятельность, любознательность, развивать социальные навыки школьников в процессе групповых взаимодействий, приобретать опыт исследовательской деятельности, формировать креативность мышления.

Дети по природе своей исследователи и с большим интересом участвуют в различных исследовательских делах. Успех исследования во многом зависит от его организации.

Очень важно научить детей наблюдать, сравнивать, задавать вопросы и выработать желание найти ответы. А, значит, нужно читать дополнительную литературу, учиться ставить эксперименты, обсуждать результаты, прислушиваться к чужому мнению.

При проведении исследований дети учатся мыслить, делать выводы. Для повышения их заинтересованности можно использовать и игровые приемы: «Кто первый увидит?», «Кто быстрее найдет?».

Развивая познавательную активность, воспитывая стремление к знаниям, мы развиваем личность маленького человека, умеющего мыслить, сопереживать, творить. Вопросы развития познавательной активности младшего школьника актуальны, важны для каждого педагога, которому небезразлична судьба своих учеников.

Таким образом, по нашему мнению проблема повышения познавательных возможностей учащихся в начальной школе может быть решена путём творческого объединения традиционных и продуктивных методов обучения, позволяющих учащимся углублять усвоенный из учебника материал путём приобретения опыта различного творческого его применения через разрешение проблемных ситуаций.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития. – Внешкольник, №9, 1997, с. 6-8
2. Востриков А.А. Основы теории и технологии развивающего способности обучения в школе. Диагностичное прямое развивающее обучение. Практическое человекознание. Монография. ТГПУ, 2007. -230 с.
3. Лозовая В.И. Целостный подход к формированию познават. актив. школьников. Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Тбилиси, 1990

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Е. А. Корчуганова , Томск, Россия

Обращение к проблеме студенческого самоуправления становится весьма актуальным на современном этапе развития педагогической науки. Студенчество является самой активной социальной группой

российской молодежи, которая проходит стадию своего профессионального личностного становления именно в системе высшего образования.

Студенческое самоуправление зародилось вместе с появлением высшей школы, именно, в первых университетах средневековой Европы (в XII в. в Италии: медицинская школа в г.Салерно, Высшая юридическая школа в Болонье, преобразованная в университет в 1158 г. в г. Париже, затем 1168 г. – университет в г.Оксфорде, чуть позже в г.Кембридже, в XII в. в Испании, в 1348 г. в г.Праге и вскоре в г. Кракове). В работах отечественных и зарубежных исследователей-медиевистов отмечается, что первые университеты представляли собой автономные учреждения с развитой демократией и студенческим самоуправлением (сам термин “студенческое самоуправление” был введен гораздо позднее), созданные с академическими целями объединения профессоров-лекторов и студентов. Трактование самого слова “университет” XII в. не соответствовало современному термину. Понятие означало “все из группы” и относилось только к популяции студентов, не включая в себя учителей или докторов (магистров) наук, как их стали называть позднее. Учителя образовали позднее свою корпоративную структуру – коллегия, в большой мере с целью защиты от власти студентов. Фактически современные взаимоотношения студентов с факультетскими и университетскими властями в процессе выработки академической политики представляют собой полную противоположность подобным отношениям в средние века. Тогда студенты посредством официальных законопроектов университета и избрания собственного исполнительного лица, ректора, осуществляли строгий контроль над профессиональной деятельностью педагога и над его взаимоотношениями с сообществом. Труд значительного количества преподавателей и в более поздний период становления университетов оплачивался взносами студентов, а не церковью или светской властью. В ходе исследования, ученые пришли к гипотетическому заключению о том, что само слово “ректор” первоначально было прозвищем от латинского “rector” – голова, которое давалось избранному университетскому лидеру за интеллектуальные и организаторские способности. Деканом (от латинского “decanus”) называли старшего над десятью студентами, а деканат представлял собой собрание старшин “десяток”. Ранний период конституирования университетов, как показывают исследования, оставил глубокий след в дальнейшей истории. От него идут традиции студенческой солидарности, автономии и самоуправления. [1]

В высшей школе Америки тенденции демократии и студенческого самоуправления получили наиболее полное развитие в так называемых новых университетах – Корнелевском (в штате Нью-Йорк); университете Джона Гопкинса, в Балтиморе, университете в Антиахе. Развитие студенческого самоуправления в вышеназванных учебных заведениях было обусловлено социальными факторами: университеты являлись частными, самофинансируемыми объединениями

(жалованье лекторам выплачивалось из средств студентов); общество нуждалось в кадрах, подготовленных в университетах, и поэтому считалось с автономией и демократическими принципами организации университетов [1].

Традиции студенческого самоуправления получили дальнейшее развитие в высшей школе дореволюционной России, начиная с образования в 1755 г. Московского университета. Вопросами студенческого самоуправления, которое появляется в стране с начала XVIII века, занимались такие педагоги как А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Макаренко, А.У. Зеленко, Н.Н. Иорданский, В.П. Кашенко, Д.И. Петров, Г.И. Россолимо. В Америке одним из организаторов студенческого самоуправления был Джордж Тинкор.

Сам термин «самоуправление» имеет много значений. Изучив литературные источники по данной теме, хотелось бы процитировать самые значимые, с нашей точки зрения, термины самоуправления, которые сформулировали известные педагоги.

По мнению Г.И. Россолимо, самоуправление – это управление социальными процессами в группе посредством вовлечения всех ее членов в совместное принятие и выполнение основных решений.

Согласно Я.А. Каменскому, самоуправление – это форма организации жизнедеятельности коллектива учащихся, обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решений для достижений общественно-значимых целей. [2]

Соединив все приведенные термины, позволим себе дать краткое содержание слову «самоуправление». Студенческое самоуправление – это

- целенаправленная деятельность студентов;
- форма воспитательной работы в вузе;
- одна из форм молодежной политики в РФ.

По мнению Д.И. Петрова, целью студенческого самоуправления на протяжении всех лет было создание условий, способствующих самореализации студентов и решению вопросов в различных сферах студенческой жизни.

Исходя из цели, вытекают следующие задачи, которые необходимо достигать по мере их появления:

1. всесторонняя поддержка студенческих коллективов;
- совершенствование механизма студенческого и аспирантского самоуправления;
 - правовая, информационная, методическая и иная ресурсная поддержка органов студенческого самоуправления;
 - формирование и развитие общественного мнения по проблемам воспитания молодежи;
 - подготовка предложений администрации вузов, государственным органам и общественным объединениям по проблемам, затрагивающим интересы молодежи и контроль их реализации;
 - выступление с инициативами, внесение предложений в администрацию университета, органы государственной власти по студенческой (аспирантской) и молодежной проблематике;

- организация сотрудничества с молодёжными и другими общественными объединениями городов РФ, а также с международными организациями и межгосударственными объединениями.

Студенческое самоуправление способствует формированию общественной активности студентов через реализацию мировоззренческой направленности, выработку устойчивых стереотипов педагогики и целесообразного поведения, оно вооружает студентов необходимыми профессиональными управленческими умениями. [2]

Проанализировав педагогическую литературу по студенческому самоуправлению, можно выделить три периода развития. Первый период называется, дореволюционный (монархический), который длился с 1755 года до 1917 года.

Впервые различные «прообразы» студенческого самоуправления стали появляться в Московском и Санкт-Петербургском университетах. Немного позднее ССУ получило развитие в Дерптском и Казанском университетах.

Главным образцом ССУ для активного студенчества того времени были университеты Германии, где объединения студентов для решения различных вопросов жизни стали уже привычным делом. [3]

Благодаря опыту немецких студентов, 12 ноября 1757 г. по инициативе студенчества в МГУ впервые было создано литературно-научное общество. Здесь собирались студенты, желавшие усовершенствовать свои знания в риторике и стихосложении. Данное общество активно сотрудничало с профессорами, получало от них консультации по интересующим их вопросам. После нескольких заседаний общество прекратило деятельность.

Самоуправление не стояло на месте, оно развивалось. В течение последующих лет в Университете создавались различные общества, в которых по интересам объединялись студенты. Инициатива создания обществ и кружков принадлежала как студентам, так и преподавателям (проводя аналогию с современным студенческим самоуправлением – его органы создавались как на основе самоорганизации, так и на основе самоуправления). До начала царствования Александра I общества и кружки фактически были единственной формой объединения студенчества. [4]

Самоуправление набирало обороты, расширялось поле деятельности и плавно начинало приобретать свою классификацию. Что касается студенческого самоуправления, то А.У.Зеленко упоминает, что историки МГУ считают его зарождением 13 марта 1781 года. Именно, в этот год была создана студенческая организация – студенческое научно-просветительское общество Собрания университетских питомцев под покровительством куратора и ректора Московского Университета М.М.Хераскова.

Относительно создания университетов, необходимо отметить, что в эпоху царствования Александра I в России было открыто сразу несколько университетов. «Все они строились по образцу германских университетов и должны были иметь с ними много общего». Главным

отличительным признаком явилась большая самостоятельность и свобода деятельности студентов. «Студенты же могли также создавать всевозможные научные общества, а также корпорации, которые регламентировали студенческую жизнь в университете». Таким образом, впервые в России появилась новая, до тех пор неизвестная форма объединения студенчества – студенческие корпорации. [3]

Студенческая корпорация – форма объединения студенчества для регламентации студенческой жизни, проявления студенческой самостоятельности и самодеятельности.

По мнению М.М.Хераскова, студенческие корпорации имели положительное влияние на студентов. Значение студенческих корпораций заключалось в следующем. Они:

1. способствовали разработке и принятию так называемого «кодекса чести» студента (практика принятия, которых возрождается в настоящий момент);
2. поддерживали престиж в обществе и студентов и университетов;
3. способствовали смягчению студенческих нравов (постепенно сокращая практику уличных драк и нарушения правил общественного порядка студентами, пьянства как несовместимых с образом студента университета);
4. способствовали появлению и развитию корпоративной культуры в студенческой среде. [3]

Следующим этапом подъема студенческого движения стал конец XIX – начало XX века. В эти годы формируется новая форма участия в управлении учебным процессом – конвент.

Конвент – собрание представителей корпорации с участием профессорского состава для обсуждения, в том числе и состояния студенческих дел. [4]

Согласно мнению Е.И.Дымова, вторым периодом развития студенческого самоуправления можно считать годы с 1917 по 1990. Название этого периода Советский, в связи с новой системой власти.

Данный период можно разбить на этапы:

1 этап – ликвидация существующих органов ССУ и формирование принципиально новой системы студенческой политики (1917 г. – 40-е годы); 2 этап – демократизация студенческой политики (40-е годы – 1990 г.). Это деление достаточно условно. Реалии студенческой политики не фиксировались в документах и научных трудах. Поэтому разделение на эти этапы можно связать только с историческими фактами нашей страны.

Важным моментом является то, что придя к власти, большевики, не имея поддержки у большинства населения, активно взялись за молодежную политику. Им необходимы были силы, способные синтезировать и мультиплицировать идеи марксизма, вести коммунистическую пропаганду, бороться с «буржуазным» мировоззрением. Сначала предпринимались попытки «договориться». С этой целью в духе демократических традиций в 1918 г. было создано всероссийское совещание по реформе высшей школы, на которое были приглашены предста-

вители студенчества и профессуры. Однако оказалось, что позиции сторон настолько несовместимы, что договориться не удалось. [4]

По словам Д.А.Бокова, в целом, период с 1917 по 1937 г. можно охарактеризовать как быстрое угасание какого бы то ни было самоуправления в высшей школе. Принятые в 1921-1922 годах приказы и положения о реформировании высшей школы, полностью исключали принцип выборности, принцип участия студентов в управлении ВУЗом, автономию высших школ. Ввели мероприятия «по фильтрации студентов к началу учебного года согласно их политической благонадежности», что привело к фактической ликвидации высшего профессионального образования (и присущего ему студенческого самоуправления) старого образца. [5]

Создаваемые же новые организации, с жесткой системой подчинения вышестоящим органам и партии, смутно представляли себе, как решать поставленную перед ними задачи. Созданный в 1918 г. Российский Коммунистический Союз Молодежи (РКСМ), хотя и представлял себе конечную цель – построение коммунизма в стране, но не мог определить траекторию движения к цели, задачи, которые необходимо поставить перед студенчеством, разработать акценты мотивации студентов. Комсомольские организации в высших школах состояли в основном из рабфаковцев, не имевших качественного гимназического образования. Поэтому первые же попытки пропаганды коммунизма встретили большую волну недовольства в студенческой среде. [4]

Поэтому РКСМ (Революционный Коммунистический Союз Молодежи) обратился за помощью к партии, а большевики, в свою очередь, воспользовались самым эффективным средством воздействия – террором. Этот метод, как мы знаем из истории, был еще не раз использован в СССР. [3]

О возрождении старых студенческих организаций уже не могло идти речи. Но новая система, как, оказалось, была необходима. Выстраивать систему воспитания молодежи можно было только при наличии «обратной связи на коммунистический манер». В действительности, мнение студенчества никого не интересовало, но видимость взаимного доверия надо было «нарисовать». [3]

Наряду со студенческим самоуправлением стало развиваться самоуправление в школах и не только. В России примерами школьного самоуправления были: первая опытная станция Наркомпроса на базе колонии «Бодрая жизнь» С.Т.Шацкого, школа для трудновоспитуемых им. Ф. М. Достоевского В.Н.Сороки-Росинского, колония для несовершеннолетних преступников А.С.Макаренко.

Эти педагоги внесли огромный вклад в развитие самоуправления, позднее их идеи и опыт стали применяться в ВУЗах. Придавая громадное значение среде развития, Т.С.Шацкий организовал школьную среду как творческую, бодрую, уделял огромное внимание самоуправлению, общему собранию, которое решало основные вопросы. По его словам, важно, чтоб организованная среда не «заорганизовала», чтоб ребенок до всего «доходил сам». [6]

Основатель школы для трудновоспитуемых детей, В.Н. Сорока-Росинский считал, что переход от принуждения к принципу добровольчества должен основываться на самостоятельности, самоуправлении, соревновательности и самокритичности. Самое главное, на что необходимо обратить внимание, что организаторами всей школьной жизни были старосты. Они назначались в порядке очередности, некоторых избирали на несколько сроков. Старосты присутствуют и сейчас в жизни студентов, староста группы, староста курса, староста этажа в общежитии. Инструментом объединения коллективных интересов и интересов каждого воспитанника стал «Дневник школы». Он лежал на столе дежурного воспитателя и в него каждый мог записывать свои добрые дела. [6]

Педагог, который в те времена уделял достаточно внимания самоуправлению А.С.Макаренко. Избранные органы самоуправления решали педагогические, хозяйственные, производственные проблемы. Самоуправление проявлялось в разных формах: это дежурство, Совет командиров, общее собрание, участие командиров в различных комиссиях. [7]

Таким образом, изучив литературу по данному вопросу можно сделать вывод, что власть понимает о необходимости самоуправления и неизбежности к его возвращению, поэтому решает сама возродить студенческое самоуправление. В 30-е годы во всех ВУЗах создаются так называемые «вузкомы» – вузовские комитеты ВЛКСМ (Всесоюзный Ленинский Коммунистический Союз Молодежи). Например, в МГУ 3-5 апреля 1930 года на отчетно-выборной конференции комсомольской организации был избран первый состав вузкома. Но нельзя еще говорить о полноценной «реабилитации» студенческого самоуправления: возрожденный принцип выборности действовал только в отношении тех студентов, которые вступали в комсомол, а не всего студенчества ВУЗа. Студенческое самоуправление провозглашалось на бумаге, но в реальности было задавлено партийно-комсомольской дисциплиной. В других ВУЗах происходили похожие процессы формирования организаций. В целом, была построена так называемая «мобилизационная модель» управления молодежью, в том числе и студенчеством, в рамках ВЛКСМ. [8]

Последний период развития студенческого самоуправления называется Постсоветским. В этот период, по словам Е.И.Дымова, разрушенная старая система ВЛКСМ и образовавшееся после нее пространство необходимо было что-то восполнить. С учетом жесткой критики всего «советского», взоры руководителей вчерашних ВЛКСМ обратились к дореволюционному периоду развития ССУ. Вопросы поиска наиболее эффективных моделей самоуправления с учетом модернизации российского высшего профессионального образования, предоставления и законодательного закрепления долгожданной автономии ВУзам вновь стали предметом пристального внимания со стороны студенчества. [3]

Сегодня студенческое самоуправление присутствует в каждом ВУЗе и с каждым днем развивается все больше и больше. На уровне

учебной группы, факультета ВУЗа, отделение ссуза студенческое самоуправление реализуется через следующие формы: студенческую профсоюзную организацию; разнообразные общественные организации, возникшие как союз данного учебного заведения и отделения городской, областной общественной организации, коллегиальный орган профсоюзной организации студентов и общественной организации, занимающихся вопросами социальной защиты и внедрением в практику социально значимых программ поддержки инициатив студентов; самостоятельный орган общественной самодеятельности студентов в виде студенческих советов, деканатов, научно-производственных отрядов, комитетов. [8]

На уровне субъекта Российской Федерации студенческое самоуправление приобретает формы региональных студенческих общественных организаций (ассоциаций). На всероссийском уровне формой самоуправления становится координационный совет, созданный при Министерстве образования и науки Российской Федерации.

В настоящее время бесспорным является тот факт, что студенческое самоуправление необходимо обществу, государству, а в первую очередь самим студентам т.к. его результатом является нравственная зрелость будущего специалиста как интегральное качество личности, характеризующиеся определенным уровнем воспитанности и готовности к реализации общественных требований. Социально-практическая направленность самоуправления позволяет говорить о формировании у будущих профессионалов навыков социального управления и культурно-нравственной самоорганизации. Также студенческое самоуправление – это активная форма развития инициативности, самостоятельности студентов, с помощью которой они могут решать важные вопросы жизнедеятельности в быту, досуге, учебе.

Таким образом, проанализировав достаточно большое количество документов, работ известных педагогов по вопросам студенческого самоуправления, мы можем констатировать, что самоуправление как общественное явление имеет общественно-исторический характер и прошло довольно длительную эволюцию развития. В каждый из этих периодов самоуправление имело разные формы, но его суть, цели и задачи всегда совпадали. Важно отметить, что с самого первого дня до сегодняшнего, организация самоуправления отвечает реализации насущной потребности молодежи в самостоятельности, а также организация самоуправления одновременно решает задачу превращения разрозненных учащихся в «ученический коллектив» как целостный орган, где каждый приучается к добросовестному выполнению определенной общественной функции, готовя, таким образом, людей к их будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. http://pda.coolreferat.com/Высшее_образование_и_Болонский_процесс_часть=4
2. <http://www.best-pedagog.ru>
3. <http://lider21vek.narod.ru/CCY/1.htm>

4. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М.Прохоров. – М., 1989. – 432 с
5. Студенческое самоуправление: межвузовский сборник научных трудов. – М., 1989. – 234 с.
6. Морева М.А. Педагогика среднего профессионального образования. – М.: Академия. 2008. – 189 с.
7. <http://ru.wikipedia.org>
8. Рекомендации по развитию студенческого самоуправления в образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования Российской Федерации // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 30, октябрь.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ РУЧНОГО ТРУДА

Н. А. Кочедыкова, А. В. Роготнева, Томск, Россия

Рассматривая психологическую готовность обучения ребенка к школе, мы видим, что в настоящее время среди детей, поступающих в школу, более половины первоклассников психологически не готовы к школьному обучению. То есть, у этих детей не сформированы, те психологические новообразования, которые необходимы для успешного усвоения учебной программы. Традиционно выделяются три аспекта школьной зрелости: интеллектуальная, эмоциональная и социальная. Интеллектуальная зрелость предполагает умение ребенка анализировать, классифицировать, сравнивать объекты, выделять существенные признаки, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи, воспроизводить образец. В этом возрасте у ребенка появляется способность к логическому запоминанию, пониманию и применению символов, ослабевают роль фантазии, проявляется рациональный подход к действительности. Важным показателем интеллектуальной зрелости является развитие зрительно – моторной координации, тонких движений рук, сенсомоторика. Известный педагог В.А.Сухомлинский сказал: «Ум ребёнка – на кончиках его пальцев, от пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, питающие мысль Вашего ребенка».

Художественный ручной труд – предмет близкий и доступный ребёнку, он имеет творческую и практическую направленность, и именно поэтому способен помочь педагогу развить в ребёнке потенциальные возможности, разбудить в нем зреющие духовные и интеллектуальные силы. Как показывает экспериментальная деятельность, которая уже третий год проходит на базе МОУ СОШ №35, очень большой эффект в коррекции недостатков психического развития учащихся младших классов дают уроки ручного художественного труда на основе методов театральной педагогики. Сам процесс изготовления спектакля на этих уроках обеспечивает возможность применять различные технологии, традиционно используемые на уроках ручного художественного труда: аппликацию, лепку, папье-маше, конструирование из различных материалов, оригами и другое. Предлагаем на примере изготовления спек-

такля в технике оригами посмотреть процесс коррекции и развития психических функций детей.

При изготовлении бумажных фигур в технике оригами дети производят множество движений руками и пальцами: ощупывают, сгибают, проглаживают, обводят контур пальцами и т.д. В результате у детей развивается тонкая моторика рук, что благоприятно влияет на развитие речевых центров и зрительно-моторной координации. Здесь же, в процессе изготовления фигур, учащиеся знакомятся с основными геометрическими понятиями: угол, сторона, квадрат, треугольник, многоугольник, окружность, круг и т.д. Причем, ознакомление с геометрическими понятиями происходит в опосредованной форме, в процессе интересной и увлекательной для ребенка деятельности, где все его внимание направлено на творчество. По ходу урока учитель может давать детям различные творческие задания. Например, классифицировать геометрические фигуры, сравнивать их, находить сходство и различие. Эти задания хорошо развивают зрительное восприятие, внимание, логическое мышление, умение обобщать, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи.

