

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ  
Томский государственный педагогический университет

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
Институт развития образовательных систем

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК  
Институт философии

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ МЕДИЦИНСКИХ НАУК  
Томский научный центр РАМН

Сборник трудов  
III Всероссийской научной конференции  
с международным участием

## **СИСТЕМЫ И МОДЕЛИ: ГРАНИЦЫ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ**

Серия: Системы и модели: границы интерпретаций

14–16 февраля 2010 г.

Томск 2010

ББК 14

С 34

С 34 **Системы и модели: границы интерпретаций** : сборник трудов III Всероссийской научной конференции с международным участием (г. Томск, 14–16 февраля 2010 г.). – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2010. – 296 с. (Серия: Системы и модели: границы интерпретаций.)

ISBN 978–5–89428–494–1

Сборник включает статьи участников конференции, посвященной памяти Эрика Григорьевича Юдина. Он был одним из первопроходцев системных исследований. Обозначенные им проблемные области получили варианты разрешений в постнеклассической методологии. Стремительное развитие постнеклассики создает условие разрыва философских традиций. Вместе с тем, исследовательские программы конкретно-научной составляющей постнеклассики инициировали идеи философов, в круг которых входил Э. Г. Юдин. Содержание статей связано с решением проблемы выявления механизмов взаимосвязей философии, науки и культуры, с традициями и потенциалами системно-деятельностного подхода, моделями динамики социокультурных систем. Эти проблемы обсуждаются в традиции, создание которой было бы невозможно без работ Э. Г. Юдина. Один из драматических периодов его жизни связан с Томском, что и определило место проведения конференции, которая является междисциплинарной по направлениям и составу. 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

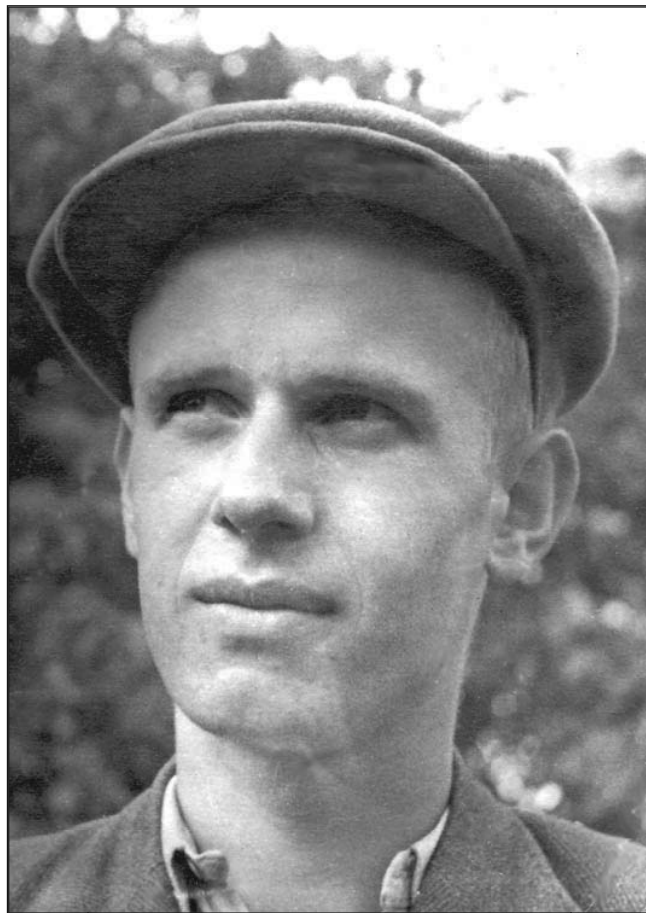


Публикуется при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 10-06-06011-г)

ISBN 978–5–89428–494–1

© Издательство ТГПУ, 2010  
© Коллектив авторов, 2010  
© И. В. Мелик-Гайказян, составитель серии, 2010

*Памяти выдающегося ученого  
Эрика Григорьевича Юдина*



*Эрик Григорьевич Юдин  
(1930–1976)*



## КРУГ ПРОБЛЕМ

### «ЕСТЕСТВЕННОЕ» И «ИСКУССТВЕННОЕ» В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ И ТЕХНИКЕ<sup>1</sup>

*В. Г. Горохов, Москва, Россия*

Понятия «естественного» и «искусственного» были развиты еще в античной философии. Платон различает существующее «по природе» (то, что от природы) и «по закону» (то, что приобретает старанием, упражнением, обучением, что принуждает ко многому, что противно природе), т.е. благодаря природной способности (врожденное) с помощью искусства, от учения возникшее (искусное) [1, с. 89, 138–139, 148, 206, 223]. По Аристотелю естественное – это то, причина чего заключена в самой вещи, что происходит по определенному закону, либо всегда, либо по большей части. Он различает существующее по природе, возникающее от природы и возникающее путем искусства, образованное искусством [2, с. 82]. В Новое время в связи со становлением экспериментального естествознания проблема соотношения естественного и искусственного переосмысливается. Для Декарта всякое различие между естественным и искусственным с необходимостью исчезает, поскольку мир, природа трактуется им как машина. «Между машинами, сделанными руками мастеров, и различными телами, созданными одной природой, я нашел только ту разницу, что действия механизмов зависят исключительно от устройства различных трубок, пружин и иного рода инструментов, которые, находясь по необходимости в известном соответствии с изготовившими их руками, всегда настолько велики, что их фигура и движение легко могут быть видимы, тогда как, напротив, трубки или пружины, вызывающие действия природных вещей, обычно бывают столь малы, что ускользают от наших чувств. ...поэтому все искусственные предметы вместе с тем предметы естественные» [3, с. 539–540]. Такое понимание естественного и искусственного прямо противоположно аристотелевскому представлению, согласно которому природное противопоставлялось созданному человеком, а физика – механике, как искусству, а не науке. По Декарту же, механика является частью физики, изучающей трубу и пружины, вызывающие действия природных вещей. Но также и в нанотехнологии речь идет о наноструктурах, которые столь малы, что ускользают от наших чувств, тончайших нанотрубках, об исчезающее малых наномашинах [4, р. 105] и т.д.

Главное достижение Галилея состоит не в разграничении, а в соотношении этих двух понятий, установлении их взаимопереходов. В отличие Аристотеля он рассматривает естественное движение в искусственных условиях, в идеализированном искусственным путем эксперименте. Прямолинейного

---

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках проекта РФФИ «Технонаука в обществе знаний: методологические проблемы развития теоретических исследований в технических науках» № 09-06-00042а

движения не существует в природе; оно является результатом идеализации, искусственного воспроизведения естественного явления за счет устранения побочных влияний (воздействия внешних сил). Говоря, например, о плавающих телах, он пишет: «Понять причину этого явления... очень легко, поскольку мы имеем явную их аналогию в любом искусственно приготовленном нами сосуде, в котором мы увидим естественно происходящими эти явления...». В то же время он рассматривает «природу» механических орудий [5, с. 7, 9, 527]. Именно таким перенесением искусственного в естественное и естественного в искусственное были заданы идеалы и нормы экспериментального естествознания, с одной стороны, и инженерной деятельности, – с другой.

Такие же взаимопереходы естественного в искусственное и обратно можно обнаружить во многих рассуждениях по нанотехнологии: «Дискретный спектр энергетических состояний в таких кластерах подобен энергетическому спектру отдельных атомов, что позволяет говорить об «искусственных атомах», несмотря на большое количество атомов в кластерах (островках)» [6, с. 606]. Точно также говорят об искусственно созданных молекулах.

Такая двойственная ориентация нанотехнологии, с одной стороны, на научные исследования естественных, природных явлений, а с другой – на производство, воспроизведение замысла искусственным путем, заставляет взглянуть на свое «изделие» одновременно как на природный объект, который выступает как «естественно-искусственная» система. С одной стороны, наносистема представляет собой явление природы которое подчиняется естественным законам, а с другой – то, что необходимо искусственно создать: сначала определить материальные условия и искусственные средства, влияющие на природу в нужном направлении, заставляющие ее функционировать так, как это нужно для человека, и лишь потом на основе полученных знаний задать требования к этим условиям и средствам, а также указать способы и последовательность их обеспечения и изготовления. В свою очередь, искусственно созданные в эксперименте ситуации сами должны быть представлены и описаны в научном плане как определенные естественные процессы.