В процессе изготовления персонажей и декораций ребенку нужно уметь производить определенные расчеты и педагог может предложить следующие задания: вычесть, прибавить, разделить, умножить. Выполнение этих заданий формирует у детей элементарные математические представления, умение понимать и применять символы. Использование технологических карт, чтение чертежей на плоскости и изготовление по ним объёмных деталей способствует развитию у детей пространственного восприятия, внимания, зрительной и моторной памяти, логического мышления.

Традиционная дидактика обучения, как правило, опирается на логико-вербальное воздействие на ребенка, минуя его эмоционально-чувственную сферу, что не способствует развитию мышления и переносу приобретенных знаний в практическую деятельность. Для детей младшего школьного возраста характерна эмоциональная восприимчивость, они воспринимают окружающий мир через образы, чувства, эмоции. Создание любого образа требует от ребёнка активного мышления, творчества, фантазии, воображения. Поэтому использование методов театральной педагогики позволяет организовать деятельность ребенка в таких условиях, где он будет проявлять самостоятельность и творчество, испытывая разнообразную гамму чувств и эмоций, где будет задействована его эмоционально-чувственная сфера. Приобретенный опыт самостоятельной деятельности затем без особого труда переносится ребенком в другие виды работы, что благоприятно влияет на развитие самостоятельности, познавательного интереса и творческого потенциала.

Известно, что ученик выполняет требования учителя, если им движут познавательные и социальные мотивы учения. У ребенка с ЗПР эти компоненты не сформированы и он не может сознательно контролировать свои действия. Слабое развитие произвольности –

главный камень преткновения в структуре готовности ребенка к обучению в школе. Высокая степень отвлекаемости, эмоциональной возбудимости, неумение сосредоточиться на выполнении задания, все это ведет к тому, что ребенок начинает испытывать беспокойство и дискомфорт, от того, что он не так успешен, как хотелось бы ему и его родителям. На фоне этого дискомфорта часто возникают детские неврозы, которые провоцируют различные соматические заболевания.

Невроз возникает там, где есть вынужденная деятельность, не имеющая личностного смысла, то есть, не связанная с интересом личности. Ситуация вынужденной деятельности – это ситуация стресса, когда организм находится в постоянном напряжении и может привести к серьезным заболеваниям. Результаты медицинских исследований уже давно обращают внимание специалистов, родителей и всей общественности на то, что школьные неудачи отрицательно влияют на психофизическое состояние ребенка и прежде всего, на нервную и сердечнососудистую системы. Если в момент проявления учебной тревожности измерить у ребенка кровяное давление и пульс, то можно увидеть, что они резко отличаются от обычной нормы. Отсутствие интереса при необходимости выполнять учебное задание – это для ребенка стресс, который отражается на состоянии всего организма. Отсюда нервно-психическое напряжение, которое в дальнейшем может вполне спровоцировать гипертонию. Не случайно это заболевание в последние годы «помолодело». Врачи видят основную причину в перегрузке школьников занятиями. Но, как утверждают специалисты, причина возникновения неврозов связана не столько с умственными перегрузками, сколько с неправильно организованным учебным процессом. Великий русский педагог Д.Ушинский говорил о том, что дитя требует деятельности беспрестанно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием или односторонностью.

Наблюдения за тем, как работают дети в процессе подготовки спектакля, не оставляют сомнений, что им очень интересно: их лица светятся удовольствием, глаза сияют, движения легкие, свободные, очные. Да и не может быть иначе, ведь сейчас они делают СВОЕ дело, очень интересное и важное для них. Нет ни малейших признаков дезорганизации, при полной свободе передвижения в пределах класса, возможности разговаривать, советоваться, с чем-то не соглашаться, репетировать роли, готовя свой маленький спектакль для представления. Напротив, все их внимание сконцентрировано на общей цели, они не теряют ни минуты, их общее дело идет успешно. Положительные эмоции разжигают интерес, активизируют мыслительную деятельность, а это – точный показатель того, что деятельность им приятна и доставляет удовольствие. Даже самые робкие, нерешительные, не очень ловкие и умелые, достаточно успешно справляются с задачами, чувствуют себя уверенно, потому что при затруднении к ним тут же придут на помощь их товарищи. Звенит звонок, а дети полны сил и энергии, готовности продолжать такую интересную, увлекательную для них работу.

Далеко не у всех учащихся начальной школы сформированы навыки взаимодействия, но в процессе создания спектакля между ними происходит живое общение, дети спорят, советуются, договариваются, осваивают искусство диалога. Они учатся слышать и понимать друг друга. У детей воспитывается уважительное отношение к участникам совместной деятельности, ответственность за результат работы, формируются навыки взаимодействия с партнером. Использование методов театральной педагогики позволяет организовать деятельность ребенка с позиции проблемного обучения, в процессе которого развивается критичность мышления и навыки самоконтроля, умение ставить и удерживать учебную задачу, планировать последовательность действий, доводить начатое дело до конца. Наличие всех этих компонентов очень значимо для формирования учебной мотивации у детей с проблемами здоровья и развития.

Развитие интереса, мышления, психики происходит тогда и там, где взрослый не подменяет ребенка, не дает ему готовых ответов, а организует его жизнь так, чтобы он, знакомясь с человеческим миром, искал эти ответы самостоятельно. Театр, как для ребенка, так и для взрослого – это всегда творческий поиск, новизна, эксперимент. Дети в процессе творческой деятельности под руководством взрослых, обнаруживают массу новых, интересных для себя сведений не только из области теоретических знаний, но так же из области человеческих отношений. Занятие театром так увлекает детей, что эту деятельность невозможно ограничить рамками урока, она побуждает их к общению со сверстниками и взрослыми в свободное от учебы время. В изготовлении персонажей и реквизитов им с удовольствием помогают родители, старшие братья и сестры. Видя успех детей, родители начинают понимать, как важны их поддержка и участие в развитии детских способностей и возможностей. Благодаря совместной деятельности по изготовлению кукол, декораций и другой театральной атрибутики, родители стали больше уделять внимания проблемам своих детей, интересоваться их школьной жизнью. Таким образом, методы театральной педагогики помогают учителю решать сложную задачу по организации взаимодействия детей и родителей, формированию позитивных детско-родительских отношений, что в настоящее время является очень актуальной проблемой. Кроме того, совместная творческая деятельность между всеми участниками педагогического процесса формирует положительное отношение родителей к школе. Если раньше посещаемость родительских собраний оставляла желать лучшего, то сейчас этой проблемы не существует, потому что дети после собраний показывают свои спектакли и каждому родителю хочется посмотреть на успех своего ребенка. На таких собраниях, где учащиеся представляют свои творческие работы, как правило, бывает 100% явка родителей, и даже дедушки и бабушки приходят полюбоваться на своих внуков.

Результаты психологического использования данной методики в нашей школе в течение двух лет показали, что понятийно-интуитивное мышление возросло на 16%, понятийно-речевое мышление –

примерно на 24%, понятийно-образное мышление более чем на 26%, речевая память возросла на 5%, зрительная более чем на 13%.

Таким образом, можно сделать вывод, что методы театральной педагогики являются эффективным средством коррекции и развития, так как позволяют учителю: организовать деятельность учащихся в «зоне ближайшего развития», обеспечить деятельностный подход, использовать методы проблемного обучения и воспитания, формировать учебные навыки и позитивные детско-родительские отношения.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ВО ВНЕШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ¹

В. В. Лобанов, Томск, Россия

В течение последнего десятилетия в Российской Федерации наблюдается устойчивое повышение общественного интереса к переосмыслению, «возвращению» нашего исторического прошлого. Процесс переоценки отечественной истории обуславливает внимание исследователей к развитию сферы образования как квинтэссенции педагогических концепций, направленных на реализацию исторически сложившихся личностных, общественных, государственных целевых и аксиологических установок.

Одним из социально-педагогических феноменов является дополнительное образование детей. Это понятие вошло в общепринятый научно-педагогический лексикон только в начале 1990-х годов в связи с реорганизацией системы внешкольного воспитания, но сущностно-содержательные черты современного дополнительного образования детей проявились в деятельности внешкольных учреждений уже в конце XIX в.

Данные учреждения предстают перед историком педагогики такими структурами, в которых содержание и практика работы наиболее органично откликнулись на частные, общественные и государственные интересы. Гибкость и вариативность учебно-воспитательного процесса этих учреждений являются гарантией адекватного отражения эффективных социально-исторических процессов в их основной деятельности – дополнительном образовании детей.

Следует отметить, что с момента зарождения государственных образовательных структур функционирование всех учебных заведений жестко регламентировалось нормативными документами. Однако даже в советское время внешкольные учреждения определяли содержание учебно-воспитательного процесса в большей степени, чем общеобразовательные, что было связано со сложившимся восприятием их как территории вариативной и внеучебной (дополнительной к основной учебной) деятельности детей. Это позволяет рассматривать эволюцию внешкольных учреждений как индикатор развития не толь-

¹ Исследования ведутся в рамках финансируемого научного проекта РФФИ №11-06-00160.

ко государственных, но и многообразных общественных образовательных потребностей в области дополнительного образования.

Изучение социально-педагогических аспектов дополнительного образования детей во внешкольных учреждениях актуализируется в связи с потребностью общества и государства в инновационной перестройке всей образовательно-воспитательной сферы. Именно эти учебные заведения, которые сегодня называются учреждениями дополнительного образования, в настоящее время переживают пик инновационного развития, что обусловлено, с одной стороны, неопределенностью целевой политики государства в ситуации между действующей и разрабатываемой редакциями закона «Об образовании», а с другой стороны, исторически сложившейся самостоятельностью таких учебных заведений в выстраивании собственной образовательной практики. Инновационный опыт российских учреждений, проанализированный через призму исторических традиций внешкольной работы, может дать готовые модели модернизации различных образовательных структур в интересах человека, общества, государства.

Рассмотрим в указанном контексте социально-педагогические аспекты развития дополнительного образования, определившие содержание и характер работы современных внешкольных учреждений.

Известно, что дополнительное образование детей в течение изучаемого периода формировалось как система педагогически организуемой комплексной образовательной деятельности детей в свободное от основной учебы время. Мы отмечаем, что его феноменальные черты были заложены и в полной мере проявились в работе опытных многопрофильных дореволюционных учреждений, организованных видными педагогами и общественниками В.С.Пирусским (Томск, 1896) [1] и С.Т.Шацким (Москва, 1905) [2,с.31]. Отличительными особенностями функционирования этих образовательных структур были комплексность, понимаемая как направленность на гармоничное и системное решение задач просвещения, воспитания, оздоровления, социализации и профориентации детей в многопрофильном коллективе, и субъектность, выражавшаяся в ориентации на удовлетворение их индивидуальных потребностей, интересов и запросов. Опыт их деятельности заложил основы лично- и социально ориентированного внешкольного образования, которые получили отражение в педагогических трудах С.Т. Шацкого.

В послереволюционный период все внешкольные учреждения стали государственными и работали в соответствии с нормативно-правовыми документами, регулировавшими развитие образовательной сферы. Первые советские многопрофильные учреждения компенсировали недостаточную доступность школьного обучения, предоставляя воспитанникам возможность получить начальные профессиональные навыки простейших рабочих специальностей, а также осуществляли их просвещение и развитие. В конце 1920-х годов в комплексной образовательной работе внешкольных учреждений начинает доминировать воспитание, а целью провозглашается подготовка детей к борьбе

за интересы пролетариата. В этой связи термин «внешкольное образование», получивший широкую популярность благодаря Е.Н. Медынскому [3,с.105], постепенно уступил место «внешкольному воспитанию». Указанное понятие адекватно отражало целевые установки внешкольной деятельности, которая оценивалась управленцами и педагогами как вспомогательная к основной учебной. Заметим, что внешкольное воспитание в те годы осуществлялось преимущественно в форме многообразной кружковой, массовой и общественно-политической работы и поэтому, несмотря на выраженную идеологическую и классовую направленность, оказывало положительное влияние на развитие детей [4].

Советская педагогика объединяла общим термином «внешкольная работа» деятельность как многопрофильных (пионерские клубы, дома и дворцы), так и специализированных (спортивные, музыкальные, художественные школы) учреждений, что, на наш взгляд, неверно. Специализированные учебные заведения, приоритетной задачей которых являлась и является предметная подготовка, адекватнее рассматривать как начальную ступень профессионального образования. Дополнительное же образование, понимаемое в широком смысле как разнообразное обучение, воспитание и развитие школьников во внеурочное время, наиболее полно осуществлялось в многопрофильных внешкольных учреждениях. Вариативность и гибкость учебного процесса, реализующего интерес детей к актуальным аспектам жизни общества, в течение всего изучаемого периода оставались отличительными чертами их работы. Немалую роль в этом сыграла традиционная субъектная направленность внешкольного образования, а также наличие детского самоуправления, дающего желающим воспитанникам возможность проявить лидерские качества, сформировать активную жизненную позицию в соответствии с концепциями воспитательной работы ведущих ученых (С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, И.П. Иванов).

Кружковое обучение, результаты которого также использовались в общественно-политической и массовой работе, позволило внешкольному дополнительному образованию приобрести хотя и идеологизированный, но социально ориентированный характер. Внешкольное образование, таким образом, постепенно стало рассматриваться советской педагогической элитой в качестве оптимального средства недирективного воспитания. При этом деятельность многопрофильных внешкольных учреждений в нормативных документах и большинстве методических материалов советского времени продолжала оцениваться как вспомогательная.

Восприятие внешкольного дополнительного образования как самостоятельного и самостоятельного вида деятельности окончательно сформировалось только в конце перестройки. Социально-экономические и политические процессы конца 1980-х годов привели к появлению новой образовательной реальности, сущностные черты которой получили отражение в Федеральном Законе «Об образовании» (1992). Система

внешкольного воспитания была реорганизована в систему дополнительного образования, развивающуюся в условиях рыночной экономики. Перед лицом современного рынка государство и частные лица в равной степени получили возможность стать заказчиками образовательных услуг, что позволяет многопрофильным внешкольным учреждениям Российской Федерации ориентироваться на комплексную реализацию интересов детей, их родителей, общества и государства.

Процессы интеграции общего и дополнительного образования, характерные для последних лет, также имеют объективные социально педагогические и исторические предпосылки. Еще в начале XX века Н.К.Крупской и С.И.Гессеном была обозначена субъектная направленность обучения как залог эффективности образовательного процесса. Теоретическое обоснование предшествовало внедрению личностно ориентированных элементов дополнительного образования в практику различных учреждений и детских организаций, во главе которых стояли выдающиеся педагоги (С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, В.П. Крапивин, О.О. Пирожков, К. Раш, И.П. Иванов). Проявление указанных признаков в клубной, секционной и кружковой работе связано с сущностными компонентами дополнительного образования детей: гуманистичностью, комплексностью и субъектностью. Неизменное соответствие приведенных характеристик передовым и успешным педагогическим концепциям дает основания оценивать дополнительное образование детей как наиболее эффективное средство личностно– и социально ориентированного обучения, воспитания и развития. Подтверждают эту точку зрения и современные тенденции к усилению взаимодействия общеобразовательных и внешкольных многопрофильных учреждений, где последним отводится роль организационно-методических центров, способствующих гуманизации регионального воспитательного пространства.

Проявленное единство сущностных компонентов дополнительного образования дало основания провести ретроспективный анализ, который позволил выделить основные тенденции развития дополнительного образования детей в многопрофильных внешкольных учреждениях:

1. Гуманизация социально направленного учебно-воспитательного процесса;
2. Реализация комплексности образования, понимаемой как целостное решение задач обучения, воспитания и развития детей, их социализации и профессиональной ориентации в многопрофильном коллективе;
3. Гармонизация в образовательном процессе личных, общественных и государственных интересов.

Указанные тенденции характерны для деятельности многопрофильных внешкольных учреждений по реализации дополнительного образования детей (вне зависимости от его названия – внешкольное образование, внешкольное воспитание). Выявление этого факта позволило констатировать историческую и социально-педагогическую

обусловленность актуальности рассматриваемого направления образовательной работы в современных условиях.

Библиографический список

1. Иконников С.К. Доктор Пирусский. – Томск, 2005. – 371 с.
2. Шацкий С.Т. Мой педагогический путь // Избранные педагогические сочинения в 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 304 с.
3. Медынский Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования. Т. 1. – М.; П., 1923.
4. Лобанов В.В. От системы внешкольного воспитания к системе дополнительного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. №2(80). – С. 50-53.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЦЕЛЬ И РЕЗУЛЬТАТ КОНСТРУИРОВАНИЯ ПЕДАГОГА-ПРОФЕССИОНАЛА

Е. Н. Михайлова, Томск, Россия

Изменения образовательной политики России, модернизация общего среднего образования, введение профильного обучения, реализация целей формирования общего европейского пространства высшего образования определили новое понимание компетентности педагога. Педагог – это исследователь, способный к научной деятельности и постоянному саморазвитию. Современный этап развития педагогической теории и практики характеризуется, на наш взгляд, всё большей активностью педагогов в проведении исследовательской, инновационной и экспериментальной работы, что подтверждается такими показателями, как ежегодное увеличение количества диссертационных исследований, растущее число научных конференций и семинаров с участием педагогической общественности.

Педагогическое исследование – сложное и многомерное явление. Реализуя научно-теоретическую функцию, исследователь отражает педагогическую деятельность, как она есть. Осуществляя прикладную функцию, он конструирует педагогическую действительность такой, какой она должна, по его мнению, быть. В основе всегда актуальных процессов в образовании лежат важнейшие проблемы педагогики – проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику и проблема конструирования специалиста в системе непрерывного образования.

Исследовательский поиск в образовательном учреждении, как правило, носит комплексный характер. При его проведении подвергаются исследованию социальные аспекты деятельности учреждения (престижность, условия реализации социального заказа, адаптация учащихся и выпускников в социуме и т.д.), а также очень важную роль играет изучение личности воспитанников и эффективности развивающего влияния образования, поэтому не только психологам, но и учителям

лям необходимо овладеть методами психологической диагностики и психологического исследования. Конкретные условия и возможности, региональные и локальные (местные) запросы и резервы настолько многообразны, что создать готовые проекты и единые рекомендации для всех невозможно. Реальные проекты преобразований, кропотливый поиск лучших их вариантов придется осуществлять самим педагогам. В этом заключается смысл новой опытно-поисковой, исследовательской функции образовательных учреждений. [1]

Цели организации процесса педагогического и психолого-педагогического исследования, как показывает проведенная диагностика, весьма разнообразны и не всегда связаны с личностными интересами педагога. Наиболее традиционными побудительными стимулами для педагога – исследователя являются: исправление пробелов профессионального образования, профессиональное самообразование и саморазвитие, профессиональное самоутверждение.

Исправление пробелов профессионального образования наиболее характерно для начинающих педагогов. Начинаящий учитель призван сам строить свой собственный опыт работы (за него никто этого сделать не может), при построении этого опыта он, как в зеркало, смотрит в опыт других учителей, образующих вместе с ним определенную социально-профессиональную общность. Через отношение к другим (и других к нему) учитель оценивает и выверяет собственные идеи, собственные стратегии и собственные приемы действий. Будучи фактом его индивидуального сознания, они одновременно выступают и как общие идеи, стратегии и приемы, общие в том смысле, что разделяются в данной профессиональной общности педагогов. При выявлении недочетов в своих знаниях и педагогической практике возникает необходимость соответствия социально-профессиональной общности через исследовательскую деятельность. [2, с. 12]

Профессиональное самообразование и саморазвитие не ограничено по времени профессиональной деятельности (педагогического стажа). По мнению ряда исследователей, потребность в самоактуализации, как стремление человека «быть тем, чем он может стать», потенциально существует у всех людей, но не у всех проявляется осознанно в профессиональной деятельности. Самоактуализация рассматривается как непрерывный процесс, выбор из многих возможностей «возможности роста» (Маслоу). Стать «второсортным педагогом – один из отвергаемых мотивов учителя. Моменты самоактуализации дают человеку высшие переживания, которые становятся необходимой его частью в силу своей яркой специфичности. Учителя, стремящиеся к самоактуализации, предпочитают творческие виды труда, открывающие явные возможности такого саморазвития. [3, с.65]

Профессиональное самообразование учителя – это систематическая познавательная деятельность человека, осуществляемая добровольно и осознанно, необходимая для совершенствования профессиональных качеств учителя и обогащения его для решения постоянно усложняющихся профессиональных задач

Анализ становления профессионального самосознания учителя, проведенный Ю.Н. Кулюткиным и Г.С. Сухобской показывает, что оно строится исходя, прежде всего, из отношения учителя к учащимся. Практика непосредственного взаимодействия с учащимися убеждает учителя в том, что они ценят его, во-первых, за его компетентность как учителя-профессионала, глубоко знающего свой предмет и умеющего раскрыть его перед учащимися; во-вторых, за многие положительные качества его личности. При всем этом ориентация педагогов на развитие у себя теоретического мышления остается по-прежнему недостаточно высокой (примерно 20%). [2, с.30]

Профессиональное самоутверждение также вызвано внутренними мотивами. Мотивы внешнего самоутверждения учителя (самоутверждение через внешнюю положительную оценку окружающих). В этом случае учитель занимается введением инноваций ради положительного общественного резонанса на его труд. Этот мотив можно назвать мотивом престижа. [4 с.44]

Микроуровень. Минимальный уровень профессионального самоутверждения можно связать с «внутренней», персональной педагогической системой педагога, его установками. Рассмотрение идет относительно собственных ориентаций, замыслов, квалификации, то есть персональная педагогическая система

Второй уровень это сравнение себя с другими учителями образовательной системы, в структуре которой он действует. Рассмотрение относительно других сотрудников в данном учреждении, подразделении – *Мезоуровень*. Самая высокая степень мезоуровня – образовательная система учреждения.