Однако в классическом естественнонаучном эксперименте главный акцент все же должен делаться на естественной позиции, а в традиционной инженерной деятельности он ставится на искусственной позиции, поскольку основная цель эксперимента в классическом естествознании – подкрепить, обосновать с помощью искусственных средств теоретически выведенные естественные законы, цель же традиционной инженерной деятельности, учитывая эти законы, создать искусственные технические средства и системы для удовлетворения определенных человеческих потребностей. В нанотехнологии эти позиции настолько переплетаются, что нанотехнологический эксперимент становится одновременно и средством проектирования наносистем.

Разграничение «естественного» и «искусственного» предполагает также их определенное соотношение. «Отношение объемлемости позволяет организовать два типа таких простейших систем: ЕИ-системы и ИЕ-системы». В ЕИ-системе естественная компонента которой объемлет искусственную, напротив, в ИЕ-системе – искусственная компонента объемлет ее естественную компоненту [7]. Именно такими кентавр-системами и являются наносистемы, поскольку их элементами могут быть как Е-подсистемы, так и И-подсистемы.

Например, в нанотехнологии, «поскольку соответствующие синтетические моторы, которые выполняли бы ту же работу, что в прошлом биологические моторы, отсутствуют», пытаются «интегрировать в искусственно созданную на микроуровне окружающую среду биологические моторы». «Разработка искусственных транспортных средств, которые переносят лекарство и имеют целью целевую и контролируемую доставку медикаментов в организме, является сегодня ключевым направлением интенсивного научного исследования, являющегося очень важным для будущего медицинской науки» [8]. Такого рода гибридное транспортное средство представляет собой комбинацию небιологических и биологических элементов, например, полимеров в качестве искусственной окружающей среды и биомолекул как естественных систем в этой среде.

Таким образом, наносистема, с одной стороны, представляет собой явление природы которое подчиняется естественным законам, а с другой – то, что необходимо искусственно создать. Пример такого «естественно-искусственного» объекта исследования и проектирования является так называемая «кластеризованная вода». «молекула воды в жидкой фазе на определенных частотах состоит, как из изолированных молекул воды, так и из молекул, «связанных в кластеры посредством водородных связей». При определенном давлении в ударной волне можно получить новую форму воды с симметричными водородными связями, причем «свойства такой воды будут отличаться от свойств обычной воды». Под «обычной водой» фактически понимается естественный объект, а под «кластеризованной» – искусственный, хотя в обоих случаях речь идет об одной и той же системе – «вода». Но и в том, и в другом случае не имеется в виду «вода» как обычный природный объект, выделенный в результате социокультурного освоения человечеством окружающего нас мира («питьевая вода», «вода, текущая в реке», «водная гладь озера» и т.п.). В первом случае – это идеализированный объект естественнонаучного исследования («молекулы или кластеры молекул воды»), а во втором – объект технологического оперирования, искусственно полученный «при определенном давлении в ударной волне» [9, с. 98-99].

В принципе любая система может быть описана и как естественная, и как искусственная. Система с естественной точки зрения рассматривается как самодвижущийся организм, т.е. объект, развивающийся по своим внутренним законам, не зависящим от человеческой деятельности. С искусственной точки зрения система рассматривается как конструируемый извне меха-

низм. «Иначе можно сказать, что различие «естественного» и «искусственного» соответствует разграничению «природных» законов и законов социальной деятельности» [10]. Таким образом, если научные знания и представления используются для создания наносистем, то мы находимся в «искусственно-естественно-искусственной» позиции, а если экспериментальные устройства создаются для обоснования и подтверждения данных представлений, то – «естественно-искусственно-естественной» позиции.

### Литература

1. Платон. Соч.: в 3 т. Т. 1. М.: Мысль, 1968.
2. Аристотель. Соч.: в 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1981.
3. Декарт Р. Избр. произв. М., 1950.
4. Schmid G. et al. Nanotechnology. Assessment and Perspectives. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 2006.
5. Галилей Г. Избранные труды. В 2 т. М.: Наука, 1964. Т. 2.
6. Асеев А.Л. Нанотехнологии в полупроводниковой электронике // Вестник РАН. 2006. Т. 76. № 6.
7. Генисаретский О.И. Искусственные и естественные системы // Вопросы методологии. 1995. № 1.
8. Dudia A. Nanofabricated Biohybrid Structures for Controlled Drug Delivery. Proefschrift Universiteit Twente. Enschede: GILDEPRINT DRUKKERIJEN B.V., 2007.
9. Пул Ч. мл., Оуэнс Ф. Нанотехнологии. М.: Техносфера, 2006.
10. Лефевр В. А., Щедровицкий Г. П., Юдин Э. Г. «Естественное» и «искусственное» в семиотических системах // Проблемы исследования систем и структур. Материалы к конференции: Сб. М.: Изд-во АН СССР, 1965.

## СИНЕРГИЙНЫЙ ХАРАКТЕР ТЕОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

*С. С. Аванесов, Томск, Россия*

Взаимосвязь различных «регионов» культуры может предстать в новом свете, если рассматривать их «с точки зрения человека». В антропологическом ракурсе становится понятным, например, соотношение таких сегментов культурной практики, как религия, философия и наука. Религия – это сфера жизни (бытие), философия – сфера мировоззрения (мышление), а наука – логико-операциональная сфера (теория). Религия отвечает на вопрос «как быть?», философия – на вопрос «что делать?», наука – на вопрос «как делать?». Теология может рассматриваться как такая «дисциплина», которая сочетает в себе все три указанных измерения, – это и религия (как *опыт бытия*), и философия (как *мышление в понятиях*), и наука (как *строгая теория*). Осмыслить теологию во всех этих аспектах означает, в том числе, понять ее как специфическую когнитивную программу, направленную на постижение специфического предмета специфическими средствами.

Может ли Бог пониматься как «предмет» теологии и даже как ее «предмет» *по преимуществу*? С одной стороны, на этот вопрос можно ответить утвердительно: мы способны отличить нашу когнитивную интенцию, обращенную «на» Бога, от познавательной интенции, обращенной *не* на Него (на факт, на процесс, на наличное, на ноуменальное и т.д.). К тому же, в христианстве всякое познание теоцентрично, то есть призвано возводить любое знание к главному знанию – знанию Бога. Итак, и первичная когнитивная



интенция, и «телос» богословского познания в целом позволяют вести речь о Боге как «предмете» знания.

Однако, с другой стороны, на поставленный вопрос можно ответить и отрицательно: Бог *не есть* «предмет» познания в том смысле, в каком этим термином именуется всякое предлежащее («нечто») научного познания. Во-первых, Бог не выделен из реальности по некоему «контуру», ничем не ограничен (Он, как Абсолют, не имеет границы ни с чем). Во-вторых, Бог не «дан» – ни эмпирически, ни интеллектуально: Он не может быть подвергнут ни наблюдению или эксперименту, ни созерцанию или анализу. Отсюда понятно важное значение богословской апофатики. Апофатический метод предполагает «априорное утверждение о том, что Бог не только не может, но и не должен быть предметом интеллектуального анализа», в том смысле, как такими предметами могут быть явления эмпирического мира [1, с. 158–159]. По большому счету, у теологии (как Бого-познания) не может быть «предмета», ибо Бог – не «предмет», а *инициатор* и *соучастник* теологического познавательного акта. И лишь в «икономических» аспектах богословия можно обнаружить такой «предмет»: это *отношения* между Богом и миром (включая человека).

Теология видит Бога не как «один из предметов» наличного мира, но как основу самого этого мира, «не поддающуюся законченному описанию и однозначному определению» [2, с. 7]. В теологическом контексте само слово «предмет» становится сомнительным, поскольку «оно подразумевает отстраненность, подрывающую подлинное теологическое знание» [3, с. 52]. Но никакая теология невозможна с позиции внешнего наблюдения, с точки зрения отстраненности, дистанцированности от Бога. «Ибо Бог, – отмечает Сёрен Кьеркегор, – “понимает” (то есть по-нимает, объемлет: *comprehendit*) саму реальность, все отдельное или индивидуальное» [4, с. 341], а значит – и самого богословствующего. Подлинная теология возможна только на основе признания этого фундаментального тезиса.