Макроуровень – это сравнение себя с качеством и результатами деятельности его коллег из учреждений такого же типа, вида, категории, профиля и всей сферы образования система образования в целом.

Каждое из указанных направлений имеет значительную пользу в виде итога. Недостаточно учитывается, на наш взгляд, соотношение затраченных ресурсов и результата как итога исследовательской деятельности для самого педагога. Согласно указанным уровням можно сделать вывод, что минимум три субъекта заинтересованы в организации учителем исследовательской, инновационной и экспериментальной работы. Это персональная педагогическая система самого учителя, образовательная система учреждения и, конечно, вся система образования РФ в целом. В своих исследованиях педагоги ориентированы на определенные показатели. Наиболее значимыми являются те результаты, которые пополняют портфолио педагога и учитываются при аттестации: реферат, тезисы докладов и выступлений на конференциях, семинарах, педагогических чтениях и т.д., научный отчет, доклад, научная статья, методическое пособие в виде брошюры или книги, монография, диссертация.

Анализ этих результатов в праксеологической концепции позволяет заключить, что именно работа над диссертацией и написание монографии наиболее выгодно для самого исследователя не смотря

на повышенную затрату ресурсов, но этот вид работы наименее популярен среди практиков. Субъекты в виде образовательного учреждения и государства не оказывают педагогу должной информационной, организационной, финансовой и другой поддержки, хотя именно такое соединение теории и практики педагогической деятельности помогло бы улучшить качество диссертационных исследований раздела «Педагогические науки». Результаты такой научной работы выражаются не только в практических результатах (продуктах), но и в научных знаниях, то эти знания должны быть выражены в определенной форме. Формами организации научного знания являются:

- факт (синоним: истина, событие, результат);
- положение – научное утверждение, сформулированная мысль;
- понятие – мысль, отражающая в обобщенной и абстрагированной форме
- принцип – основное, исходное положение какой-либо теории, учение, науки;
- закон – существенное, устойчивое повторяющееся отношение между явлениями, процессами.
- теория – понятие «теория» рассматривается в двух смыслах. Во-первых, как комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на объяснение явлений, процессов и связей между ними. Во-вторых, в узком смысле – теория – это самая высшая форма организации научного знания, дающая целостное представление о существенных связях в определенной области знания – объекта данной теории. [5, с. 12-13].

И этот совершенно необходимый и нелегкий труд наряду с учеными Российской академии образования, педагогических и исследовательских учреждений приходится все равно выполнять и рядовым педагогам на местах: в городе, микрорайоне, в каждой отдельно взятой школе. Следовательно, организуя свое психолого-педагогическое исследование, каждый педагог не только преобразует и оптимизирует компоненты педагогического процесса, но и самым активным образом участвует в конструировании себя как специалиста и профессионала.

Библиографический список

1. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р.Атаханов. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 208 с.
2. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат /Под ред. Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской.-М.:Педагогика, 1990.-104с.
3. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность.– М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. -224 с.
4. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений.– М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
5. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении: Деловые советы. –М.,1998.-134с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ НА ОСНОВЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЧУВСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ

А. С. Осипова, Томск, Россия

Проблема формирования творческой активности у детей младшего школьного возраста отражена в новом образовательном стандарте, требующим от школы максимальной креативности обучения.

Одним из требований, предъявляемых к современному человеку, является его способность к творческой, нестандартной деятельности. Способность к созданию нового, потребность в креативной деятельности в настоящее время признаются атрибутами психически зрелой личности. Творчество – высшая форма активности, самостоятельности, способность создавать нечто новое, оригинальное. Творчество нужно в любой сфере деятельности человека: научной, художественной, производственно-технической, политической, хозяйственной и т.д. По словам Л.С. Выюжского: «...творчество существует не только там, где оно создаёт великие исторические произведения, но и везде там, где человек *воображает*, комбинирует, изменяет и создаёт что-либо новое....».

Проблемы развития творческих способностей в современном обществе становятся всё более актуальными. Главная проблема заключается в существующей системе образования, которая должна измениться в корне, из *репродуктивной* перейти в *продуктивную* систему, которая способна формировать у личности *стремление к познанию*, т.е. человеку с детства должна прививаться особая система мотивации. Например, решая задачу, не следует замыкаться на определенном алгоритме. Необходимо учить детей умению *представлять* всю проблему в целом и это умение, в свою очередь, должно подсказывать им способы решения поставленной задачи. Созданию чего-нибудь нового всегда предшествует *воображение* или фантазия.

Сложность, непредсказуемость воображения, его связь с *эмоциями* дают основание предполагать, что его физиологические механизмы расположены не только в коре, но и в более глубоко залегающих отделах мозга.

Мышление и воображение тесно связаны между собой, особенно с такими видами мышления как наглядно-образное и словесно-логическое мышление.

Без воображения просто невозможно существование этих видов мышления.

Образно-чувственное мышление (ОЧМ) и его проявление в виде эмоционально-чувственной выразительности (ЭЧВ) является особой культурной формой образно-чувственной мыследеятельности, очень важной для протекания креативных процессов. Это мышление преобразованное, поднятое на более высокую ступень развития и проявления в действии. Его фундаментом является: наглядно-действенное мышление; наглядно-образное мышление; эмоционально-чувственные отношения; базовое абстрактно-логическое мышление.

При формировании *образно-чувственного* мышления весь этот набор объединяется в систему и постепенно становится у детей привычным способом работы с информацией или осмысления себя и действительности, а также проявления поведения.

Образно-чувственное мышление (ОЧМ) проявляется в стойкой привычке образно, чувственно, эмоционально воспринимать, осмысливать, иллюстрировать и переживать окружающую нас действительность и выразительно отражать её в форме ЭЧВ. Поэтому в данном определении на первом месте стоит восприятие.

Важным компонентом ОЧМ является эмоционально-чувственная развитость ребёнка. Однако в настоящее время уровень эмоциональной развитости у детей младшего школьного возраста явно недостаточен. Эмоционально развитых творчески раскованных детей маленький процент. В основном преобладают дети, которые эмоционально не раскрыты. При переходе в школьном образовании со знаниевого подхода к обучению на *продуктивно-компетентный* подход резко повышаются требования к творческой активности ребёнка. Эмоционально-чувственная недостаточность в поведении является сдерживающим фактором для тренировки креативности мышления. Поэтому актуальным является дополнительное развитие *образно-эмоционально-чувственной выразительности*.

Тренировка ЭЧВ в условиях начальной школы достаточно эффективно проводится по технологии практического человекознания (А.А. Востриков).

Комплексное образно-чувственное мышление формируется у обучающихся начальных классов с помощью специальных тренировок иллюстративного осмысления содержания понятий. Наиболее просто у детей формируется опыт такого мышления на примере иллюстраций «кислых» слов, «сладких» и «горьких» слов и т.д., в которых сочетается понятие и чувственный образ.

Осмыслив природу образно-чувственного мышления (ОЧМ) ребенок осваивает опыт работы с различными, в том числе, с абстрактными понятиями. Особое значение придаётся включение в иллюстрирование содержание слова, эмоционального отношения через жест, мимику, интонацию.

Образное восприятие – это первый базовый элемент культуры мышления, который должен усвоить учитель и научить этому учеников.

Взрослые привыкли мыслить словами, а не образами. Для детей же в начальной школе пока привычнее мыслить образами. Но образное мышление – это ещё не культурное *образно-чувственное мышление*. Его нужно специально формировать.

В основе ОЧМ лежат первичные психические элементы отражения мира. Это ощущение и представление.

Образные ощущения – это обычные, привычные нам сигналы чувствующих органов – глаз, уха, кожи, носа, языка.

В психологии чувствующие органы называются *сенсорными системами*. Таким образом, *сенсорные сигналы* – это и есть первичные

чувственные ощущения, которые в психике называют как образы: зрительные образы; обонятельные ощущения; тактильные ощущения; слуховые образы; вкусовые ощущения.

Если в данный момент мы не испытываем каких-либо ощущений, мы всегда можем вспомнить их и представить себе. Вспоминание ранее пережитых ощущений, возникающих в психике – это *представления* о них.

Представления могут быть вялыми, подобно тени ощущений, а могут быть яркими. Это как называемые *эйдетические представления*.

Эйдетизм – психический процесс, лежащий в основе образно-чувственного мышления. Эйдетизм – это способность наших чувственных органов запоминать, мгновенно припоминать и по-разному трансформировать когда-либо пережитые образы и ощущения. *Образно-чувственное припоминание* может быть таким интенсивным, что возникшие представления воспринимаются как существующие ощущения и вновь переживаются как реальные.

Ещё одним важным компонентом образно-чувственного мышления является *эмпатия*. Она проявляется в способности человека перевоплотиться телесно в любой объект и при этом переживать то, что могут испытывать эти объекты. *Эмпатия* составляет основу важных человеческих качеств и *усиливает творческие возможности* личности. Благодаря эмпатии – человеку свойственны *сострадание и нравственность*. *Эмпатия* – это способность человека непроизвольно почувствовать *частью чего-либо, общим с чем-либо, единым с кем-либо*. То есть эмпатия является основой такого человеческого отношения, как дружба и всех связанных с ней чувств. Эмпатия является основой актёрского, а так же конструкторской деятельности, поскольку обеспечивает правильное протекание интуитивного мышления.

Изучение проявления различных эмоций очень важно. Положительные эмоции активизируют ум, волю, делают человека активным и энергичным, приятным в общении.

Культура настроения заключается в том, чтобы регулировать плохое настроение, пробуждать в себе оптимизм, жизнерадостность. У многих детей 7–10 лет наблюдается скованность, раздражение, напряженность, огорчение в общении со сверстниками. Всё это свидетельствует о незрелости чувств и эмоций, навыков их выражения. Поэтому важнейшей задачей уроков человековедения является совершенствование чувственной сферы ребёнка, навыков восприятия чувств и эмоций.

Развитие ОЧМ у младших школьников требует предварительной диагностики параметров ОЧМ. Эти 24 параметра фиксируются в карте личностного развития и по ним мы разрабатывали *карту индивидуального развития* (ИР) каждого ребёнка. Карта индивидуального развития ИР ведущих параметров и оформляется на каждую развиваемую способность.

В эксперименте применялись следующие тренировочные упражнения для развития ОЧМ и ЭЧВ.

1. Я учусь передавать свои чувства окружающим.

2. Ребёнок должен осмыслить и ответить на вопросы:

– Что нужно сделать, чтобы нравится другим людям? Какие люди нам нравятся просто так?

– Подумай и скажи, какой человек тебе больше нравится: весёлый или грустный?

– Выразительный или невыразительный, серый, блёклый?

– *Выразительный человек* – это какой?

– Что такое выразительность?

В ходе коллективного обсуждения вырабатывается представление о том, что выразительный человек умеет так выражать свои чувства, мысли, переживания, что ты сразу всё понимаешь, тебе сразу ясно, что он чувствует, о чем думает, что желает, о чем просит.

– А как он это делает? Оказывается, его речь богата разными *интонациями*, он выразительно дополняет свою речь *жестами, мимикой*. Он подбирает выразительные слова. Таким образом, чтобы стать выразительным, *надо научиться владеть разной интонацией, мимикой, жестами*, а также знать и применять всевозможные выразительные слова.

Следующим компонентом, отражающим ОЧМ и ЭЧВ является мимика. *Мимика* – это отражение на лице эмоций и чувств. Тренировать у учащихся мимику мы начинаем с мимической гимнастики. Для проведения мимической гимнастики детей следует научить работать с зеркалом. Например:

– Возьми зеркало и начинай делать следующие упражнения:

1 Погладь кожу лба и почувствуй её.

Нахмурь брови и сделай сердитые глаза. Посмотри на себя в зеркало.

– Какое у тебя выражение лица?

Такое как на мимической схеме?

– Повторяй эту мимику до тех пор, пока она не станет убедительной и выразительной.

– Самое главное, что ты должен *уметь легко её показывать другим*.

По этой методической схеме отрабатываются 8 основных мимических образов эмоций. Дети легко осваивают опыт: связывания переживания с мимикой; узнавания мимики у окружающих; демонстрации тренируемой мимики на оценки «убедительно» и «выразительно».

На занятиях постоянно проводится тренировка выражения лица на овладение навыками быстро и выразительно отображать эти чувства, а главное, постоянно применять эту мимику в жизни (таких упражнений 27). С помощью тренировочных упражнений с зеркалом дети научаются передавать с помощью *мимики разные чувства и эмоции*.

Следующим компонентом, отражающим характер ОЧМ и ЭЧВ, является взгляд. *Взгляд* человека – одно из самых выразительных средств. Поэтому очень важно с детства научиться искусству взгляда. Поскольку взгляд относится к мимике и тесно связан с мимикой и интонацией, а также может сопровождаться, по необходимости, жестом.

На занятиях используются различные тренировочные упражнения. Например, игра «Как я владею выражением своего взгляда?»

Из приведенного ниже набора вариантов взгляда со своим партнёром выбери 5 вариантов:

- | | | |
|-------------------------|------------------------|-------------------------|
| - спокойный взгляд; | - восторженный взгляд; | - соболезнующий взгляд; |
| - нежный взгляд; | - задорный взгляд; | - искренний взгляд; |
| - хитрый взгляд; | - просящий взгляд; | - испытующий взгляд; |
| - суровый взгляд; | - жадный взгляд; | - отчаянный взгляд; |
| - успокаивающий взгляд; | | - любящий взгляд. |

Можно в классе объявить конкурс «Кто лучше всех передает образ и быстрее всех отпадает изображаемое чувство?»

Следующим важным компонентом проявления ОЧМ и ЭЧВ является интонация. На занятиях мы активно используем различные тренировочные упражнения для развития передачи чувств интонацией. Примером могут служить упражнения по самоусовершенствованию.

1. Неоконченное предложение. Учащимся предлагается тихо прочесть начало неоконченного предложения и прочувствовать, какому переживанию оно соответствует. Вновь произнеси его и постараться закончить, но так, чтобы интонация предложения соответствовала его содержанию.

- | | | |
|-------------------|----------------------|-----------------|
| Я люблю..... | Мне не нравится..... | Он хороший..... |
| Я не люблю..... | Мне весело..... | Он плохой..... |
| Мне нравится..... | Мне грустно..... | |

Предлагаются картинки (конфета, зайчик и др.) В процессе выполнения упражнения большое значение имеет навык интонирования. Интонирование – это проговаривание с разными интонациями отдельных слов и предложений.

2. Предлагается показать разной мимикой и интонацией содержание слов в соответствии с их эмоциональным содержанием. Например, слово «спокойно» надо проговаривать спокойно и выражать на лице чувство спокойствия. Слово «таинственно» надо проговаривать с интонацией таинственности и с таким же выражением лица:

- | | | | |
|----------------|------------|-------------|---------------|
| - спокойно | - твердо | - радостно | - задорно |
| - нежно | - уверенно | - скорбно | - печально |
| - весело | - мягко | - победно | - таинственно |
| - брезгливо | - призывно | - счастливо | - неуверенно |
| - торжественно | - грустно | - тревожно | - лениво |

3. Игра-конкурс «Кто больше и точнее произнесёт одну фразу с разными интонациями.

– Попробуй произнести фразу «иди сюда» с разными интонациями. Можно использовать интонации следующих переживаний и добавить свои: радостно, нежно, возбужденно, с отвращением, грустно, спокойно, грубо, пренебрежительно, с ужасом, жалобно, высокомерно.

Описанное выше экспериментальное обучение автор ОЧМ и ЭЧВ проводила в течение ряда лет на учащихся начальных классов в рамках

деятельности федеральной экспериментальной площадки. В результате экспериментального обучения удалось добиться активного развития всех основных компонентов ОЧМ и ЭЧВ, что послужило основой для формирования у детей опыта различных видов креативной деятельности как по базовым предметам, так и по предметам развивающей эстетики.

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования вводит в сетку часов вариативный компонент, который может быть активно использован для проведения занятий общего развития способностей, описанный выше, что, по мнению автора, будет активно способствовать развитию у детей младшего школьного возраста творческой активности на основе ОЧМ и эмоционально-чувственной выразительности.

Для формирования и развития образно-чувственного мышления и опыта эмоционально-чувственной выразительности у детей младшего школьного возраста используются технологии практического человекознания, продуктивного обучения А.А.Вострикова.

ГЕНЕЗИС И РАЗВИТИЕ ИДЕИ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

И. В. Перевозникова, Томск, Россия

Специальное образование представляет собой развитую систему специальных образовательных учреждений, для обучения в которых детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) создаются специальные условия, поскольку обучение в обычных педагогических условиях, при помощи общепедагогических методов и средств, для них затруднительно или невозможно. На современном этапе развития российского общества специальное образование включает разные типы школ в соответствии с характером нарушений у детей, представлено разными формами обучения и является государственным институтом образования, имеет собственную нормативно-правовую базу, и направлено на реализацию права лиц с ОВЗ на получение образования.

Однако, несмотря на законодательное обеспечение данного вида образования и его развитую дифференцированную систему, по мнению большинства отечественных исследователей, российское специальное образование несовершенно – оно находится на этапе эволюционного перехода от осознания прав людей с отклонениями развития на образование до осуществления этих прав в различных институтах [1, с.35]. Российское специальное образование не имеет собственной модели развития – именно этот факт является причиной сложного противоречивого положения лиц с ОВЗ в образовательном пространстве нашей страны.

Назарова Н.М. полагает, что в России число детей с отклонениями в развитии составляет 1,7 млн., из них около 500 тыс. детей нуждается в специальном образовании, но лишь 272 тыс. детей школьного возраста

его получают. Около 200 тыс. человек, что составляет почти половину всех детей с ОВЗ, не посещают никаких образовательных учреждений и не получают образование на дому [2, с. 112]. Эти дети находятся в образовательной и социокультурной изоляции, и, таким образом, вообще не имеют возможности развиваться как личность.

Для того чтобы выяснить причины подобного сложного состояния российского специального образования и понять всю его специфику, необходимо заглянуть в прошлое. Сделать это нужно не для того, чтобы просто узнать определенные отдельные факты из истории специального образования в России, а для того, чтобы понять, как динамически оно развивалось, как общество пришло к пониманию необходимости обучения ранее нетерпимой и ненавидимой категории лиц. Подобный исторический принцип вскрытия проблемы, по мнению Выготского Л.С., является единственно верным исследовательским методом [3, с. 44].

Правомерно начать изучение особенностей развития специального образования с терминологии – а именно проследить, как изменялось название исследуемого нами предмета, и менялась ли при этом суть совершаемой деятельности: подходов в обучении, отношения общества к людям с нарушениями развития.

С начала XX в. на протяжении 70-ти лет в нашей стране теорией и практикой образования лиц с отклонениями в развитии занималась дефектология [4, с.15]. Эта наука исследовала психофизиологические особенности развития аномальных детей, закономерности их обучения и воспитания, определяла условия, помогающие преодолеть физические и психические дефекты.

Процесс развития отечественной дефектологии связан с происшедшими в 30-х годах политическими репрессиями. Наряду с дефектологией еще одна наука занималась изучением «особых» детей – педология. Основная заслуга педологии заключается во всестороннем изучении развивающейся личности ребенка (физиологическом, психологическом и социальном). Данная наука занималась исследованиями обусловленности «дефективности» детей биологическими и социальными факторами, прогнозом развития конкретного ребенка с индивидуальной физиологией и генетической структурой, и динамикой личности в конкретных социальных условиях.

Педология и дефектология были тесно связаны как общностью теории, так и образовательной практикой – именитые ученые начала XX в., такие как Выготский Л.С., Блонский П.П., Кащенко В.П., Бехтерев В.М., Россолимо В.Г. внесли большой вклад в развитие обеих наук. Однако педология вскоре перестала быть одной из ведущих наук, занимающихся изучением особенностей детей с отклонениями в развитии. В 1936 г. после известного постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроссов» педология и всё, связанное с ней, было уничтожено. Были репрессированы ученые-педологи, упразднены педологическая специальность, учебники и научные работы. Труды Выготского Л.С., например, были запрещены почти на 30 лет [5, С.352-356].

Дефектология была отделена от педологии, но она сохранила общие обеим наукам черты: будучи закрытой по идеологическим причинам на протяжении полувека, дефектология сохранила и преумножила направления, которым дала начало педология в 20-30-е гг. XX в. Это ценные исследования по специальной психологии, психодиагностике, профориентации детей с отклонениями, разработка системы медико-психолого-педагогической помощи таким детям.

Последующее изменение терминологии области педагогического знания, занимающейся изучением детей с нарушениями развития, связано с изменением отношения мирового сообщества к людям с ограниченными возможностями. Принятие Декларации ООН «О правах умственно отсталых», «О правах инвалидов» демонстрируют гуманистическую направленность общественного сознания, признание равных прав и равных возможностей на получение образования. Советская дефектология, в основе которой лежит «диагностная» суть дефекта, осознала абсолютную неприемлемость использования подобной терминологии. В качестве альтернативы этому названию в начале 1990-х гг. стал использоваться термин «коррекционная педагогика» [4, с.17].

Однако, и это название, как считает Назарова Н.М., не отражает всю глубину и многообразие педагогической деятельности в сфере специального образования. Её сущностный смысл (личностное развитие, удовлетворение образовательных потребностей детей с ОВЗ, их абилитация и реабилитация средствами образования, педагогическая помощь семье и многое другое) был сведен только лишь к коррекции [2, с.11].

Термин «коррекционная педагогика», также как и дефектология, носит «диагностный» характер – подобная терминология противоречит идеи гуманизации общества. Человек с особыми потребностями имеет право на индивидуальность, признание обществом его таким, какой он есть; он ждет от общества помощь, но никак не коррекцию [1, с. 16]. Применительно к человеку с ОВЗ речь может идти о педагогической помощи, специальных образовательных услугах, которые он может принимать или нет. «Коррекция» относится не к исправлению человека, а дискомфортной для него социальной и образовательной среды.

Таким образом, термин «коррекционная педагогика» не получила широкого распространения среди зарубежных специалистов, параллельно ему всё чаще стали использоваться термины «специальная педагогика» и «специальное образование». Эти термины являются общепринятыми понятиями в мировом образовании, они соотносятся с современным гуманистическим мировоззрением и именно они выражают весь смысл совершаемой педагогической деятельности по реализации образовательных потребностей детей с ОВЗ.

Говоря об историческом развитии специального образования также нельзя оставить без внимания сам субъект образования – детей. В данном аспекте нас интересует изменение названия лиц с ОВЗ, ведь именно название, как правило, и определяет сущность отношения общества к тому или иному явлению.

В разные периоды развития педагогической науки терминология, обозначающая детей с отклонениями в развитии, менялась. В первой половине XX в. широко использовались термины «трудные дети» или «трудное детство». В это же время известный дефектолог Кащенко В.П. ввел в научную лексику выражение «дефективные дети», которое использовалось до начала 90-х гг. XX в. [Кащенко, с.44]. К этой категории относились преимущественно дети с различными аномалиями развития, чаще всего обусловленными органическими недостатками. Почти одновременно с этим термином ученый стал использовать термин «исключительные дети» – дети, имеющие аномалии, связанные с неблагоприятными социальными ситуациями при первичной нормальной психосоматической конституции.

Согласно Постоевой В.А., в начале XX в. по отношению к детям с отклонениями в развитии применялся термин «аномальные дети». Как отмечает автор, семантика терминов этого времени отражает взгляды общества на «ненормативность», «ненормальность», «отклонение» детей, и, таким образом, свидетельствует о неприятии, напряженности современников к особым детям [4, с.6].

В начале 90-х гг. с принятием международных актов, определяющих права лиц с нарушениями в развитии на жизнь и образование, отечественная специальная педагогика стала пополняться зарубежной терминологией: «лица с ограниченными возможностями здоровья», «дети с особыми нуждами», «дети с особыми образовательными потребностями». Появление этих терминов связано с представлением современной специальной педагогики о природе недостатка и отклонения в развитии ребенка. По Назаровой Н.М., о них можно говорить только тогда, когда возникает несоответствие возможностей ребенка общепринятым в обществе нормам поведения и общения, школьно-образовательным стандартам успешности, т.е. когда налицо «ограничение социальных возможностей» [2, с.14].

За рубежом в современной юридической и социальной сфере термины «лица с ограниченными возможностями», «лица с ограниченной трудоспособностью» все чаще заменяют термин «инвалид». Эти понятия позволяют рассматривать данную категорию лиц как нуждающихся в социальной помощи, юридической защите, но являющихся в то же время в определенной степени трудоспособной и равноправной частью социума. Термин «инвалид» применяется за рубежом исключительно к лицам с тяжелыми физическими нарушениями и в основном в медицинском контексте [1, с. 18].

Российской действительности в данном случае не хватает гибкости в определении социального статуса инвалида и отношения к нему. При переводе с английского языка “invalid” означает «недееспособный», однако не все люди, признанные медико-социальной экспертизой инвалидами, не в состоянии обслужить себя или совершать трудовую деятельность. Более того, сам термин «инвалид» несет в себе ярко выраженный негативный социальный смысл, что, в свою очередь, унижает достоинство людей с ОВЗ и создает социальный и психологиче-

ский барьер, мешающие вхождению таких людей в нормальную жизнь общества.

Итак, мы рассмотрели историческое развитие специального образования в России в аспекте определений и дефиниций. Теперь самое время определить особенности становления и развития российского специального образования как системы образовательных учреждений, реализующих специальные образовательные потребности лиц с ОВЗ.

Развитие национальных систем специального образования во все исторические периоды связано с социально-экономическим устройством страны, ценностными ориентациями государства и общества, политикой государства по отношению к людям с ОВЗ, уровнем развития дефектологической науки. Система специального образования, является государственным институтом, возникающим и развивающимся как особая форма отражения и реализации его ценностных ориентаций, вследствие чего каждый этап истории развития системы специального образования соотносится с определенным периодом в эволюции отношения государства и общества к лицам с ОВЗ [1, с.22].

Считается, что общество прошло исторический путь от ненависти и агрессии до терпимости, партнерства и интеграции лиц с отклонениями в развитии. Выделяют пять периодов в истории становления и развития российской национальной системы специального образования. Рассмотрим подробно каждый из них.

Первый период эволюции: характеризуется сменой агрессии и нетерпимости к лицам с ОВЗ на заботу от них. Данный период связан с временем христианизации Руси в X в. и возникновением первых монастырских приютов. Приняв православие, Киевская Русь копирует византийскую систему монастырской благотворительности и призрения. Славяне относились терпимо и сострадательно к лицам с отклонениями в развитии, а церковь им давала пищу и кров. К сожалению, феодалные междоусобицы, столетия ига, смутное время привели к снижению национальных традиций благотворительности, которые Петр I возродил только в XVIII веке [3, с.7].

Второй период эволюции: от осознания необходимости призрения лиц с ОВЗ к осознанию возможности обучения глухих и слепых детей. В отечественной истории этот период, протекавший в Европе шестьсот лет, начался на пять веков позже и составил одно столетие (1706-1806). Особенностью второго этапа эволюции является открытие первых специальных учреждений: училище для глухонемых (1806 г., открыто французским тифлопедагогом В.Гаюи) и школа для слепых (1807 г., В.Гаюи).

Открытие специальных школ в России произошло под влиянием знакомства монарха с западноевропейским опытом и было обусловлено стремлением перенести его в отечественную среду. Однако если в Европе появление специальных школ считается результатом политических и экономических реформ, изменениями в обществе, навеянными эпохой Возрождения, то в России к этому времени еще не сложились все необходимые социокультурные предпосылки для осознания

возможности и целесообразности обучения детей с сенсорными нарушениями – модель организации их обучения была заимствована, но не понята в должной степени.

Третий период эволюции: от осознания возможности обучения детей к признанию права аномальных детей на образование. Этот период считается временем становления системы специального образования.

В России этот период (1806 – 1930) был прерван двумя революциями, приведшими к коренному переустройству государства и общества. Предпосылки формирования национальной системы специального образования начали складываться в монархической России, а оформились – в социалистическом государстве.

Отечественная система специального образования развивается в трех направлениях: христианско-благотворительное (приют, богадельня, дом призрения), лечебно-педагогическое (специальное отделение при больнице, школа-санаторий), педагогическое (школа, детский сад, колония). Создается сеть специальных образовательных учреждений трех видов (для слепых, глухих и умственно отсталых детей), и после революции 1917 г. система специального образования впервые становится частью государственной образовательной системы. Формируемая сеть специальных учреждений находилась под тоталитарным контролем государства, политика которого выражалась в «перековке» неблагополучных детей в полезных граждан [2, с.103].

Коммунистическая идеология государственного строя строго разделила всех детей с ОВЗ на «умственно дефективных», «телесно дефективных» и «морально дефективных», и изолировала специальные школы от других образовательных институтов. В результате в нашей стране ведущим типом специального образовательного учреждения становится закрытая школа-интернат круглогодичного содержания, в которых дети находились в полной изоляции от общества, семьи, нормально развивающихся сверстников.

Этот этап становления советской специальной школы связан с именами дефектологов-педагогов: Грачевой Е.К., стоящей у истоков создания первых руководств по работе с умственно отсталыми детьми; Кащенко В.П. – основатель лесной санаторий-школы, отец коррекционной (лечебной) педагогики, считавший, что все недостатки характера дефективных детей определяются социальным окружением и могут быть исправлены при помощи комплексно-педагогических и психопрофилактических мер.

Важную роль в становлении российской дефектологической науки сыграл Выготский Л.С. Его заслуга заключается в формулировке основных законов психического развития ребенка, разработке основ социальной реабилитации аномального ребенка, учения о первичности и вторичности дефекта, идеи педагогического оптимизма [3, С.9-10].

Четвертый период эволюции (1930-1991) – развитие и дифференциация системы специального образования. Данный этап характеризуется тотальным контролем государства за деятельностью специаль-

ных школ: полная закрытость от средств массовой информации, их развитие вне интересов общества и родителей. Идеология построения социализма требовала ликвидации каких бы то ни было показателей неблагополучия – снижается рост специальных учреждений.

Кроме того, образование начинает иметь цензовый характер. Это связано с постановлением ЦК ВКП(б) «О всеобуче», которое распространило на детей с ОВЗ общеобразовательные нормативы обучения. Необходимость усвоения ребенком с отклонениями в развитии государственного стандарта предопределила интенсивную разработку дефектологической науки и развитие классификаций детей с отклонениями в умственном и физическом развитии. К 1991 г. число специальных школ возрастает до 8, создаются дошкольные и постшкольные специальные образовательные учреждения.

Пятый период (1991-2000) – переход к интегрированному обучению. Интеграция обучения представляет собой совместное обучение детей с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников. Обучение организуется с использованием специальных средств и методов, оно может быть эффективным для детей с отклонениями в развитии, если уровень их психофизического развития близок к возрастной норме. Дети обучаются в массовых классах, получая помощь учителя-дефектолога [7, с.118].

В России на данном этапе реализовывалась комбинированная модель интеграции. Она состоит из трех типов интеграции: частичная интеграция, при которой дети с ОВЗ вливаются в массовые классы лишь на часть дня; временная интеграция, при которой дети специального класса объединяются со здоровыми детьми только на воспитательных мероприятиях; полная интеграция для детей с сенсорными нарушениями, которые по уровню психофизического развития соответствуют возрастной норме.

На современном этапе российское специальное образование переживает период перехода от интегрированного образования к инклюзивному. Инклюзивное образование – это специально организованное взаимодействие педагогов с обычными детьми и детьми с ОВЗ в пространстве общеобразовательного учреждения. Оно имеет следующие отличительные характеристики: 1) адаптация образовательной среды к индивидуальным особенностям ребенка, а не ребенка к образовательной среде; 2) доступность для всех; 3) постоянная организация совместной деятельности детей с ОВЗ и обычных детей.

Итак, специальное образование в России имеет богатый многовековой исторический опыт. Система специального образования является институтом государства, который возникает и развивается как особая форма реализации его ценностных ориентаций и культурных норм общества, что находит подтверждение в смене этапов развития системы специального образования и в соответствующем изменении отношения государства и общества к лицам с ОВЗ. Это путь от неприятия и непонимания к признанию всех прав и включению в полноценную жизнь общества.

Все современные тенденции и противоречия в развитии системы специального образования имеют глубокие социокультурные корни, и выбор пути развития зачастую зависит не только от научных взглядов её создателей, но и от ценностных ориентаций, политических установок и принятых культурных норм общества.

Библиографический список

1. Азбукина Е.Ю., Михайлова Е.Н. Основы специальной педагогики и психологии. – Томск: Издательство ТГПУ, 2007. – 396 с.
2. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др. ; Под ред. Н.М. Назаровой. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2001. – 400 с.
3. Азбукина Е.Ю., Михайлова Е.Н. Хрестоматия к курсу «Основы специальной педагогики и психологии». – Томск: Издательство ТГПУ, 2006. – 164 с.
4. Постоева В.А., Шелехов И.Л. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии. – Томск: Издательство ТГПУ, 2008. – 292 с.
5. История педагогики в России: Хрестоматия / С. Ф. Егоров. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
6. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. – М.: Академия, 2010. – 304 с.
7. Коджаспирова Г.М. Педагогика. – М.: КНОРУС, 2010. – 744 с.

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ С.И. ГЕССЕНА В АСПЕКТЕ ЕГО СОБСТВЕННОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ФИЛОСОФИИ НАУКИ

В. П. Рачковский, Томск, Россия

Автор статьи ставит своей задачей рассмотрение основ педагогики С. И. Гессена с позиций философии науки, поскольку при оценке педагогики высшей школы и теории университета автор оснований педагогики сам выходит на анализ общенаучной логики и методологии науки. С.И.Гессен оценивает начало формирования философии науки и философии образования с эпохи Платона, Аристотеля и затем через труды Ж.Ж.Руссо, И.Канта, И.Г.Фихте переходит к трудам многих современных педагогов, в том числе к трудам П.Наторпа, В.Рейна, П.Ф.Каптерева. Автор книги по основам педагогики первоначально излагает общие аксиомы выдвижения упомянутых оснований, затем дает систематику философем теории и философии образования в качестве нескольких триад в смысле Платона и Канта, чтобы с их помощью выявить базовые философские операции мышления, которые порождают общую педагогику как науку в виде логической схемы построения наук и вводят ее в науковедческую классификацию наук. Автор статьи приводит список основных аксиом С.И. Гессена по всей книге в таком перечислении; 1. Направления философского познания действительности разделяются между собой по базовым ценностям современного общества, например, философия науки и философия образования

и так далее. 2. Время жизни материальной и духовной культуры народа реально определяет историю народа. 3. Надличное выше личности, наднациональное выше национального и служит источником развития общества. 4. Цели образования равны целям жизни общества. 5. Психология жизни человека (психоистория) служит основанием действительной истории, а филология (язык культуры) является стержнем теоретической истории. 6. Отвлеченное знание и прикладное знание как основа разделения наук на чистые и гетерономные классы наук. 7. Аксиома разделения наук на теоретические (причина// следствие) и практические (нормы// правила). 8. Аксиома норм и правил жизни общества = цель(дом) // материал (кирпич, бетон). 9. Аксиома строения науки = внешние условия существования// метод и закон познания. 10. Аксиома педагогики школьного образования = цель (задание культуры)// предание (язык культуры). 11. Аксиома исторического познания = математическая точность знания// объективная достоверность фактов реальной истории. 12. Аксиома высшего и университетского образования = научный курс обучения// научное исследование. 13. Аксиома субъекта послевузовского образования = логика научного исследования // методология и классификация конкретной науки. 14. Аксиома новизны нового научного знания = преодоление сложности должного объема знания// качественное развитие должного объема знания. Вполне очевиден общий принцип аксиоматического рассмотрения оснований педагогики как прикладной философии, который формулируется как принцип целостности объективно существующей реальности. С. И. Гессен анализирует современное состояние культуры, истории, педагогики, философии и системы образования народов Западной Европы и России по основной аксиоме их взаимодействия, а именно (цель// материал), чтобы увидеть структурно и объемно весь массив требуемой текстовой информации в решении поставленной задачи книги. Базовой философской операцией мышления является дихотомическая классификация построения аксиом, которые входят в общую граф-схему по принципу целостности и всеобщности исходных оснований. Переход к трихотомической классификации (триаде) происходит за счет добавления фактора времени в основную аксиому таким образом (цель обучения// материал обучения// время обучения) и введения теории ошибок Аристотеля в оценку деятельности педагога по принципу преждевременности усложнения излагаемого материала по возрасту учащихся и ступени образования. Базовая философская триада включает схему такого рода = Эмпиризм + Рационализм (теория) + Критицизм (философия). Дихотомическая классификация все равно остается ведущей и существенной операцией философского мышления, поскольку неявно включает противоположность или дискурс своевременности и преждевременности в построение программы обучения по курсам и предметам обучения и по возрасту учащихся в системе образования. Второй философской триадой будет концепция личной свободы человека по схеме = я свободен + будь свободен + будь самим собой, которая выражает требование к любому человеку

первоначально одержать нравственную победу над самим собой в смысле Ж. Ж. Руссо, а затем выполнить профессиональное и жизненное самоопределение и самоутверждение самого себя как личности в смысле Сократа. Эта философская триада является основанием для построения двух теорий, а именно психологической теории личности индивида как отдельного человека, так и культурологической теории коллективной личности отдельной нации, народа. Автор статьи дает ниже сокращенные варианты теории личности и теории нации. Теория личности Гессена = характер// темперамент + сверхличное начало// личность + личность// индивидуальность + статичные моменты развития нравственности// динамические моменты развития нравственности + усложнение должного// развитие должного + внешний материал// внутренние силы личности. Теория нации Гессена = нация// племя + рост культуры// вырождение личности + возвращение к природе (идеал)// отрицание культуры (морализаторство) + простая культура// сложная культура + философия опрощения культуры// философия культуры. Третья философская триада включает понятие системы по схеме = единство + расчлененность + непрерывность. Четвертая триада включает закон существования системы как целостности по схеме = аномия (беззаконие) + гетерономность (чужезаконность) + автономность (самозаконность). Пятая триада характеризует систему обучения для всей системы образования по такой схеме = эпизодический курс + систематический курс + научный курс с теорией послевузовского образования. Общим принципом выделения и обоснования философских триад в его философии образования будет принцип преждевременности введения знаний высших курсов на низших ступенях образования с учетом возраста и способностей учащихся. Следующий шаг в обосновании собственных оснований общей педагогики С.И.Гессен осуществляет с помощью типологического структурирования наличных общих теорий педагогики за период времени от Ж.Ж.Руссо (1712–1778) до 1923 года. Выделенная структура этих теорий приобретает такой вид в его книге = 2 теории нравственного свободного воспитания Ж. Ж. Руссо и Л. Н.Толстого 2 теории личности и нации автора книги 2 философских теории игры 3 психологических теории игры 1 теория дошкольного образования автора книги 6 теорий типов школы Дьюи, Кершенштайнера, Лютера, Яна Коменского, Винекена, Наторпа 1общая теория трудовой и единой системы школьного образования 1 общая теория внешкольного образования 2 теории рационального и трансцендентального знания 2 теории классификации наук Конта и Спенсера 1 теория границ естествознания Риккерта 2 теории исторического познания Вундта и Дильтея 2 теории филологического познания Узенера и Зелинского 1общая теория научного образования автора книги 2 теории формального обучения по центрам и Герbartу 1общая теория университета автора книги 3 теории национального образования Ушинского, Фихте, Руссо 4 теории медицинского и физкультурного образования 1 теория послевузовского образования (с.363-376) =8 общих теорий педагогики автора книги 29 теорий

по истории педагогики и истории философии. Общим философским принципом анализа конкурирующих и противоположных теорий будет принцип конкретной целостности общего предмета оценки для них при взаимном исключении ошибочных утверждений по сути дела. Автор статьи показал процесс формирования философии образования по книге С.И.Гессена на основе выполнения трех типов философских операций мышления, а именно дихотомии (диады) в синтезе аксиоматики, трихотомии (триады) в построении теорий педагогики и типологического структурирования теорий в упомянутую выше структуру текста книги. Поэтому возникает проблема связи педагогической теории с педагогической деятельностью внутри наличной системы образования, которая может быть решена с помощью конкретной концепции построения методов обучения как теории общего метода обучения. Поскольку автор книги считает синонимами категории критицизма и кантовского трансцендентализма, то его теория общего метода обучения приобретает такой вид = критическая наглядность// иллюстративная наглядность + критическая теория знания// рациональная теория знания + отрицание ошибочности познания// преодоление ошибок и трудностей познания. С.И.Гессен осуществляет построение основных педагогических операций деятельности педагога в УВП процессе учебного заведения на основе глагольной семантики для глаголов прямого действия и настоящего времени, которые обладают свойствами проективности, типологичности в реализации в качестве фактически выполняемых действий и конкретной результативностью по конечному результату. Эти педагогические действия таковы в своем перечислении по всей книге. 1.Вырождение дисциплины в дрессировку, обучения в зубрежку, игры в забаву, урока в механическое повторение сказанного учителем. 2.Возвышение дрессировки до дисциплины. 3. Различие свободного поступка (непредсказуемого по творческим результатам) от произвольного поступка (как каприза индивида) и механического поступка как заученного правила поведения. 4. Различение индивидуальности как незаменимой целостности личности. 5.Оценка распада и созидания личности в зависимости от типа культуры народа и типа субкультуры отдельных социальных групп общества. 6. Сравнение свободы как цели образования и принуждения как факта образования по объему изучаемого материала и затратам времени на его усвоение, числу педагогов и учащихся. 7.Оценка развития нравственного воспитания личности по усложнению и развитию выполняемого ею должного результата обучения и образования. 8. Просвечивание урока через игру ребенка, системы знаний через элемент, конкретной науки через систему, философии через науку. 9.Оценка объективного соответствия внешнего материала обучения внутренним силам личности. 10.Просвечивание силы физического и психического наказания через авторитет, а авторитета через разум , разума через свободу творчества. 11.Оценка правового и фактического равенства педагогов и учащихся в системе образования по правам человека и правам народа на достойную жизнь.12. Просвечивание

автономии школы через ее гетерономию. 13. Перерождение педагогики в этику и политику при полной автономии школы, вуза и всей системы образования. 14. Перерождение профессии в призвание. 15. Оценка единства педагогики, этики и политики как основа их взаимного превращения на ступени автономии. 16. Различие типа учебного заведения и образовательной среды. 17. Различие самообразования от образования. 18. Организация учебного процесса по содержанию образования, контролю работы учеников, роли учителя и учебной книги. Таким образом С. И. Гессен кратко формирует организацию педагогической деятельности для системы школьного образования через систему базовых педагогических действий процесса обучения. Общий принцип выделения педагогических операций обучения формулируется как принцип разделения критического знания и рационального знания по теории общего метода образования. Автор статьи сжато излагает философию нравственного образования по указанным выше этапам ее формирования. Они таковы; Аксиоматика. Принцип №1 целостности рассмотрения объективной реальности. Триады. Принцип №2 преждевременности изложения материала высшей ступени образования на ее низшей ступени. Типология философских и научных теорий в системе образования. Принцип №3 конкретной целостности объекта и предмета теорий при взаимном исключении ошибок его познания. Типология (доктрина организации УВП) педагогических операций деятельности. Принцип №4 разделения критицизма и рационализма в оценке общих методов преподавания и обучения. Построение общей педагогики Гессена невозможно осуществить без анализа концепции всего времени обучения в системе образования и указания принципа преждевременности в ней. Эта концепция времени обучения условно имеет такой вид = своевременность обучения (одновременность) + разновременность (по ступеням образования) + преждевременность (ошибка проекции и переноса знаний с высшего уровня образования на низший) + вневременность (логика, методология и философия науки для послевузовского образования) + время появления новой культуры и нового знания в обществе за счет системы образования и развития науки (творчество субъекта образования). Общая педагогика автора книги будет иметь такие этапы своего формирования.