Бог – не «предмет» в научном смысле: богослов не «владеет» своим «предметом» и даже не «ищет» его, если речь идет о Боге; «Сам Бог овладевает богословом, как может овладевать нами чья-то личность» [5, с. 263], то есть «овладевает» нами в любви. Богослов думает и говорит: «Мой Бог»; но, как пишет С. Кьеркегор, «это не тот Бог, Который принадлежит мне, но тот, Которому принадлежу я» [6, с. 155]. Именно Бог первым «находит» богослова, делает шаг ему навстречу в Своем откровении; только поэтому для человека «оказывается возможным искать Бога, как ищем мы всем своим существом, следовательно, и своим умом, чьего-либо присутствия» [5, с. 263]. Это не поиск с позиции исследователя или испытателя; это поиск *общения* с Тем, без Кого человек не хочет существовать; это, в конечном счете, экзистенциальный поиск *себя* в нашем нормативном предстоянии Тому, Кто Сам Себя перед нами обнаружил.

Бог познается человеком «не концептуально, но во время встречи с Ним лицом к Лицу» [7, с. 158]. Исток теологии имеет глубоко *личный* характер; цель теологической практики связана с заинтересованным достижением

личного совершенства. В плане такого движения к теологическому идеалу богословствующий субъект оказывается включенным в контекст Бого-человеческого личностного со-действия (синергии). «Богословие должно быть боговдохновенным: оно должно быть не словом человека, но словом Духа, произносимым человеческими устами. Только тот проповедник, который умеет молчать до тех пор, пока Святой Дух не коснется струн его души, есть подлинный богослов. И только когда умолкает человеческое слово и рождается в душе человека слово Духа, начинается подлинное богословие» [8, с. 232]. Действительное теологическое познание совершается в сфере экзистенциального диалога человека и Абсолюта. «Только свет, с неба сходящий и проникающий всю душу человека, может указать ему путь; только сила, даруемая Духом Божиим, может вознести его в те неприступные высоты, где является Божество» [9, с. 46].

Несмотря на то, что Бог (как Абсолют) находится *вне* эмпирического (тварного) мира и недоступен для полного познания, Он не находится вне религии [10, с. 61]. По сущности Бог трансцендентен твари, но своими энергиями Он присутствует в мире. Сама категория энергии, которая использовалась в философии Аристотеля и неоплатоников, в богословии подчеркивает «творческий характер отношения Бога к миру, отсутствие онтологической связи между ними», предполагая лишь их «лично-волевою» связь [1, с. 161]. Лишь в поле со-действия личной свободной воли человека и Бога преодолевается, «срастается» эссенциальный разрыв Творца и твари, и Бог оказывается «доступным» для богослова. Таким образом, как Откровение, так и богопознание имеют смысл лишь в контексте *персоналистического* понимания Бога и человека и их взаимного отношения [1, с. 161].

Тезис о том, что Бог «невидим» и «неведом», – это одновременно и теологическое, и антропологическое утверждение (ср.: [11, с. 56]), поскольку в нем сообщается о способностях *человека* в сфере богопознания. Бог познается по Своим действиям (энергиям); но любое действие подразумевает не только свой источник, но и того, кто это действие воспринимает. Действие в своем конкретном содержании сообщает (несет в себе информацию) и о том, откуда оно исходит, и о том, «в чём это действие отпечатывается» [10, с. 61]. Следовательно, вопрос о «предмете» богословия (учитывая, что сам богословский процесс инициируется Божественным действием) есть в то же время и вопрос о его субъекте, *о богословствующем человеке*.

Итак, если богословие – это акт познания, «направленный» *на* Бога; если, далее, любой акт познания интенцируется его «предметом», внеположным субъекту этого акта; то Бог как «предмет» богословия обладает следующей спецификой:

а) Бог познается как *непознаваемый* (т.е. Бог одновременно и «в» сфере познания, и «вне» этой сферы, «за» ней);

б) Бог *инициирует* богопознание (во-первых, Он *творит* мир и человека, т.е. самого субъекта богословия с его богословскими задатками; во-вторых, Он *открывает* Себя всякому конкретному богослову);

в) Бог *соучаствует* в богословии как последовательности диалогических актов (поэтому Бог для богослова – не «Он», а «Ты»).

Такова специфика теологического познания, требующая полагать его в качестве системы *синергийных* процедур.

### Литература

1. Шмалий В., священник. Космология святых отцов каппадокийцев: вклад в современный диалог науки и богословия // Альфа и Омега. 2003. № 2 (36). С. 152–170.
2. Уильямс Р., архиепископ Кентерберийский. О христианском богословии. М.: Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2004. 334 с.
3. Бальтазар Г. У. фон. О простоте христиан // Символ. 1993. № 29. С. 7–69.
4. Кьеркегор С. Болезнь к смерти // Кьеркегор С. Страх и трепет. М.: Республика, 1993. С. 249–350.
5. Лосский В. Н. Догматическое богословие // Мистическое богословие. Киев: Путь к Истине, 1991. С. 261–335.
6. Кьеркегор С. Наслаждение и долг. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 416 с.
7. Симеон (Брюшвайлер), архимандрит. Тайна и измерение личности: Очерк христианской антропологии // Альфа и Омега. 2004. № 1 (39). С. 155–169.
8. Иларион (Алфеев), иеромонах. Жизнь и учение св. Григория Богослова. М.: Крутицкое Патриаршее Подворье, 1998. 508 с.
9. Хомяков А. С. Сочинения: 2 т. Том 2: Работы по богословию. М.: Медиум, 1994. 478 с.
10. Кураев А., диакон. Всё ли равно как верить? Сборник статей по сравнительному богословию. Клин: Изд-во Братства святителя Тихона, 1994. 176 с.
11. Кураев А. О вере и знании – без антиномий // Вопросы философии. 1992. № 7. С. 45–63.

## ТЕОРИЯ СИСТЕМ НИКЛАСА ЛУМАНА – НОВАЯ ПАРАДИГМА ТЕОРИИ СИСТЕМ

*Г. Бехманн, Карлсруэ, Германия,  
В.Г. Горохов, Москва, Россия*

Н. Луман заявляет, что теория систем и теория общества взаимно соотносятся друг с другом и взаимозависимы. Все, что является социальным, в соответствии с концепцией Н. Лумана, идентифицируется как коммуникация, которая представляет собой неподдельно социальное и совместно социальное действие, поскольку предполагает множество сотрудничающих систем сознания и не может быть приписано ни одному индивидуальному сознанию в отдельности, а нечто, функционирующее как коммуникация, является обществом, т.е. коммуникация может быть произведена лишь в сети коммуникаций. Социальные системы образуются исключительно благодаря коммуникации, причем исторически первым импульсом для возникновения особых символизированных средств коммуникации, стало изобретение и распространение письменности, которая неизбежно расширила коммуникативный потенциал общества и вывела его за пределы интеракции непосредственно присутствующих. Сознание и коммуникация как бы заранее настроены друг на друга, функционируют «незаметно» координируясь, что отнюдь не исключает идентификации и персонификации участников коммуникации, а их регулярная структурная стыковка возможна благодаря языку. Системы коммуникации стыкуются, таким образом, только с системами сознания, которые препятствуют влиянию на нее

совокупной реальности мира, что привело к развитию системы, реальность которой состоит в оперировании с одними только знаками. Даже если по разным причинам многие не принимают участие в данный момент в коммуникации, то все равно число одновременно совершающих эти операции настолько велико, что возможность эффективной координации между ними и достижение согласия исключены. Поэтому система коммуникации необходимо основана на себе самой и лишь сама собой может руководить. Следующей после языка и письменности ступенью развития коммуникаций является формирование коммуникационной сети интернета, еще более существенно расширяющей возможности коммуникации и число включенных в нее индивидов по сравнению с коммуникацией «лицом к лицу».

Особенностью информационного общества становится развитие системы «наука-техника-хозяйственная структура», не привязанной к определенному месту или даже национальному государству, которая за счет своевременно получаемой и быстро перерабатываемой информации может гибко реагировать на любые запросы потребителя и колебания рынка, самоперестраиваясь и переструктурируясь в соответствии с этими запросами и колебаниями, становясь саморефлексивной системой.