1. Сопоставление теорий личности и теорий воспитания личности по Ж. Ж. Руссо. Принцип №1 взаимного соответствия теории личности человека и теории воспитания личности.

2. Сопоставление теории свободного воспитания Л.Н.Толстого и теории естественного наказания Ж.Ж.Руссо для дошкольного и школьного образования. Принцип №2 исключения ошибок обучения и воспитания по этим двум теориям.

3. Типология детских садов по системам Фребеля и Монтессори. Принцип №3 соединения философского понятия игры с его психологическим объяснением для детского сада.

4. Типология современных школ в системе школьного образования. Принцип №4 свободного общественного самоуправления в авто-

ритарно организованной школе. Принцип №4 (а) соотношения типовой структуры урока и типовой структуры школы как образовательного учреждения.

5. Типология направлений государственной политики в системе школьного образования и формирования «единой школы». Принцип № 5 соотношения (тип государственной политики// тип школьной системы).

6. Типология учреждений внешкольного досугового образования взрослых. Принцип №6 объективного соответствия «духовного странствия» (личного образовательного пространства) и внешней образовательной среды.

7. Типология эпизодических (элементарных) курсов обучения для начальной и средней общеобразовательной школы. Принцип № 7 соотношения системы предмета обучения и ее структурных элементов.

8. Типология систематических курсов обучения для всей системы общего и профессионального образования. Принцип №8 соотношения общих и специальных предметов обучения по объему материала, времени обучения.

9. Типология научных курсов обучения для системы высшего профессионального образования. Принцип № 9 соотношения структуры основных предметов обучения и структуры факультетов вуза.

10. Типология теорий университетского образования. Принцип №10 соотношения гуманитарных, технических, естественных факультетов в структуре университета. Принцип №10(а) соотношения преподавания предметов обучения и научных исследований на кафедрах университета. Принцип №10(б) соотношения фундаментальных и прикладных научных исследований в научных лабораториях и НИИ, ОКБ университета.

11. Типология теорий национального образования и теорий государственного управления системой образования. Принцип №11 разделения теорий национального образования и теорий государственного управления системой образования.

12. Типология взаимосвязи теорий медицины и физической подготовки человека с теориями педагогики в системе образования. Принцип № 12 соотношения теорий медицины и теорий педагогики во всей системе образования.

13. Типология теорий послевузовской подготовки кадров высшей школы и формирования общей теории образования. Принцип №13 соотношения науковедческой классификации наук и общей логики, методологии и философии конкретной науки (философии педагогики) в получении нового научного знания.

14. Типология реальных форм взаимосвязи образовательной среды (истории духовного странствия народа) и современной системы образования в формировании субъекта образования. Принцип №14 разделения социальных условий жизни общества и внутренних условий педагогического процесса в развитии личности человека.

Библиографический список

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-пресс. 1995.–448 с.

ВОСПИТАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ

А. В. Роготнева, Л. Н. Тарасова, Е. Б. Степанова, Томск, Россия

Одно из важнейших условий эффективности учебного процесса – воспитание познавательного интереса у школьников. Познавательный интерес – это глубинный внутренний мотив, который основан на познавательной потребности, свойственной человеку. Познавательный интерес генетически заложен в психику каждого ребенка, но насколько он будет развит, зависит от условий, в которых организована его жизнедеятельность. Познавательный интерес характеризуется сложным сплетением интеллектуальных, эмоциональных и волевых процессов, их взаимопроникновением и воздействием друг на друга. Особенно велика его связь с таким психическим процессом, как внимание. Если ребенок испытывает интерес, то его внимание бывает длительным и глубоким, что обеспечивает ему более легкое и прочное запоминание. Интерес способствует значительному повышению работоспособности учащихся и более прочному запоминанию информации. При обучении, построенном на интересе, учащиеся могут легко выдерживать по несколько часов занятий ежедневно.

Учащиеся с задержкой психического развития отличаются низким познавательным интересом, что отрицательно сказывается на результатах их учебной деятельности. Выполнение учебных заданий, как правило, осложняется еще и тем, что дети плохо читают, не могут вникнуть в смысл прочитанного текста, их чтение характеризуется монотонностью, невыразительностью, замедленным темпом. Для развития техники чтения и интереса к художественной литературе у детей с проблемами в обучении, эффективно использовать методы театральной педагогики.

В настоящее время воспитание школьников средствами театрального искусства – добровольное дело учителя и администрации школы. Традиционно присутствие театра в школе сводится к театральной самодеятельности старшеклассников во внеурочное время. С ними легче, чем с младшими школьниками создать спектакль. Возникают вопросы: нужны ли методы театральной педагогики на уроке в начальной школе? Стоит ли учить детей «Азбуке театра», а если стоит, то когда и как? Известно, что Ш.Амонашвили погружает детей в театрализованные действия с первых дней пребывания их в школе. Разработанная им художественная дидактика, заключается в том, что именно здесь, в театральной игре, в «перевоплощении» у детей рождается способность к взаимопониманию, сочувствию, сопереживанию.

Инсценировка отдельных эпизодов создает на уроке благоприятную эмоциональную атмосферу для восприятия и углубленного понимания литературных произведений, так как каждое литературное произведение несёт в себе нравственную основу, учит детей рассуждать, находить причинно – следственные связи. Эмоциональная идентификация с героями произведения, образы и представления, рождающиеся в процессе инсценировки, способны обогащать жизненный опыт ребенка, открывать ему глубину и разнообразие человеческих чувств, будить его творческие способности. От учителя требуется умение специально конструировать проблемные задания, где дети могут сравнивать, сопоставлять, противопоставлять, делать выводы.

Плохая техника чтения, малый запас представлений об окружающем мире, бедность словаря и ограниченность общего речевого развития детей с ЗПР приводит к недостаточному осмыслению лексического значения слов и текста в целом. Дети могут удовлетворительно пересказать прочитанное, но им трудно выделить в тексте главную мысль, сформулировать ее, установить причинно-следственные связи, характеризовать действующих лиц и дать оценку их поступкам. Естественно, что все это осложняет понимание смысла прочитанного. Поэтому для слабоуспевающего школьника при запоминании художественного произведения гораздо легче заучить его, чем запомнить общий смысл для последующей передачи своими словами. Сократить рассказ, и выделить в нем главное – это для школьника не одна задача, а две, и осилить их одновременно он не может. Ведь выделение главного – это выбор из общего числа связей немногих, а они для ребенка пока еще все – главные. Для осмысленного запоминания необходимо применять смысловую группировку или разбивку, членение материала на части с выделением главного, существенного в каждой части и во всем заучиваемом материале в целом.

Театрализация произведения помогает детям справиться с такими задачами, так как осмысление происходит в процессе решения проблемных задач. Известно, что проблемные ситуации – это оптимальные условия для развития интеллектуальных способностей учащихся. Например, для того, чтобы поставить спектакль по мотивам того или иного произведения, необходимо создать сценарий. Здесь есть большие возможности для серьезной умственной деятельности учащихся, для углубления их исследовательского отношения, как к тексту оригинала, так и к создаваемому на его основе сценическому варианту. Создавая сценарий, школьники учатся:

- выделять основную сюжетную линию произведения, определять его завязку, кульминацию и развязку;
- определять главных и второстепенных героев, понимать их характеры, осознавать их взаимоотношения;
- понимать значение речи действующего лица как его основной характеристики;
- осознавать главную мысль произведения и отношение автора к изображенным событиям и героям;

- осознавать свою позицию по отношению к нравственной основе произведения.

В процессе создания сценария и театрализации литературное произведение детально анализируется: рассматриваются поступки и реплики героев, их внутренние монологи, характеры и т.д. Вдумчивое осмысление художественного текста, постижение характеров героев, их позиций, идей, поступков через создание образов, эмоциональную идентификацию способствуют развитию интеллекта и личностных качеств школьников.

Эффективность учебно-познавательной деятельности гарантирована в том случае, если за основу взят принцип единства эмоционального и интеллектуального воздействия. Методы театральной педагогики полностью отвечают этому принципу, так как в их основе лежит сюжетно-ролевая игра, которая является существенным компонентом познавательной деятельности в начальной школе. Чтение по ролям, театрализация, инсценировка произведения сочетаются с познавательным интересом учащихся и их эмоциональным реагированием, что позволяет решать многоплановые педагогические задачи не только интеллектуального, но и нравственного характера.

Учебный труд, как всякий другой, интересен тогда, когда он разнообразен, не лишен яркости и эмоциональности. Методы театральной педагогики соответствуют этим критериям и способствуют тому, чтобы вовлечь учащихся в процесс решения задач проблемного характера самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний. Методы театральной педагогики позволяют вывести образовательный процесс за пределы не только одной учебной дисциплины, но и за пределы урочной деятельности. Познавательная потребность побуждает учащихся охотно выполнять творческие домашние задания, включаться в поисковую деятельность, добывая новые знания и приобретая опыт самостоятельной деятельности. У них формируются такие качества как любознательность, трудолюбие, целеустремленность, умение взаимодействовать друг с другом, уважать мнение сверстников. Говоря о воспитании творческой личности, можно с уверенностью утверждать, что при использовании методов театральной педагогики в учебно-воспитательном процессе, педагог обязательно достигнет хороших результатов.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДОВ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

А. В. Роготнева, Л. Н. Тарасова, С. М. Черявко, Томск, Россия

Традиционно считалось, что сфера деятельности школьного логопеда заключается в формировании навыков письма и устранении специфических и орфографических ошибок. Однако нередко у обучаю-

щихся, прошедших курс по устранению дисграфии, на первый план выступает нарушение устной речи, что отрицательно влияет на успешное освоение учащимися школьной программы. Речь возникает вместе с формированием сознания – высшей формы отражения действительности, присущей только человеку. В единстве с речью возникает и мышление. Мышление отражает действительность в понятиях, т.е. обобщениях, которые оформляются и закрепляются в слове. Однако, составляя сложное единство друг с другом, речь и мышление не являются тождественными процессами, не сливаются между собой. Трудность, которую мы испытываем при выражении мысли в устной речи, вовсе не есть трудность только самой речи. Сложность состоит в том, чтобы оформить мысль на вербальном уровне, т.е. в словах. Оформить мысль так, чтобы она стала понятной для другого, это значит, сделать ее вполне ясной и для самого себя. Чем более ясной является для нас наша мысль, тем легче выразить ее словами, и наоборот. Поэтому умение правильно и развернуто высказывать свои мысли важны не только для воспитания речи детей, но и для развития логического мышления, умения рассуждать, устанавливать причинно-следственные связи, делать умозаключения.

При специфических нарушениях речевого развития органического генеза наблюдается несовершенство речемыслительных процессов, которые могут проявляться в лексике, грамматике, фонетике, фонологии. Ребенок не может освоить всего многообразия правил функционирования различных языковых единиц: фонем, лексем, грамматических форм и конструкций, что в свою очередь мешает ему выразить свои собственные мысли. Таким образом, языковая некомпетентность является первичной причиной нарушения коммуникативной способности. От уровня развития речемыслительных и коммуникативных способностей зависит не только успешность школьного обучения, но и социализация ребенка в обществе.

В целях своевременного выявления и коррекции речевых нарушений у детей, поступивших в 1-й класс МОУ СОШ № 35 города Томска, проведено первичное обследование. Среди 57 первоклассников выявлены следующие проблемы:

- нарушение зрительно-моторных координаций имеют 29 детей (50,8%);
- перекрестная доминанта у 26 детей (45,6%);
- нарушение звукопроизношения у 19 детей (33,3%);
- нарушение фонематического слуха у 38 детей (66,6%);
- нарушение фонематического восприятия у 23 детей (40,3%);
- бедность словарного запаса у 34 детей (59,6%);
- не сформированы временные и пространственные представления у 29 детей (50,8%);
- не сформированы навыки звукового анализа и синтеза у 23 детей (40,3%);
- нервно-психические отклонения имеют 21 ребенок (36,8%).

Без специальной подготовки эти учащиеся не способны продуктивно усваивать школьную программу.

Новые социальные запросы общества определяют цели образования как обеспечение условий для общекультурного, личностного и познавательного развития учащихся, формирование у них картины мира и компетентностей в любой предметной области познания. Понятие компетентности включает в себя совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его жизнедеятельности.

С позиции компетентного подхода к обучению и воспитанию детей особое значение имеет формирование у них совокупности «универсальных учебных действий», а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин. В данной статье авторы предлагают рассмотреть развитие коммуникативных универсальных учебных действий с помощью использования методов театральной педагогики. Коммуникативные универсальные учебные действия предполагают: умение ребенка с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка; управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера.

Начнем с того, что ученик выполняет требования учителя, если им движут познавательные или социальные мотивы учения. Если же мотивы учения не сформированы, то ребенок сознательно не контролирует свои действия. Маленький ребенок не может сознательно выполнять то, что ему не интересно и не нужно, но как только деятельность приобретает для него смысл, появляется и сознательное управление собственным поведением. Учитывая тот фактор, что у детей с проблемами в развитии, как правило, «зона ближайшего развития» находится еще в игре, педагогу необходимо ориентироваться на игровые методы работы. По мнению отечественного дефектолога профессора Б.М.Гриншпуна «...необходимо стремиться, чтобы каждое логопедическое занятие носило характер учебно-игровой деятельности ребенка. Оно должно быть эмоционально окрашено, должно привлекать ребенка, вызывать у него живой интерес...».

В МОУ СОШ № 35 города Томска в рамках экспериментальной деятельности внедряется авторская методика с программным обеспечением «Театр на уроках в школе». Она предполагает использование методов театральной педагогики не только на уроках, но и на логопедических занятиях. На логопедических занятиях в системе используются настольные, перчаточные, наперсточные куклы. Применение методов театральной педагогики позволяет педагогу без труда создать «речевое поле», где ребенок учится выражать свои мысли и более эффективно осваивает коммуникативные навыки. В процессе театрализации произведения, действуя от лица персонажа, ребенок совершенствует звуковую культуру речи, ее интонационный строй, расширяет

словарный запас и представления об окружающем мире. Действуя по сценарию, ребенок учится планировать свое высказывание, выразить свои мысли логично, последовательно, внимательно следя за смысловым содержанием своей речи и речи своих партнеров.

Низкие речемыслительные способности детей данной категории затрудняют процесс запоминания учебного материала, им трудно сосредоточиться на задании, выслушать его полностью, осмыслить и выполнить его в логической последовательности. Это говорит о том, что дети невнимательны, не умеют вслушиваться, продумывать услышанное, вникать в детали задания. Использование методов театральной педагогики, показало, что сам процесс театрализации является мощным мотивом включения ребенка в учебный процесс. Любое учебное задание, опосредованное игрой, становится для ребенка очень привлекательным, так как здесь он действует от лица своего персонажа. Опираясь на образ героя произведения, ребенок свободнее пользуется речевыми средствами, легче входит в контакт со сверстниками. Игры – драматизации побуждают ребенка координировать свои действия с участниками, воспитывают привычку внимательно следить за действиями партнера, выслушивать его реплики, вовремя вступать в диалог. Реплики героя побуждают ребенка изъясняться ясно, четко, понятно, используя выразительные средства речи. При многократном произнесении текста, насыщенного различными звукосочетаниями, у него развивается умение различать на слух близкие по звучанию слова, совершенствуется фонематическое восприятие, без которого невозможно успешно овладеть грамотой.

Коммуникативные универсальные учебные действия предполагают также владение способами совместной деятельности в группе, приемами действий в ситуациях общения, умениями искать и находить компромиссы. Уникальность театрализованной деятельности состоит в том, что переживая вместе с героями различные ситуации, недоступные в реальной жизни, ребенок познает новые формы и стили общения, приобретает личный чувственный опыт, приобщается к культуре взаимоотношений. При создании образа героя, дети сравнивают однотипные персонажи, находят между ними сходство и различие, дают оценку их поступкам и т.д., что позволяет активизировать речевую деятельность, идентифицировать себя с героями произведений, «вживаться» в образ. Речь ребенка становится более эмоционально окрашенной, у него появляется способность тоньше чувствовать и ярче выражать свои эмоции. Игра помогает ему отвлечься от речевого дефекта, преодолеть речевые трудности, справиться с застенчивостью. С помощью театрализованных игр дети приобретают навыки позитивного общения со сверстниками, что способствует формированию у них уверенности в своих возможностях. Они учатся сотрудничать и работать в группе, принимать самостоятельно решения, улаживать разногласия и конфликты. Ребенок, оказавшийся в позиции актера – исполнителя, может задуматься о том, что и зачем человек говорит и делает, как это воспринимают люди, что он считает дорогим и важным

в жизни конкретно для себя. Каждый из этих вопросов имеет прямое отношение к ценностно-смысловым компетенциям, на формирование которых оказывают большое влияние художественные произведения, используемые в театрализованных играх. Например, из сказок дети получают представления о добре и зле, справедливости и честности. На примере сказок формируются представления о связи человека с природой и окружающим миром, о гражданском долге и ответственности и т.п. Это в свою очередь положительно влияет на формирование ценностно-смысловых компетенций: способность видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, приобретать ценностные ориентиры.

ПЕРЕХОД ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ВОЗМОЖНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ¹

Е. Н. Роготнева, Томск, Россия

Доступность, качество, эффективность – так президент Российской Федерации обозначил главные задачи предстоящей модернизации образования. По сути, таким эффективным, доступным и качественным было советское образование, о потере которого вспоминают каждый раз, когда очередная реформа не достигает своей цели. Россия не единственная страна в мире, которая не удовлетворена качеством работы своей образовательной системы: волна реформ прокатилась в США, Великобритании, странах Южной Америки, Китае, на юго-востоке Азии, в ряде стран Восточной Европы. Безусловно, это не означает, что и мы должны последовать чужому опыту и провести аналогичные реформы у себя в стране. Хотя, учиться на чужих ошибках было бы мудрее, чем совершать собственные. Но, прежде, чем перейти к разговору о предстоящей модернизации, хотелось бы внести ясность относительно советского образования. Миф о том, что «советская» школа была намного сильнее, эффективнее и качественнее нынешней, является ярким примером ретроспективной утопии. Возникают два резонных вопроса: первый, осталось ли прежним общество, и нужна ли такая система образования сейчас? И второй вопрос: всё ли так идеально было в советские годы? В советском образовании тоже было немало недостатков, многие из которых были пролонгированы в постсоветское образование.

Во-первых, школа не учила своих выпускников делать выбор, ставить цели, применять знания на практике, отличать то, что они понимают, от того, что они не знают и не понимают. Причем до настоящего времени ситуация не изменилась. Во-вторых, из-за того, что не все ученики усваивали школьную программу, ее решили сократить до такой степени, чтобы она была доступна всем. Подобная ориентация на среднего ученика обеспечивала доступность образования, но отрицательно сказалась как на качестве образования. Какой бы не была в содер-

¹ При поддержке проекта РФФИ № 10-06-00313

жательном плане программа, всегда найдутся ученики, которые в силу различных причин с ней не справятся. В-третьих, на снижение уровня школьного образования повлияло и то, что среди школьных учителей оказалось много случайных людей, не имеющих способности к педагогической деятельности, а окончивших педагогический институт только потому, что поступить в него было легче, чем в медицинский или технический вуз.

Сложности советского этапа развития образования плюс отсутствие должного внимания со стороны государства к проблемам образования в первые годы после распада Союза привели к тому, что в двадцать первый век Россия вступила в условиях кризиса системы образования, основной причиной которого стала трансформация целей общества. Необходимость преодоления этого кризиса привела в действие механизмы модернизации образования, прежде всего, формально-организационного характера: Болонское соглашение, Единый Государственный Экзамен (ЕГЭ), введение новых образовательных стандартов, принятие Национальной программы развития образования и др. Как правило, эти поиски новых путей развития были лишены необходимой аналитической базы, и соответственно, не приводили к планируемому результату. «До сих пор, характерно спутанное понимание цели образования – её путают с идеалами, которые не могут выступать в качестве цели, пока они не соразмерены с имеющимися средствами и социальными условиями реализации, отсюда – утопические проекты и начинания, псевдоинновации». [1] Однако, исходная утопичность реформ не должна стать препятствием на пути изменений. Эти утопические проекты необходимо адаптировать. Для этого важно проанализировать предшествующий опыт модернизаций, выявить причины неудач и определить этап, на котором один из возможных вариантов развития из утопической идеи может быть преобразован в реальный образовательный проект.

Неэффективность инноваций имеет несколько причин, *первая* из которых – противопоставление инновации традициям. Педагогическое определение инновации ставит ее в оппозицию традиционной системе образования: «целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы, вследствие чего происходит переход системы из одного состояния в другое» [2, С.14], «новая идея, новый метод или новый проект, который намеренно вводится в систему традиционного образования» [1]. Понимание инновации как радикальных изменений всего института образования освобождает авторов инновационных проектов от необходимости учитывать особенности национальных традиций, а в случае заимствования зарубежного опыта адаптировать этот опыт к условиям среды.

Изменения последних лет, такие как коммерциализация вузов, введение тестовой системы оценки знаний, сокращение часов на изучение естественных наук является следствием распространения американской системы образования, которая не является ни лучшей, ни более удачной. По данным газеты «Daily News» от 17 мая 2009 года,

более 65% учащихся, заканчивающих начальную школу, не умеют читать и писать, не говоря уже о математических знаниях: 77% восьмиклассников провалили итоговый экзамен по математике. Ректор Московского государственного университета В.А. Садовничий приводит в качестве доказательства неэффективности и некачественности американского образования исследование Питера Сакса «Стандартизированные умы», в котором тот анализирует тестовую систему, принятую в США, и приходит к выводу, что она формирует стандартное мышление. Школы, воспитывая готовность своих учеников к тестированию, нацеливают их не на восприятие знаний, а всего лишь на пассивное заучивание фактов. С этим утверждением, по словам Питера Сакса, согласны восемь из десяти американских учителей. Тестовая система, по его мнению, отражает в первую очередь не успехи учеников, а доходы их родителей. [3]

Вторая причина кроется в отсутствии серьезных междисциплинарных исследований, предшествующих реформам образования. Иными словами, те, кто берутся усовершенствовать систему общего образования, имеют довольно приблизительное представление о том, как работает система высшего образования. Те, кто определяют государственные стандарты, не являются практикующими преподавателями, а те, кто меняет содержание учебных программ естественнонаучных дисциплин, мало интересуются проблемами гуманитарного знания. В результате не складывается целостное системное восприятие инновационной образовательной деятельности. «Содержание школьного образования давно разделилось на “предметные квартиры”, и эта тенденция усиливается в последние десятилетия. Зачастую автор учебника, скажем, по физике не очень хорошо себе представляет, что написано в учебнике по математике для того же класса». [4] Система образования поделена на «зоны» ответственности, и возможность искать пути выхода из кризиса предоставлена узкому кругу лиц, в то время как предлагать инновации должны все участники образовательного процесса. Позволю себе привести пример не из педагогической практики. Текстильная компания, выпускающая ткани с очень сложным плетением, не выдерживала конкуренцию из-за частых поломок оборудования, поскольку это отражалось на конечной цене продукта. Руководство фирмы бесконечно искало инновационные технологии до тех пор, пока не сменился топ-менеджер, который предложил всем сотрудникам компании подумать о необходимых изменениях. Очень скоро к нему обратился один из «старожилов» производства, который знал, что нужно делать, чтобы оборудование не ломалось. Его предложение опробовали – и все получилось. Когда же рабочего спросили, давно ли он нашел решение проблемы, он ответил: «32 года назад». Иногда специалистам на местах гораздо легче определить, что необходимо предпринять для повышения качества и эффективности системы в целом.

Более того, наблюдается существенный разрыв между практической инновационной деятельностью и системой научного философ-

ского знания, занимающегося проблемами образования. Как следствие такого рассогласования произошла девальвация целого ряда педагогических понятий (гармонически развитая личность, всестороннее развитие, практически все понятия, связанные с процессом воспитания), они утратили свой категориальный статус и стали восприниматься как идеологические штампы.

Третья причина заключается в том, что упускаются из виду различия между экспериментальной площадкой и системой в целом. Пример – американские контрактные школы. Им предоставили возможность проводить педагогические эксперименты и освободили от правил, которым подчиняются традиционные государственные школы. На базе контрактных школ обкатывали новые творческие принципы обучения для того, чтобы в дальнейшем совершенствовать всю систему образования. Контрактные школы были не обязаны соблюдать все организационные требования, такие как минимальное количество часов, отведенных на изучение той или иной дисциплины, продолжительность учебного года, согласованные учебные планы и т.п. Они опробовали различные инновационные методики, но их массовое внедрение в педагогическую практику не привело к ожидаемым результатам.

Четвертую ошибку создатели инноваций допускают, когда считают, что хорошие идеи говорят сами за себя, поэтому не надо убеждать в необходимости перемен, так как все понимают их социальную значимость. В Великобритании перед тем, как провести очередную реформу системы образования, социологи провели опрос среди преподавателей, учеников и их родителей, целью которого было выяснить отношение участников образовательного процесса к предстоящим изменениям. Практически все отметили недостатки существующей системы образования, но с оптимизмом на предстоящую модернизацию смотрели менее десяти процентов опрошенных: во-первых, у людей нет уверенности, что будет лучше, чем было; во-вторых, реформы проводятся на деньги налогоплательщиков, и, по-мнению большинства, им можно найти более действенное применение. Для того, чтобы идею хорошо восприняли, новаторам необходимо доступным языком объяснить, в чем ее смысл и новизна. Если инновация должна будет коренным образом изменить образовательные традиции, то нужно заверить вероятных оппонентов, что вносимые изменения не отменяет право на существование прежних методик и технологий.

Пятая трудность вызвана уровнем профессиональной подготовки педагогов, на чьи плечи ложится обязанность переводить педагогическую возможность в статус педагогической реальности. Далек не лучшие выпускники педагогических институтов идут работать в профессию. К сожалению, престиж профессии педагога в последние десятилетия стабильно низкий. И дело не только в размере заработной платы. Начиная с советских времен профессию учителя было получить проще, чем освоить техническую специальность или получить медицинское образование. У нас в стране несколько десятков тысяч

выпускников педагогических вузов, которые не работают по специальности. Это тоже не повышает статус. До недавнего времени врачи тоже не были высокооплачиваемой профессиональной группой, но престижной профессия врача оставалась всегда. Дело в том, что количество медицинских вузов практически не изменилось с советских времен, учиться долго и трудно, поэтому медицинское образование не утратило элитарных черт, оно так и осталось закрытым. Наша страна не первая столкнулась с проблемой статуса учителя. В Корее и Финляндии, например, раньше нас справились с этой проблемой. Они резко ограничили доступ к профессии. Входное тестирование при поступлении в университет плюс промежуточное тестирование в годы учебы в вузе, после окончания университета необходимо сдать сложные профессиональные экзамены, и только потом учитель получает право на самостоятельную педагогическую деятельность. После такого многоступенчатого отбора педагоги начинают осознавать себя элитой общества. При этом финны зарплаты не повышали, а престиж профессии подняли.

Наверняка, можно найти и другие причины, которые препятствуют успеху проводимых реформ, но в рамках данной статьи мне бы хотелось определить, на каком из этапов педагогическая возможность, преодолев все перечисленные выше противоречия, становится педагогической реальностью.

Педагогические инновации до момента их официального принятия переживают целый ряд этапов институционализации. Состояние неудовлетворенности, которое возникает внутри образовательного пространства, требует проведения анализа образовательной деятельности на всех уровнях образования и формирует потребности в изменениях, после чего начинается активный поиск дальнейшего пути развития. Предлагается множество возможных вариантов. Оценивая опыт других стран и свой собственный, теоретики от образования проектируют желаемое будущее образовательной системы. Количество людей, задействованных на данном этапе, ограничено, поскольку создание педагогических теорий предполагает достаточно высокий уровень профессиональной подготовки и, соответственно, особую ответственность за решения, которые будут приняты. Трудности, связанные с отсутствием серьезной теоретической базы и междисциплинарных исследований, закладываются уже на первом этапе. К процессу создания педагогических инноваций не допускаются учителя, родители, ученики, по сути те, кого будущая реформа коснется в первую очередь. В результате возникает конфликт интересов, противоречия внутри самой образовательной системы приводят к укоренению кризисной ситуации.

Чтобы инновация и традиция не встали в оппозицию, авторы инновационных теорий должны помнить, что «системе нельзя навязывать то, что вступает в противоречие с внутренним ее содержанием и логикой развертывания процессов». [5, С.16] Один из немногочисленных примеров реформы образования, реформа 1960-х годов в Швеции, которая прошла гладко и оказалась успешной благодаря то-

му, что с ней согласилось большинство граждан страны. Сравнительный анализ двадцати развитых стран, проведенный социологом Фабианом Пфайффером из Оксфордского университета, показал, что за последние 50 лет образовательное неравенство практически во всех странах сохранялось на постоянном уровне. Шведы решили устранить образовательное неравенство, то есть разрыв между элитным и самым некачественным образованием. До 1960-х годов система шведского школьного образования тоже была стратифицированной, образование представителей различных социальных групп отличалось и программой, и качеством обучения, и возможностями продолжить обучение дальше. Сегодня в Швеции нет «образовательных гетто». Ребенок может изучать иностранные языки на продвинутом уровне и это не мешает ему играть в футбол с одноклассниками, которые не изучают языки. Однако, как отмечает Пфайффер, в большинстве стран достичь согласия не удастся, поэтому даже успешный опыт других стран не гарантирует эффективности реформ.

Прежде, чем выбор будет сделан окончательно, предлагаемые новшества проходят этап экспериментального апробирования, в результате которого возможно будут внесены корректировки в начальный план. Как только станут известны первые результаты эксперимента, необходимо провести экспертизу предлагаемой инновации, оценку ее соответствия различным требованиям, выявить факторы, мешающие реализации плана, и определить меры по их устранению. В отличие от первого этапа создания теорий экспериментальный этап связан с деятельностью гораздо большего числа людей, более того, правила педагогического эксперимента требуют доводить подробную информацию о предстоящих изменениях до потенциального пользователя. Еще раз экспертиза потребуется уже после того, как инновация станет педагогической реальностью. Однако, даже качественно проведенная экспертиза не гарантирует успеха самой инновации, поскольку, как уже отмечалось выше, у экспериментальной и основной структур мало общего. Педагогические инновации явным образом обнаруживают себя лишь в самой образовательной практике, в тех последствиях, которые они порождают при своей реализации. Из этого следует, что до момента массового внедрения инновации в педагогическую практику ее авторы должны устранить все мешающие факторы и преодолеть начальную утопичность замысла. «Важно, чтобы моделируемое будущее состояние системы совпадало с траекторией выхода системы на оптимальный уровень ее эволюции». [5, С.17] Дальнейшая оценка результатов изменений в случае успешности проведенной модернизации приведет к постепенной институционализации инноваций.

Таким образом, практически любая педагогическая возможность, какой бы утопичной она не была в самом начале, может стать педагогической возможностью, если будет учтен ряд факторов: инновация должна опираться на традиционное образование, а не противоречить ему; радикальным изменениям должен предшествовать основательный научный анализ возможных последствий с привлечением специалистов

из различных областей знания; экспериментаторы должны быть готовы к тому, что изменения могут пойти не по задуманному сценарию, и придется вносить коррективы уже по ходу эксперимента: не должно окончательного и необсуждаемого варианта; до момента введения инноваций необходимо информировать общество о всех подробностях эксперимента, его целях, ожидаемых результатах и возможных последствиях; и, последнее, но не менее важное, педагогическая профессия должна войти в число престижнейших профессий, в которой нет места случайным людям.

Библиографический список

1. Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл // Режим доступа: http://www.researcher.ru/methodics/nauka/a_1xizkd.html
2. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. – М. : Политиздат. 1989. – 346 с.
3. Садовничий В. А. Образование, которое мы можем потерять // Вестник московского университета. – Сер.20 Педагогическое образование, 2002. – № 2. – С. 5–11.
4. Старцев Б. Построение умной экономики нужно начинать со школы // Вестник образования, 2010. – № 4. – Режим доступа: <http://www.vestnik.edu.ru/n0410.html>
5. Степанов Е.Н. Методология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения // Педагогика, 2001. – № 4. – С. 14–19.
6. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика, 2004. – № 4. – С. 11–21.
7. Миф, мечта, реальность: постнеклассические измерения пространства культуры / Под ред. И.В. Мелик-Гайказян. – М. : Научный мир. 2005. – 256 с.
8. Ашин Г.А., Панфилова Т.В. Перспективы высшего образования в России // Общественные науки и современность, 2006. – № 6. – С. 3–15.

РЕЛИГИОЗНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР УКРЕПЛЕНИЯ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ В СИБИРИ

Л. А. Тресвятский, Новокузнецк, Россия

Население приносило с собой в Сибирь иконы и книги религиозного содержания, но особая роль в формировании материальной культуры православия в Сибири принадлежала верховной государственной и церковной властям. Книги целенаправленно закупались или жертвовались. Верховная власть внесла значительный вклад, присылая в качестве подарков служебные книги, церковную утварь, иконы и т.п. В XVII в. в Сибири были в основном богослужебные книги, распространявшиеся официальным путём. Каждый острог строил церковь и приобретал соответствующие церковные книги, а Сибирский приказ специально закупал Евангелия, апостолы, псалтыри, минеи, требники.

Игумен Енисейского Спасского монастыря Никодим Арамилевский в 1798 г. был возведён в сан архимандрита. Никодим известен тем, что составил монастырскую летопись. Из сибирских митрополитов активной литературной деятельностью занимался Иоанн (Максимович) (1711-1715 гг.), представитель «барочного» красноречия, выпускник

Киево-Могилянской духовной академии. Православные архиереи сами писали душеполезные работы. [21, С.47] В.О.Ключевский писал: «Архиепископ Филарет вслед за митрополитом Евгением ошибается, говоря, что сказание о жизни и чудесах Симеона Верхотурского написано сибирским митрополитом Игнатием. Это сказание состоит из нескольких статей, и Игнатию принадлежит лишь первая из них, повесть об открытии мощей в 1694 г., которое Игнатий описывает как главное действующее лицо при этом. За этой повестью следует без хронологического порядка чудеса в селе Меркушине по открытии мощей и повесть о перенесении их в 1704 г. из Меркушина в Верхотурье с дальнейшими чудесами до 1731 года. Эти статьи составлены разными авторами: так рассказ о чуде 1696 года написан кем-то из свиты иеромонаха Израиля, посланного Игнатием для обозрения епархии; чудеса в Меркушине записаны священниками села, которым поручил это Игнатий, и одним из которых был Иоанн. Во всех этих статьях есть любопытные черты епархиального управления XVII–XVIII века». [11, С.212]

У духовенства и мирян пользовались спросом жития святых Марии Египетской, Георгия Победоносца, Николая Мирликийского – переводные. Русские жития – новгородских подвижников Варлаама и Николая, архангельского подвижника – Антония Сийского, соловецких подвижников – Зосимы и Савватия, митрополита Филиппа). Преобладают рассказы о монастырях и иконах северного края. Северорусская духовная литература была ближе русскому населению Сибири. В 20-30-е гг. XIX в. книги духовного содержания активно распространяются по Сибири благодаря комитетам и отделениям Российского Библейского общества. [20, С.166] В 1832 г. Синод рекомендовал организовывать по благочиниям церковные библиотеки.

В XIX в. в Северо-западной Сибири при церквях выписывались периодические издания: «Странник», «Христианские чтения», «Православное обозрение» и др. С 1887 г. стала выходить церковная газета «Якутские епархиальные ведомости». Якутский епископ Иаков на основе своих книг предложил организовать публичную библиотеку. На призыв владыки живо откликнулась местная интеллигенция, которая безвозмездно пожертвовала книги будущей библиотеке, открывшейся в 1886 г. На рубеже XIX–XX вв. Русская православная церковь уделяла особое значение изданию дешевых книг для народа, через которые она стремится приобщить христиан к духовной культуре. Например, в книге И.К.Вербицкого «Помощь христианину в его пути» подчеркивается необходимость «читать Слово Божие» и приводятся сноски на книги Ветхого и Нового Завета. [2, С.76-77.] Христианизация сибирских народов способствовала появлению талантливых писателей. Первый известный писатель из алтайцев – священник и член Алтайской духовной миссии М.В.Челканов. Известны его духовные произведения: «Зверолов и пахарь», «Спор чая с водкой», «Тетерев и курица». В этих назидательных рассказах он разоблачал антидуховность шаманов, вредность пристрастия к винопитию, тщеславию, излишнюю самонадеянность и гордость.

Образование играет особую роль в системе духовной культуры православия. Устойчивое развитие общества зависит именно от системы образования. В православной культуре понятие образование несколько отличается от светского, а именно: Образование – процесс развития и саморазвития личности, связанный с овладением социально значимым опытом человечества, воплощенным в знаниях, умениях, творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к миру; необходимое условие сохранения и развития материальной и духовной культуры. [18, С.1076.]

Под образованием духовная культура православия подразумевает передачу знания об Истине – Иисусе Христе и научению способов следовать за Ним. Умение читать, писать, петь ориентированы прежде всего на должное восприятие основ православия. Христиане считают, что ребёнка необходимо с самого раннего возраста вводить в мир православной веры. Образование должно воспитывать в первую очередь постоянное желание быть христианином, т.е. следовать за Христом. Православное образование, таким образом, охватывает всю жизнь человека. В семье ребёнок приобщался к «азам веры», а практическое обучение проходило в церкви через присутствие на богослужениях и участие в таинствах, в основном – в исповеди и причастии. Четко оформленные знания передавались в учебных заведениях от воскресных школ до духовных семинарий и академий.

Религиозное образование осуществлялось в рамках православной культуры, важными структурными элементами которой являлись: вера, семья, окружение и церковь. Первыми учителями ребёнка становятся родители. Их личный пример являлся залогом дальнейшего становления личности христианина. Родители несут ответственность перед Богом за воспитание своих детей. Вот почему процесс христианизации сибирских народов протекал сложно и неоднозначно. Неофиты из инородцев не обладали должным духовным опытом, для их семей духовная культура православия еще не стала личным опытом. [1, С.176-180] Во многих инородческих семьях родители самостоятельно не могли воспитать в православной вере своих детей, т.к. сами были еще «духовными младенцами». Проблема могла быть решена только в том случае, если в инородческих селениях служило достаточное количество православных священников. Духовное образование, с точки зрения православного мировоззрения, облегчало человеку возможность приобщиться к Господу. Одним словом, образование в рамках православной культуры является наиболее важным компонентом в жизни верующих, религиозной практике и воспроизводстве религиозной культуры. В этом смысле христианин получал образование в семье, школе, участвуя в богослужении и церковных таинствах, чтении духовных книг и т.д.

При освоении Сибири первыми центрами православного воспитания становились монастыри. Монастыри предоставляли «внутреннее» и «внешнее» образование. «Внутреннее», более строгое, образование проходили послушники и иноки, которые собирались всю свою

земную жизнь посвятить служению Богу. «Внешнее образование» получали паломники, жители окрестных деревень, дети монастырских школ. Отмечено, что православное население относилось к монастырям с большим уважением. Это не удивительно, т.к. строгая монастырская жизнь, самоограничение монахов и их постоянная молитва всегда высоко ценились в православной культуре. Священники также стремились посещать монастыри, зная их благодатное влияние на духовную жизнь. К внешней форме образования следует отнести монастырские школы для детей. М.Н. Громов отмечает: «...каждый монастырь играл роль духовной школы... При этом специфика обучения состояла в ориентации не на усвоение теоретического знания, но на выработку практического умения».[3, С. 50] Сама монастырская жизнь была настоящей школой православной жизни. При монастырях было разрешено открывать «училища». До начала XVIII в. в Сибири не было школ в обычном смысле этого слова, а в качестве учителей часто выступали церковнослужители. В первой четверти XVIII в. открылись школы при Верхотурском Никольском, Якутском Спасском, Енисейском Спасском, Томском Алексеевском и некоторых других монастырях. В 50-60-е гг. XVIII в. митрополит Павел (Конюскевич) насчитал в Tobольской епархии до 15 таких школ.

В православной церкви все христиане являются равными членами, т.к. перед Богом все люди равноценны. Каждый христианин в той или иной форме служит Богу. В Церкви Христовой выделяются разные виды служения, наиболее сложное и ответственное из которых – пастырское. В сан священника рукополагают архиереи (епископы, архиепископы, митрополиты), которые ведут своё начало ещё с апостольских времён. В православной церкви священникам вменяется в обязанность совершать основные христианские таинства, вести богослужения и выполнять пастырские функции по отношению к членам прихода. От нравственных качеств священника и его духовного опыта и знаний многое зависит, вот почему целенаправленная деятельность по подготовке кандидатов в клир имела важное значение. В Сибири для детей священников открывались особые духовные школы, основная задача которых состояла в подготовке на месте священнических кадров. Архиепией Филофей (Лещинский), желая улучшить церковную жизнь в Сибири, сосредотачивает свои силы на образовании. А именно, в 1702 г. он просит царя Петра I открыть в Tobольске духовное училище, для которого из Киевской духовной академии были приглашены два «учёных» монаха.

Митрополит Tobольский и Сибирский Антоний (Нарожницкий) предписал всем священникам отдавать своих детей на обучение в Tobольскую славяно-латинскую школу. В 1704 г. при Tobольском архиерейском доме был построен каменный дом, в котором находилось шесть училищных классов. Архимандрит Енисейского Спасского монастыря Дмитрий (Смеловский) присмотрел в Киеве учителей: Якова Волынского, Ивана Блажевского, Герасима Граневича и иеромонаха Пафнутия Даневского. Духовные школы в 20-х гг. XVIII в. были

в Тобольской и Иркутской епархиях. В Тобольске в 1727 г. находилось 57 учащихся в школе при архиерейском доме и 14 – при Знаменском монастыре. В 1743-1748 гг. митрополит Антоний (Нарожницкий) преобразовал духовную школу в семинарию. В Тобольской семинарии 1765 г. – 200 семинаристов, 1791 – уже 285 чел.

С целью миссионерской деятельности в Китае митрополитом Антонием (Нарожницкий) создается русско-монгольская школа в 1725 г. в Иркутске при Вознесенском монастыре. В Восточной Сибири при Иркутском епископе Иннокентии (Кульчитском) вопрос образования священников тесным образом переплетался с проблемой подготовки церковных кадров. Создавать новую школу было хлопотно, вот почему школа при Иркутском Вознесенском монастыре в 1728 г. была реорганизована в Славяно-русскую школу. При епископе Иннокентии в школу принимались дети не только духовенства. Одновременно с расширением школы при Иркутском Вознесенском монастыре было предписано всех детей священников отдавать в неё на обучение. Школа содержалась за счёт средств Иркутской епархии. Тогда епископ Иннокентий стал жертвовать свое жалование на нужды школы. Это позволило создать стабильный педагогический коллектив. [6, С.142.]