Чем больше мы действуем, тем более нам требуется знания, чтобы действовать. Но наше общество в целом, как и его отдельные подсистемы, больше не может социально действовать без наблюдения за ними, например, со стороны средств массовой информации. Поэтому между сферами знания и деятельности расположен пояс рефлексии. Известный немецкий социолог Никлас Луман назвал этот феномен *наблюдателем второго порядка*. *Самореферентность* системы представляет собой ее способность постоянно *самоопределять* отношение к самой себе и *отдифференцировать* их от отношений к окружающему миру, а также постоянно *селектировать* свои внутренние связи и элементы. Одним из центральных понятий лумановской теории систем является понятие самонаблюдения. Система только тогда существует, когда она сама себя наблюдает, т.е. самоидентифицирует себя, отделяя себя от окружающей среды. Кроме того, существует некий «наблюдатель второго порядка», способный понять, что самонаблюдение отграничивает то, что другие системы (в качестве «наблюдателей первого порядка» или «внешних наблюдателей») осознают как мир, в котором они существуют. Многократное повторение процедуры дифференциации системы и окружающей среды, направленное внутрь данной системы, ведет к выделению в ней иерархии подсистем и одновременно к редукции сложности этой системы. Автопоэсис в данном контексте означает самоорганизацию, самоконституирование и саморепродукцию системы через построение подсистем. Теория систем Лумана может рассматриваться как новая парадигма теории систем, основывающаяся на синтезе идей общей теории систем Бергаланфи и синергетического подхода и примененная к анализу развития самоорганизующихся социальных систем.

В концепции Никласа Лумана именно коммуникация – становится основной структурой общества, причем никакая коммуникация невозможна

без общества, а никакое общество – без коммуникации. Коммуникативные акты ничего не говорят о мире, который не отражается ей, а скорее классифицируется с её помощью. Социальное – это ни что иное, как коммуникация. Тогда окружающая среда – лишь стимул, но не реальный источник информации. Управляемые коммуникационными средствами коммуникативные процессы связывают партнеров, каждый из которых реализует свои собственные селективные достижения и знает о том, что то же самое делает и другой. В этой связи становится важным различие знания и информации: знание создает способность действия, в то время как информация представляет собой знание, обработанное для целей использования, поэтому знание отражает статический структурный аспект, а информация – процессуальный аспект коммуникации.

По Луману, каждая отдельная коммуникация, если она понята, может быть принята или отклонена с использованием соответствующих средств убеждения, которые могут быть активированы только в самой социальной системе. Общество, или то, что ранее понималось в социологии как общество, теперь освобождено от всех существенных определений. Оно – не единая мораль, не основано на согласии или любой рациональной интеграции, а сформировано исключительно продолжающейся коммуникацией, а мир является закрытым, коммуникативным комплексом. В принципе, любая точка на земном шаре доступна для коммуникации несмотря на все технические, политические или географические препятствия, а мировое общество – это самоокончателность мира в коммуникации. Именно коммуникация представляет собой операцию, которая наделена способностью к самонаблюдению. Каждая коммуникация должна одновременно и сообщать, что она есть коммуникация, и помечать, кто что сообщил, чтобы могла быть определена подсоединяющаяся к ней коммуникация, чтобы иметь возможность устанавливать, должна ли последующая коммуникация реагировать на сомнение в информации, на предполагаемые намерения отправителя сообщения, например, ввести в заблуждение, или на трудности понимания. Сложная система при этом может от наблюдения своих операций перейти к наблюдению своего наблюдения, т.е. самой системы. Таким образом, общественная организация – это и не машина, и не организм, а особая самореферентная социальная система, контролирующая сама себя, но не контролируемая ничем извне. Поэтому компьютерные и коммуникационные системы и сети лишь создают условия для более оптимального функционирования социальной коммуникации, как впрочем и для возникновения новых рисков, но не могут подменить существующее общество какими бы то ни были, несоциальными структурами.