Тобольская семинария была призвана повысить уровень подготовки сибирских пастырей. А.Судницин по этому поводу отмечает: «Ученики стали собираться в Тобольск вскоре после указа 12 марта 1743 г. и к концу года их было так значительно, что епархиальное начальство заявляет, что учеников «набрано довольно». [19, С. 78.] Но Н.Д.Зольникова резонно констатирует: «Семинарии и другие церковные школы Тобольской епархии до конца 60-х гг. XVIII в. так еще и не стали единственными поставщиками клира. В сложившейся обстановке оказалось невозможным выполнить предписания «Духовного регламента» о предпочтении учеников семинарии перед неучившимися при посвящении к церкви». [8, С. 180] К началу служения митрополита Павла (1758 г.) Тобольская семинария, считавшаяся центром духовного образования в России и всей Сибири, понизила качество подготовки будущих священников. В частности это было связано с ликвидацией такой очень важной учебной дисциплины, как «богословие», хотя «для укрепления преподавательского состава семинарии на замещение учительских должностей им были вызваны из Киева три ученых монаха». [4, С.106.] По распоряжению епископа Варлаама Тобольская семинария была перемещена из архиерейского дома в Знаменский монастырь. Владыка считал, что более строгая обстановка в монастыре будет способствовать обучению и воспитанию семинаристов. С 1785 по 1802 гг. были введены следующие новые дисциплины: греческий и татарский языки, математика, география и даже медицина. Тобольская семинария стала восьмиклассной. Комплектование причтей в храмах Западной Сибири осуществлялось, в основном, за счёт выпускников Тобольской и Томской духовных семинарий.

Духовное образование для будущих священников носило обязательный характер. Дело в том, что именно церковь в целом была заин-

тересована в повышении уровня образования православных иереев. Однако священники не спешили обучать детей. Вот почему епископ Софроний (Кристалевский) стал брать с 1755 г. со священников Иркутской епархии расписки, чтобы они обучали детей пению и чтению молитв по часослову. [10. С.267.] Епископ Софроний особое внимание обратил на «монгольскую» языковую школу. Перед школой были поставлены новые цели. Если до 1755 г. она готовила переводчиков восточных языков и потенциальных миссионеров, то владыка Софроний ставит перед школой задачу подготовки высокообразованных священников для Иркутской епархии. По этой причине значительно расширяется курс преподаваемых в школе предметов, а количество часов по богословским и пастырским дисциплинам значительно увеличивается. В конце XVIII в.– начала XIX в. Иркутская семинария стала центром духовного образования в Восточной Сибири. Её полный курс состоял из 8 классов, включавший самые разнообразные дисциплины.

Иркутский епископ Михаил (Миткевич) стремился к развитию специального духовного образования. Отметим, что до рукоположения во епископа он был игуменом Знаменского Тобольского монастыря и ректором Тобольской семинарии. Это должно было привести к постепенному повышению нравственного уровня духовенства, ведь только дисциплинарными методами воздействия с данной проблемой невозможно справиться. В 1773 г. и повторно в 1778 г. Иркутский епископ Михаил обращается в Синод с просьбой создать семинарию. В Иркутске располагалась хорошая школа для детей духовенства и епархиальная библиотека, которая постоянно пополнялась. В 1780 г. семинария была открыта, ставшая кузницей подготовки профессиональных кадров. Епископ Тобольский Варлаам помог обеспечить Иркутскую семинарию преподавательским составом – выпускниками Тобольской семинарии. В 1797 г. казенное содержание Иркутской духовной семинарии было увеличено с 2000 до 3000 тысяч рублей по указу Павла I. Постепенно выпускники семинарии стали пользоваться большими возможностями, чем их «необразованные отцы». [16. С. 77.]

При Якутском Спасском монастыре открывается духовная школа в 1801 г. Потребность в образованных местных кадрах приводит к организации в Якутске приходского духовного училища в 1819 г. П.В.Знаменский пишет: «В 1814 г. были изданы их уставы, написанные отчасти М.М.Сперанским, но главным образом Феофилактом. По своему характеру все духовные школы организованы были в виде сословных школ смешанного типа, с общеобразовательным и специальным курсами вместе». [7. С.55.] Но даже в первой четверти XIX в. священники с семинарским образованием не образовали большинства. Например, в Иркутской епархии с семинарским образованием было не более 25 процентов священников. Проблему удалось решить только в ходе активного открытия новых духовных училищ: Иркутское – 1818 г., Якутское и Камчатское – 1819 г. В 1820 г. при Енисейском Спасском монастыре создано духовно-приходское училище. В год открытия было набрано в первый класс 15 мальчиков, а во второй – 10. Вначале родители

вынуждены были снимать для учащихся жильё, но с 1823 г. дети стали жить в помещениях бурсы, в левой пристройке надвратной Захарьевской церкви. Первым руководителем училища был архимандрит Ксенофонт, а из учителей следует отметить: Ивана Розанова, Василия Климовского, Гавриила Ушакова, Михаила Белозерова. В училищах была жесткая дисциплина, а лучшие ученики продолжали образование в семинарии.

В 1827 г. в Енисейске создаётся уездное духовное училище, хотя до этого уже действовало духовно-приходское училище. В 1865 г. при женском монастыре в Енисейске открыто училище для девочек-сирот духовного сословия. Но в училище также принимали девиц из светского звания. Основные предметы: Закон Божий, русский язык, арифметика, география, история, чистописание и рукоделие. Училище было трехклассным и предназначалось воспитывать девочек в православной традиции благочестия. По поводу образования девочек Н.П. Матханова установила: «Совместными усилиями администрации и купечества в конце 1840-х – начале 1850-х гг. было основано несколько женских учебных заведений. 1852 г. в Иркутске – Александрийский приют, 1853 г. в Троицкосавске – Николаевский детский приют, 1847 г. в Красноярске – Владимирский детский приют». [15. С.46]

В 1848 г. священник Сулоцкий сообщает, что 13 хантов осваивают чтение, письмо, Закон Божий в Кондинском Троицком монастыре. В 1849 г. архиепископ Георгий экзаменовал учащихся хантов и ненцев Березовского училища, которые читали молитвы и отвечали по Закону Божию. Наиболее способных владыка повелел определить на причетнические места. Часть учащихся-хантов Кондинского монастыря ещё в 1848 г. были определены в церковнослужители. Следует отметить, что представители шорского этноса во второй половине XIX в. успешно учились в Бийском катехизаторском училище и возвращались в качестве священников в родные места, например, К.И. Тыйгещев, И.А. Чисмочаков.

С 1888 г. в Якутске стало функционировать женское епархиальное училище, выпускницы которого становились учителями в церковно-приходских школах. Особое внимание уделялось нравственному воспитанию девушек, которые должны были стать опорой настоящей православной семьи. Они обучались терпению, прощению и смирению в подлинно христианском смысле. Одна из учащихся вспоминает: «Училище готовило нас как будущих учительниц, и мы в своей дальнейшей жизни вспоминали его с благодарностью за хорошую подготовку по общеобразовательным и специальным предметам – психологии, педагогике, дидактике, за практику в школах и трудовое воспитание в пансионе – от кухни и прачечной до шитья и рукоделия. И в 16-17 лет мы, кончив училище, были довольно самостоятельными в своей работе и жизни в сельских районах». [9] В 1858 г. в Якутске появляется Ново-Архангельская духовная семинария, которая была переведена туда с острова Ситха. Собственно якутская семинария была создана в 1884 г. В Якутской семинарии обучение проходило по 7 часов

в день. Такой интенсивный уровень занятий выдерживали не все, но в ходе «естественного» отсева уходили люди случайные, желавшие при помощи сана священника обеспечить себе лёгкую жизнь. При Якутской семинарии действовали учительские курсы по подготовке педагогов церковно-приходских школ. Практику будущие учителя проходили в одноклассной школе, существовавшей при семинарии.

В 1883 г. открывается катехизаторское училище в г. Бийске для подготовки местных кадров священников из числа алтайцев, а позднее остяков, хакасов и других сибирских народов. В училище принимались юноши в возрасте 15-16 лет. В основу устава училища, утвержденного в 1890 г., был положен устав инородческой учительской семинарии Ильминского.

Открытие и функционирование церковно-приходских и воскресных школ в Сибири стало возможным благодаря указу Синода 1839 г. И.И.Майнов писал: «Только в 70-х гг. (XVIII в.) кое-где по деревням начали возникать церковно-приходские школы, очень несовершенные сами по себе, но все-таки более близкие к обычному представлению о школе ...». [14, С.23.] Осуществление деятельности школ определялось через благочинные советы и отделения епархиального училищного совета. Настоятели церквей опекали эти школы, преподавали в них Закон Божий, наконец, вносили деньги на их содержание. Только в 1884 г. появилось положение, дававшее материальную поддержку церковным школам со стороны государства. Священники были также учителями и в системе государственного образования. Церковно-приходские и воскресные школы содержались за счет средств самой церкви.

Количество церковно-приходских школ в стране резко возросло. Приведу следующий пример. Только в Кузнецком округе относящемся к Томской епархии на январь 1893 г. числилось 49 церковно-приходских школ и школ грамоты. [12, С.22-28.] Все они находились на содержании Томской епархии. В конце XIX в. в Кузнецке существовали церковно-приходская и воскресная школы. Русская православная церковь создавала систему начального церковно-приходского образования у сибирских инородцев. Следует отметить, что в Алтайской духовной миссии с 1897-1913 гг. число школ увеличилось с 47 до 70. [17, С.246.] В 1904 г. в Кузнецке общественность создала общество «Вспомоществования нуждающимся учащимся», почетным членом которого был Томский архиепископ Макарий.

В конце XIX в. в Якутской области действовала сеть церковно-приходских школ. Протоиерей Дмитрий Попов заведовал Ытык-Кетской школой, в составе которой находилось 18 мальчиков. У священника А.Ясенецкого в Амгинской школе на попечении было 25 детей; в Синской школе под руководством Н.Протопопова обучалось 19 мальчиков, а в Сунтарской школе священника В.Попова находилось 15 учеников. [5, С. 296.] Более того, при многих церквях находились школы грамоты, работой которых руководили местные церковнослужители. А.В.Кулакова отмечает: «...После утверждения в 1884 г. «Правил о церковно-приходских школах» в 1885 г. в Забайкалье их (т.е. школ) было 12;

1889 г. – 120; 1900 г. – 137; 1905 г. – 276; 1910 г. – 259; 1915 г. – 268 ... Школы ставили своей целью утверждение в народе православного учения, веры и нравственности христианской, сообщать первоначальные полезные знания». [13, С.142.]

Согласно представлениям Николая Ивановича Ильминского, одной из составляющих успеха миссионерской деятельности должно было стать школьное образование. Алтайская духовная миссия стала следователем педагогической системе Н.И. Ильминского. В 1843–1860 гг. на средства миссии работало только 4 школы, но к 1866 г. количество школ увеличилось уже до 20. Миссионерская школа представляла собой первый шаг в лоно церкви. В ней учились молиться, читать и укреплялись церковным пением. В школе, одним словом, постигались азы духовной культуры православия, шла кропотливая работа по воцерковлению детей. К учителю миссионерской школы предъявлялись высокие требования. Он должен был быть не одним только учителем грамоты, а по преимуществу учителем христианской жизни, и являться во всем примером для своих подопечных. Постепенно отношение к школе изменилось. В 1884 г. миссионерские школы были преобразованы по типу церковно-приходских школ, в которых была принята единообразная программа с выпускными экзаменами.

Благодаря образованию, духовной культуре православия удалось укрепиться в Сибири. У православного населения была реальная возможность приобщиться к основам православного вероисповедания через воскресные и церковно-приходские школы. Система духовного образования способствовала ликвидации в Сибири дефицита священнических кадров. Особая роль в духовном образовании принадлежала церковной литературе и иконам. Если читать умели далеко не все, то через икону – Слово, писанное в красках, к духовной культуре православия приобщались все сибиряки.

Библиографический список

1. Вдовин И.С. Исторические типы религиозного синкретизма у народов Сибири и Севера // Языки и топонимия. -Томск. 1976. Вып.3. – С.176-180.
2. Вербицкий И.К. Помощь христианину в его пути. – М., 1908. – 97 с.
3. Громов М.Н. Монастыри на Руси // Культура и религия: линия сопряжения. Сборник статей Российской акад. управл. Гуманитарный центр. – М. 1994. – С. 48-52.
4. Жития сибирских святых. – Новосибирск. 1999. – 288 с.
5. Жукова Л.Н. Г.А. Попов и его рукопись «Миссионерство в Якутском крае» // Ежегодная Богословская конференция Православного Свято-Тихоновского богословского института. – М.: Изд-во Православного Свято-Тихоновского богословского института. 1998. – С. 293-299.
6. Знаменский, П.В. Духовные школы в России до реформы 1808 г. – Казань. 1888.
7. Знаменский П.В. История Русской церкви // Народное образование в трудах историков русской церкви. Хрестоматия. – Владивосток, 2000.
8. Зольникова Н.Д. Словные проблемы во взаимоотношениях церкви и государства в Сибири (XVIII в.) -Новосибирск. – Наука. 1981. – 183 с.
9. Зябкина Е.Г. Далёкое и незабываемое // Республика Саха. 1994. 18 окт.
10. Иркутские епархиальные ведомости. 1898. – № 8.

11. Ключевский В.О. Православие в России. – М.: Мысль. 2000. – 621 с.
12. Кузнецова Л. Из истории просвещения в Сибири // Разыскания. Историко-краеведческий альманах. – 1992. – № 2. – С. 22-28.
13. Кулакова А.В. Церковь и школа: уроки прошлого, настоящего и перспективы // Православие на рубеже тысячелетий. Сб. статей к 2000-летию Рождества Христова. Поиск. – Чита, 2001. – С. 135-144.
14. Майнов И.И. Русские крестьяне и оседлые инородцы Якутской области. – СПб. – Тип. В.Ф.Киршбаума. 1912. – 357 с.
15. Матханова Н.П. Становление женского образования в Сибири (вторая половина XIX века) // Духовная культура народов Сибири: традиции и новации. Сб. науч. тр. -Новосибирск: Изд-во ИДМИ. 2001. – С.37-61.
16. Наумова О.Е. Иркутская епархия. XVIII-первая половина XIX века. – Иркутск. – Изд-во. ИГТУ. 1996. – 208 с.
17. Потапов Л.П. Очерки по истории Алтайцев. -Изд-во Академии наук СССР. М.-Л. 1953. 444 с.
18. Российский энциклопедический словарь. Кн.2. – М., 2001.
19. Судницын А. Историческая справка о времени открытия Тобольской духовной семинарии // Религия и церковь в Сибири. Сборник научных статей и документальных материалов. Вып.5. -Тюмень. Тюмен. гос. ун-т. МИ РУТРА. 1993. – С.77-79.
20. Харченко Л.Н. Распространение православной духовной литературы и духовного просвещения в Восточной Сибири (XVII – второй половине XIX вв.) Очерки истории. – Иркутск. -Изд-во Иркутского гос.пед. ун-та. 2001. – 208 с.
21. Щербич С.Н. Книжное собрание Тюменского Троицкого монастыря (XVIII– первая четверть XIX в.) XIX в. // Религия и церковь в Сибири. Сборник научных статей и документальных материалов. -Вып.13. -Тюмень. Изд-во Тюм.гос.ун-та. 2000. -С.37-64.

ОСОБЕННОСТИ КОНСТРУИРОВАНИЯ ИНЖЕНЕРА-СОЗДАТЕЛЯ ЭКОСООБРАЗНОЙ ТЕХНИКИ

С. А. Филичев, Томск, Россия

В контексте глобального экологического кризиса все большая ответственность за сохранность окружающей среды ложится на инженеров. Поэтому представляется целесообразным поставить вопрос о системном конструировании личности инженера, способного создавать экозащитную и экосообразную технику и ресурсосберегающие, природозащитные технологии.

Социальное конструирование личности необходимо, так как дает возможность войти в мир культуры, стать действительно Человеком, а не разумным животным – представителем вида *Homo Sapiens*. Огромную роль в этом играет система образования, в том числе высшего. Рассмотрим особенности конструирования в системе высшего инженерного образования будущего специалиста-изобретателя, обладающего ноосферным мышлением.

А.Н.Кочергин считает необходимым конструирование человека ноосферного [1]. По нашему мнению, инженер как *Homo Noospheris* – это личность, несущая ответственность за экологические последствия собственной профессиональной деятельности, и осознанно вносящая вклад в гармоничное сосуществование и соразвитие природы и общества.

В работе [2, с 161] Г.К.Языков предлагает цепочку high-tech – high-nat – high-hume, показывая тем самым связи между результатами инженерной деятельности, природой и обществом.

Одна из задач инженера – творческая разработка принципиально новых элементов техносферы (технических систем, технологий, элементов инфраструктуры), не вызывающих разрушений в биосфере. Можно сформулировать противоречие между потребностью в разработке биосферосовместимых элементов техносферы и недостаточной разработанностью технологий обучения специалистов, способных эти элементы создавать и, что важно, готовых это делать. В педагогической литературе есть достаточно много работ, посвященных развитию технического творчества студентов, известен ряд методов технического творчества (например, теория решения изобретательских задач – ТРИЗ). Достаточно много публикаций по развитию экологического образования. Однако практически нет исследований, посвященных конструированию инженера – создателя экосообразной техники. Нами предпринята попытка в некоторой мере восполнить этот пробел путем реализации проекта «Зеленые изобретения». Были поставлены следующие задачи:

1. создать методическое обеспечение подготовки экологов и инженеров, ищущих новые подходы к сохранению окружающей среды;
 - привлечь заинтересованных преподавателей школ и вузов к разработке новых технологий конструирования человека творческого, способного находить принципиально новые решения различных экологических проблем.

На первом этапе работы над проектом нами выпущено пособие «Экологи изобретают» [3], проведены обучающие семинары для педагогов, тренинги для старшеклассников и студентов. В рамках второго этапа работы над проектом участники решали творческие задачи, работали над исследовательскими проектами, анализировали опыт известных изобретателей, создавали собственные изобретения. Третий этап включал рефлексию всех участников проекта (в том числе автора). На фестивале – общем сборе участников была предоставлена возможность продемонстрировать результаты своей деятельности и проанализировать чужие работы. Вовлеченные в проект педагоги, учащиеся и студенты выразили интерес к продолжению работы, поэтому в настоящее время наше педагогическое исследование продолжается. В частности, предложены следующие принципы конструирования образовательной среды.

1. Принцип активного целеполагания. Способности развиваются в деятельности. Это позволяет повысить интерес к учебе по сравнению с ситуацией, когда обучающийся пассивно впитывает неактуализированную информацию. Умение ставить цели – одно из наиболее важных качеств, формируемых средним и высшим образованием. Поэтому необходимо предлагать обучающимся возможность выбора из нескольких вариантов учебной деятельности.

2. Принцип междисциплинарности. Многие научные проблемы носят междисциплинарный характер, поэтому важно демонстрировать в рамках традиционных курсов (физика, химии, математика и т.п.) задачи, для решения которых необходимы данные разных наук либо разных разделов одного учебного предмета (например, механики и электродинамики).
3. Принцип проблемности. Развитие способностей возможно в целенаправленной деятельности, когда обучающемуся предлагается решить проблему (поставленную с участием учащегося или детерминированную учебным курсом) без готового способа решения. Принцип связан с принципом междисциплинарности. Формой реализации принципа может быть проблемное обучение.
4. Принцип многообразия форм обучения. Нецелесообразно ограничиваться только одной формой подачи материала (например, лекцией). Необходимо варьировать методы образования в зависимости от целей занятия и возможностей обучающихся. Опыт показывает, что наиболее эффективными являются активные и интерактивные формы обучения: мозговой штурм, групповой проектный метод, case-studies, модульный метод и др.
5. Принцип непрерывности образования. Текущий уровень образования должен опираться на уже полученные человеком знания и служить стартовой площадкой для дальнейшего образования.
6. Принцип опоры на положительные эмоции. По данным многих исследований педагогов и психологов, обучение становится более эффективным, если оно опирается на позитивные эмоции. На занятиях целесообразно поддерживать теплую атмосферу, одобрять инициативу обучающихся.
7. Принцип перехода к самовоспитанию. Самовоспитание и самоконструирование позволит реализовать принцип «образование через всю жизнь» вместо принципа «образование на всю жизнь». Сегодня многие знания устаревают за несколько лет, поэтому необходимо научить человека овладевать знаниями самостоятельно. Источником развития личности должны быть не деятельность преподавателя, а активные действия самого обучающегося.

Конструирование человека в системе высшего образования осложняется тем, что при формировании человека как члена общества ему навязываются стереотипы, система ценностей и мировоззрение, выгодные обществу. Поэтому считаем необходимым переход к самоконструированию, саморазвитию и самообразованию инженера. На наш взгляд, постоянное саморазвитие и самообновление личности инженера обеспечивается при работе над достойной целью (ДЦ). Охарактеризуем это понятие, используя работу [4].

- ДЦ должна быть положительной – направленной на развитие жизни.
- Достижение ДЦ зачастую требует практически всей жизни человека. Это работа на пределе сил.
- ДЦ зачастую опережает свою эпоху, как следствие, работающий

над ней человек выглядит в лучшем случае странным, в худшем – еретиком.

- Не нужно быть «семи пядей во лбу», чтобы увидеть ДЦ. Часто она лежит на поверхности.

Как нам представляется, ДЦ в нашем проекте (на глобальном уровне) – сохранение биосферы и человечества, создание ноосферы. Декомпозиция этих проблем ставит перед инженерами множество задач по разработке эконообразной техники (например, снижение ресурсоемкости технических систем и технологий, снижение выбросов в окружающую среду, вписывание инженерной инфраструктуры в окружающую среду и т. д.). Мы согласны с точкой зрения создателя ТРИЗ Г.С.Альтшуллера [4]: для начала работы над достойной целью не нужно быть гением, способности развиваются в процессе её достижения.

Из проведенного анализа литературы следует, что конструирование структуры личности зависит от методологических взглядов исследователя. Остановимся на двух подходах.

В динамической функциональной структуре личности К.К. Платонова [5] выделяются четыре подструктуры:

1) социально-обусловленная подструктура, или направленность личности (убеждения, мировоззрения, идеалы, стремления, интересы);

2) опыт – подструктура знаний, навыков, умений, привычек, приобретенных в личном опыте путем обучения;

3) особенности психических процессов – подструктура индивидуальных особенностей отдельных психических процессов: памяти, мышления, ощущений, восприятия, эмоций, воли, чувств;

4) биопсихические свойства – подструктура включает свойства темперамента, половые и возрастные свойства личности.

В рамках этой модели структуры личности высшее образование должно быть направлено на поддержание необходимого уровня биопсихических свойств, обретение опыта творческой профессиональной деятельности и максимальное развитие направленности личности.

В нейро-лингвистическом программировании предложена концепция нейрологических уровней [см, например. 6, с 167-169]: Миссия (смысл существования), идентичность (ответ на вопрос «Кто я?»), способности, ценности и убеждения, окружение, поведение.

Более высокий нейрологический уровень в значительной степени детерминирует нижележащие. Если поведение и окружение человек формирует сам, то более высокие уровни нужно конструировать.

К моменту выпуска специалиста из вуза представляется необходимым конструирование в первую очередь идентичностей и ценностей. Нас интересуют идентичности «я – профессионал», «я – творец», сохранение окружающей среды как ценность инженера и убеждение «я могу и хочу создавать экозащитную технику».

Согласимся с А.Н.Кочергиным в том, что «приоритет, отдаваемый цивилизацией техногенным ценностям, означает, по сути дела, отказ от более высокоорганизованной среды обитания в пользу менее организованной, от устойчивого жизнеобеспечения к неустойчивому»

[1, с.93]. Конструирование инженера как человека ноосферного означает помимо прочего формирование системы ценностей, в которую должно органично войти сохранение биосферы. Ценности нужно конструировать системно и сопрягать этот процесс с конструированием идентичности.

Отметим проблему, встающую в связи с конструированием идентичности. Выделяют два вида идентичности – личностную и социальную. Если личностная идентичность – это самоопределение в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт личности, то социальная идентичность – самоопределение в терминах отнесения себя к определенной социальной группе. По мнению автора, формирование социальной идентичности происходит в профессиональной деятельности, организовать которую во время обучения в вузе нелегко (во всяком случае, на младших курсах).

Как уже отмечалось выше, способности развиваются при достижении достойной цели, которая вполне может служить миссией жизни инженера – создателя эконообразной техники. Г.С. Альтшуллер отмечает, что при работе над достойной целью одновременно формируются и моральные ценности (творец не может быть негодяем). Поэтому можно сделать вывод, что достойная цель может служить системообразующим элементом конструирования и самоконструирования личности инженера.

Необходимо формирование отношений с природой, в которых человек и среда обитания не являются антагонистами, а развиваются гармонично, взаимно дополняя друг друга. Это может быть обеспечено за счет формирования ценностей, идентичности и разумного самоограничения потребностей. По-видимому, можно говорить и о конструировании потребностей.

В. И. Вернадский выдвигал следующие условия формирования ноосферы: 1) заселение человеком всей планеты; 2) резкое изменение средств связи; 3) усиление связей, в том числе политических, между всеми странами планеты; 4) начало преобладания геологической роли человека над другими геологическими процессами, протекающими в биосфере; 5) расширение границ биосферы и выход в космос; 6) открытие новых источников энергии; 7) равенство людей всех рас и религий; 8) увеличение роли народных масс в решении вопросов внешней и внутренней политики; 9) свобода научной мысли и научного искания от давления религиозных, философских и политических построений и создание в государственном строе условий, благоприятных для свободной научной мысли; 10) продуманная система народного образования и подъем благосостояния трудящихся, создание реальной возможности не допустить недоедания и голода, нищеты и чрезвычайно ослабить болезни; 11) разумное преобразование первичной природы Земли с целью сделать ее способной удовлетворить все материальные, эстетические и духовные потребности численно возрастающего населения; 12) исключение войн из жизни общества.

Инженерная деятельность положительно влияет на реализацию большинства этих условий (лишь проектирование военных технологий инженерами мешает выполнению последнего условия). Другими словами, инженерная деятельность в значительной степени способствует формированию ноосферы.

Отметим связь конструирования специалиста в вузе с содержанием образования. Конструирование означает не просто реализацию набора образовательных программ, не всегда согласованных между собой, а системное и систематическое целенаправленное воздействие на личность, которое реализует согласованные между собой воспитывающие, обучающие и развивающие цели. Сложность здесь в том, что к моменту поступления в вуз молодой человек в значительной степени уже сформировался как личность (зачастую стихийно), и воздействие будет менее эффективным, чем если бы оно осуществлялось в системе «дошкольное образование – средняя школа – вуз – послевузовское образование». Отсюда можно сформулировать две проблемы: определение эффективности конструирующих воздействий на личность (при наличии других воздействий, например, СМИ) и построение системы конструирования человека в течение всей жизни.

Подводя итоги, отметим следующее. Конструирование инженера XXI века ставит перед обществом ряд задач, среди которых важными нам представляются:

- Системное конструирование смысла жизни инженера, его системы идентичностей и структуры способностей.
- Для перехода в ноосферу необходимо конструировать инженеров – творцов – создателей экосообразных технологий.
- Конструирование системы отношений человека с природой, включающее проектирование экосообразных потребностей и системы ценностей, предопределяющих проектирование экосообразных элементов инфраструктуры (технических систем, зданий и сооружений, технологий).
- Для системного конструирования личности специалиста (инженера в том числе) требуется методологический синтез наук о человеке.
- Необходимо выявление эффективности конструирующих воздействий на личность.
- Представляется целесообразным построение системы конструирования человека в течение всей жизни.

Библиографический список

1. Кочергин А.Н. О возможности конструирования «человека ноосферного». // Конструирование человека: Сборник научных статей. – Томск: Издательство ТГПУ, 2008. – 160 с. – С.91-100.
2. Языков Г.К., Абушаева М.Э. Когнитивно-экологическая проекция человека. // Конструирование человека: Сборник трудов Всероссийской научной конференции с международным участием (г. Томск, 12–15 июня 2008 г.): В 2 т. Т. 1. Ч. 1. Томск: Издательство ТГПУ, 2008. 312 с. С. 161-165.

3. Филичев С.А., Лукашевич О.Д. Экологи изобретают: решение экологических задач методами технического творчества. – Томск: Изд-во ТГАСУ, 2010. – 119 с.
4. Альтшуллер Г.С., Верткин И.М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. – Минск: Беларусь, 1994. – 479 с.
5. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М: Наука, 1986. 254 с.
6. Дилтс Р. Стратегии гениев. Т.2. Альберт Эйнштейн. – М., 1998. – 192 с.

РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ НАВЫКОВ РЕФЛЕКСИИ В УЧЕБНОЙ, ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Н. М. Харитонова, Томск, Россия

В условиях перехода процесса обучения в школе основных предметов со знаниевого на компетентностный подход роль самостоятельной мыследеятельности учащихся резко возрастает. В этом плане большое значение имеет рефлексия, как способ или как техника самопознания и самооценки с последующим побуждением к продуктивной деятельности. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования вводит в сетку часов вариативный компонент по основным предметам, который может быть заполнен специальными занятиями, направленными на совершенствование у детей опыта самопознания и творческого самовыражения.

Анализируя способы активизации познавательных процессов у детей с позиции формирования опыта рефлексии и самооценки качества своих успехов, мы пришли к выводу, что любой учебный материал может стать средством развития такого опыта в условиях проблемно-проектного метода обучения.

Можно говорить о нескольких психолого-педагогических условиях, определяющих эффективность этой работы.

Первое условие заключается в обязательной конкретизации точки или узла развития логики в каждой учебной теме, делающей её предельно понятной.

Второе условие – это обязательный учет возрастных и индивидуальных способностей ребенка, насколько он способен осмыслить тренирующую задачу и ее выполнить.

Третье условие – тренировка навыков познания характера своих учебных действий, с анализом личного участия в этом процессе и возможности совершенствования процесса.

Четвертое условие – отработка с детьми опыта контроля за результатом учебной деятельности по её этапам и самооценки этих результатов на каждом этапе, с последующим развитием потребностей самосовершенствования.

Поскольку в проблемно-проектной деятельности, которая сейчас начинает доминировать в методике продуктивного обучения, большое значение придается самостоятельному, индивидуальному или групповому анализу психотехники творческой деятельности по учебному

заданию, с тем, чтобы ответить на вопрос, как разрабатывать творческое задание для партнёра или для получения конечного продукта обучения (как сочинить задание для партнера?).

Для пробуждения у учащихся внутренней активности – основного компонента в развитии познавательных процессов автор использовала следующую систему мер:

1. Задачи, решаемые в учебном процессе, обязательно погружались в сознание ребёнка. Это достигалось с помощью коллективного поиска ответов на следующие вопросы: зачем изучается эта тема? Что в этой теме тебе уже известно? Что неизвестно? Что хотел бы узнать? С чего предлагаете начать работу?

2. Урок организовывался с максимальной направленностью учащихся на поиски закономерностей, самостоятельные открытия.

3. Происходила постоянная тренировка в общении, взаимообучении. Дети были включены в активное взаимодействие друг с другом следующими видами работ: пересказ друг другу прочитанного текста, взаимооценка устных ответов, взаимопроверка письменных работ.

3. Учащиеся были нацелены на творчество при выполнении не только классных, но и домашних работ, не только в учебной, но и в повседневной жизни и деятельности.

Наиболее эффективным (дающим развивающий эффект) при формировании умственных действий признавался такой тип, при котором способ действия не давался готовым, не предлагался в виде конкретного образца, а выводился учителем вместе с учениками как обобщенное руководство для всех подобных случаев.

При проверке тетрадей с классными и домашними работами обращалось внимание на качество, грамотность и творчество выполнения работ. В словесной форме поощрялись учащиеся, выполнившие работу успешно.

Результаты контрольных работ доводились до сведения родителей. На родительских собраниях давала рекомендации (общие и индивидуальные) по развитию навыка рефлексии у учащихся дома.

В результате работы над данной темой автор констатирует следующие изменения у учащихся:

1. Повышается обучаемость, улучшается внимание, память, восприятие; дети умеют «видеть», «слышать», «рассуждать».
2. Развивается способность к переносу мыслительных навыков на незнакомый материал.
3. Формируются начальные основы психической культуры: учащиеся стремятся самостоятельно добывать знания, испытывают потребность в учебной деятельности.

На следующем этапе исследований мы планируем

1. Отработать методику диагностики, при помощи которой фиксируется исходный уровень навыков рефлексии и контроль за развитием данного навыка;
2. Осуществить поурочный контроль за полученными знаниями, умениями, навыками с помощью таблиц, тестов, графиков.

Проведенные исследования показали, что проблема развития у учащихся навыков рефлексии в учебной, творческой деятельности и межличностных отношениях возможна на основе технологии человековедения как в рамках отдельных развивающих занятий, так и в структуре предметных уроков, однако эти усилия требуют дополнительных учебных часов, которые легко будут находиться в сетке часов вариативного компонента Федерального государственного образовательного стандарта общего образования.

Библиографический список

1. Востриков А.А. Основы теории и технологии развивающего способности обучения в школе. Диагностичное прямое развивающее обучение. Практическое человековедение. Монография. ТГПУ, 2007. – 230 с.
2. Востриков А.А. Практическое человековедение для родителей и учащихся. Учебное пособие для нулевого класса. Изд. «Школа свободного развития», Томск, 2006.
3. Кондаков А. Особенности федерального государственного образовательного стандарта общего образования. Сайт standart.edu.ru

СОДЕРЖАНИЕ

КРУГ ПРОБЛЕМ

Тело, одежда, власть <i>С. С. Аванесов</i>	3
Энактивизм как новый конструктивизм <i>Е. Н. Князева</i>	7
Информационная сущность конструирования человека или Одно добавление к тезису Толкотта Парсонса <i>И. В. Мелик-Гайказян</i>	14
Технологии совершенствования человека: инструмент развития или манипуляции <i>Г. Б. Степанова</i>	22
Концепция ноосферы: метафора, утопия или самореализующийся социальный прогноз <i>В. Ф. Чешко, В. И. Глазко</i>	28

БИОЭТИКА И БИОМЕДИЦИНСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОНСТРУИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Биоэтика семьи и психические расстройства <i>Е. В. Гуткевич</i>	36
Биоэтика как система этических принципов <i>Т. В. Мещерякова</i>	42
«Общество инноваций» vs. «Общество риска»: релятивизация риска и нравственные константы <i>Е. В. Буданцева</i>	49
Перспективы модификации человека: доводы pro et contra <i>И. В. Гордеева</i>	54
Конвергентные технологии и «Стадия 2» биоэтических дискуссий <i>Е. Г. Гребенщикова</i>	59
Конструктивная антропология (антропотехнология) в системе интегральной антропологии <i>В. И. Залунин</i>	63
Биоэтика как интерпретационное знание <i>Ю. В. Косова, В. Ф. Чешко</i>	67
Нарцисс в пробирке <i>Т. Г. Лобова, Омск, Россия</i>	74
Апология соблазна: конструирование тела в пространстве спектакля Романа Виктюка «Саломея» <i>К. А. Семенюк</i>	80
Этическая компетентность врача <i>Т. А. Сидорова</i>	87
Власть соблазна <i>Е. И. Спешилова</i>	92

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАК ОСНОВА НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Практика исихазма как опыт духовного самостроительства человека <i>Т. В. Бирюлина</i>	97
Проблемы методологии исследования человекомерных систем типа «водитель–автомобиль–среда» в контексте постнеклассики <i>О. Е. Гончарова</i>	104
Направления и основания модификации отечественных технологий утилизации попутного нефтяного газа в России с учетом мирового опыта <i>И. А. Игитханян</i>	110
Технология диагноза объекта с использованием его системно-организационной модели <i>С. В. Кучерявенко</i>	116
Возможности технологизации философского знания <i>С. Б. Куликов</i>	118
Трансформация стиля менеджмента как критерий инновационности технологий <i>М. В. Мелик-Гайказян</i>	124
Активизация познавательного потенциала студентов вуза при применении системно-динамического подхода как основа их творческого развития <i>А. Ю. Нагорнова</i>	127
Модерация как форма развития профессиональных компетенций педагога <i>С. Н. Палагина</i>	130
Конструируя человека восприятием времени <i>М. А. Солоненко</i>	137

СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОНСТРУИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Антропогенез в условиях информационной эпохи <i>Л. В. Баева</i>	142
Масс-медиа как инструмент культурного насилия <i>Н. А. Безгодова</i>	149
Роль новой религиозности в конструировании современного человека <i>Р. А. Быков</i>	153
Моральная компонента в конструировании человека <i>А. Н. Быстрова</i>	158
Символика меча в современной культуре: конструирование феномена дегустации реальности <i>М. С. Горбулёва</i>	164
Культура как социальная технология самотворчества человека <i>И. А. Донникова</i>	168
Концепции молодежной политики как безальтернативная стратегия социального развития <i>А. В. Жидков</i>	175
Представление о возможностях медицины как культурный конструкт <i>Е. И. Кириленко</i>	177

Условия и механизмы конструирования <i>homo culturatus</i> М. Н. Кокаревич . . . . .	.185
Коллективная природа духовных качеств человека Н. А. Люрья . . . . .	.191
Обучение информационному анализу и синтезу как фактор конструирования специалиста библиотечной сферы Е. А. Масяйкина . . . . .	.195
Новые города. Новые люди О. Ю. Матвеева . . . . .	.200
Гендерный конструкт, логика органицизма и критика прагматики согласия С. В. Панов, С. Н. Ивашкин . . . . .	.204
Проблема изучения феномена символа в гуманитарных науках Н. А. Первушина . . . . .	.210
Социальные функции системы инновационного образования В. В. Петров . . . . .	.216
Педагогические технологии конструирования профессиональной иноязыч- ной культуры медицинских специалистов О. В. Петухова . . . . .	.222
Социокультурное проектирование города как технология решения жизненных проблем горожан С. В. Пирогов . . . . .	.229
Идентификация и дезидентификация как способы социокультурного программирования человека Е. В. Плотникова . . . . .	.236
Мировоззренческие основы конструирования человека Н. В. Попкова . . . . .	.243
Интернет – новое поле конструирования социальности В. Н. Поправко . . . . .	.250
Человек в сфере современного образования: границы самоопределения В. И. Ревякина . . . . .	.255
Олимпийское образование как способ профилактики социальной дезадаптации младших школьников А. В. Селютина . . . . .	.263
Национализм как социальный конструкт: к проблеме определения Д. В. Соколов . . . . .	.266
Профориентационная работа как социальная технология конструирования человека: психологические и ценностные аспекты А. С. Соколова . . . . .	.270
Диалог как новая форма рациональности молодого ученого А. А. Тарасова . . . . .	.272
Классическое искусство в эпоху культурного разлома М. Л. Ткачева . . . . .	.274
Физика – Этика – Метафизика (границы человеческой трансформации) В. А. Черненко . . . . .	.282
О значении развития свободы в личности для современного образования Г. В. Чиконина . . . . .	.286

Роль условий социализации в формировании у женщин установок на сохранение и искусственное прерывание беременности <i>И. Л. Шелехов, О. Г. Берестнева, А. М. Уразаев, Ю. В. Ясюкевич</i> . . . . .	.289
Конструирование биографического времени жителями закрытых административно-территориальных образований <i>С. Е. Шляпников</i> . . . . .	.294
Конструирование человека через качество образования в эпоху экономических трансформаций <i>Р. Н. Шматков</i> . . . . .	.296

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ

Потенциал дидактического дизайна <i>Е. А. Вахтина</i> . . . . .	.304
Особенности реализации компетентностного подхода в курсе развивающей эстетики <i>Г. Е. Голосуцкая, Р. К. Ерохина</i> . . . . .	.307
Особенности применения навыков сверхзапоминания на уроках в начальной школе <i>М. А. Деденёва</i> . . . . .	.311
Школьный сайт как средство профильного обучения школьников <i>В. М. Долганов</i> . . . . .	.313
О фундаментальности образования и подготовке будущих педагогов <i>Н. Ф. Долганова</i> . . . . .	.315
Региональный компонент на уроках русского языка с целью активизации познавательно-творческой деятельности учащихся <i>О. А. Иванова</i> . . . . .	.320
Проблема повышения познавательных возможностей в начальной школе в рамках ФГОС общего образования <i>Э. А. Кастерова</i> . . . . .	.323
К вопросу об истории студенческого самоуправления в российской и зарубежной педагогике <i>Е. А. Корчуганова</i> . . . . .	.326
Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальных классов на уроках ручного труда <i>Н. А. Кочедыкова, А. В. Роготнева</i> . . . . .	.334
Социально-педагогические аспекты дополнительного образования детей во внешкольных учреждениях <i>В. В. Лобанов</i> . . . . .	.338
Организация исследовательской деятельности как цель и результат конструирования педагога-профессионала <i>Е. Н. Михайлова</i> . . . . .	.342
Особенности развития у детей младшего школьного возраста творческой активности на основе эмоционально-чувственной выразительности <i>А. С. Осипова</i> . . . . .	.346
Генезис и развитие идеи специального образования в России <i>И. В. Перевозникова</i> . . . . .	.351

Основы педагогики С.И. Гессена в аспекте его собственной философии образования и философии науки В. П. Рачковский . . . . .	.358
Воспитание познавательного интереса на уроках чтения А. В. Роготнева, Л. Н. Тарасова, Е. Б. Степанова . . . . .	.364
Развитие речемыслительных способностей и коммуникативных навыков на логопедических занятиях с применением методов театральной педагогики А. В. Роготнева, Л. Н. Тарасова, С. М. Черявко . . . . .	.366
Переход от педагогической возможности к педагогической реальности Е. Н. Роготнева . . . . .	.370
Религиозное образование как фактор укрепления православной культуры в Сибири Л. А. Тресвятский . . . . .	.376
Особенности конструирования инженера-создателя экообразной техники С. А. Филичев . . . . .	.385
Развитие у учащихся навыков рефлексии в учебной, творческой деятельности и межличностных отношениях Н. М. Харитонова . . . . .	.391

Научное издание

**Сборник трудов
IV Всероссийской научной конференции
с международным участием**

КОНСТРУИРОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Серия: Системы и модели: границы интерпретаций

Тексты докладов публикуются в авторской редакции

Технический редактор: Г. В. Белозёрова.

Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

Печать: трафаретная
Бумага: офсетная
Усл. печ. л.: 23,25
Уч. изд. л.: 27,19

Сдано в печать: 20.04.2011
Формат: 60×84/16
Заказ: 578/н
Тираж: 500 экз.

Издательство Томского государственного
педагогического университета
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60
Отпечатано в типографии Издательства ТГПУ,
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел. (3822) 52-12-93
e-mail: tipograf@tspu.edu.ru

ISBN 9785894285351



9 785894 285351