Реализация этого представления связана с изменением парадигмы в теории систем, переходом от различения часть-целое к различению система-окружающая среда, от открытой системы к самореферентной системе, от самоорганизации к автопоэзису, от статической к динамической стабильности, от простого наблюдения к рекурсивному наблюдению, анализу рефлексивных отношений, от проектирования и контроля к автономии систем и т.д.

Смысл этого нового подхода заключается в том, что система рассматривается с энергетической точки зрения как открытая, а ее внутренние процессы и организация являются полностью закрытыми по отношению к окружающей ее среде. Поэтому автопоэтическая система репродуцируется в ходе закрытого для внешней среды, рекурсивного процесса, в котором она сама воспроизводит и сохраняет свои составные части. Главной предпосылкой является здесь способность системы к упорядочению вещей по отношению к самой себе и по отношению к окружающей ее среде, т.е. способность проводить такого рода различие, и способность к сопряжению системы со средой или системы с ее элементами, что вытекает из необходимости, с одной стороны, проводить границы, а с другой – связывать воедино. Система конструирует окружающую среду как данную реальность и через эту процедуру утверждает и себя саму как реально существующую. Решающей мыслительной процедурой в этой теории становится не мышление в терминах функций или структур, а проведение различий (между системой и окружающей средой, открытостью и закрытостью, элементами и отношениями и т.д.), следствием чего является динамизация понятий системы и элемента.

Согласно Н. Луману общество никак не может быть объектом, доступным какому-то независимому наблюдению. Луман переносит структуру самореференциального способа оперирования субъекта на теорию социальных систем. Обоснование общественной теории на базе системно-теоретической понятийности предполагает не только восприятие иного вокабулярия из различных и, прежде всего, естественно-научных и технических дисциплин, но кроме этого требует четкого размежевания и отказа от онтологической концепции мира. Самое глубокое и радикальное предположение заключается в том, что речь отныне идет не об объектах, а о различиях. Причем они понимаются не как предзаданные реалии (то есть различия), а как нечто такое, что сводится к требованию именно «осуществлять» различия. В противном случае было бы невозможно ничего обозначить, ничто бы не могло наблюдаться и продолжаться. Посредством замены понятия субъекта на понятие «система» и переводом дифференциации «субъект – объект» в различие «система – внешний мир» Н. Луман начинает движение в направлении радикально-конструктивистской теории общества.

## **НАНОЧАСТИЦЫ: УПРАВЛЕНИЕ РИСКОМ И ПРИНЦИП ПРЕДОСТОРОЖНОСТИ<sup>1</sup>**

*А. Грунвальд, Карлсруэ, Германия*

Зарождающаяся сфера нанотехнологии привлекает все большее общественное внимание. С одной стороны, от нанотехнологий в перспективе ожидают весомого вклада в благоденствие человечества, радикальное улуч-

---

<sup>1</sup> Перевод Елены Гавриловой выполнен в рамках проекта РФФИ «Технонаука в обществе знаний: методологические проблемы развития теоретических исследований в технических науках» № 09-06-00042.

шение здоровья, устойчивое развитие цивилизации, а также в новые информационные и коммуникационные технологии. Часто, нанотехнология рассматривается в качестве ключевой технологии нового столетия, иногда даже как основа для третьей промышленной революции. С другой стороны, люди опасаются «обратной стороны» все ускоряющегося технического прогресса. Беспокойство по поводу возможных рисков и побочных эффектов нанотехнологий выражается на протяжении нескольких лет в публичных дебатах и в СМИ. Создаются различные критерии для регулирования этой сферы деятельности, например, ELSA (учет этических, юридических и социальных аспектов), по всему миру существует множество экспертных групп, обсуждающих проблемы оценки и анализа риска, проблемы восприятия обществом нанотехнологий и управления ими.

В настоящее время особое внимание уделяется публичному обсуждению рисков, связанных с существованием искусственных наночастиц. Синтез искусственных наночастиц имеет огромный рыночный потенциал: их можно добавлять при производстве, например, в поверхностные покрытия, в косметические средства или в солнцезащитные кремы. В результате получатся новые продукты, основанные на свойствах наноматериалов. Свойства же последних, находятся в зависимости от размера, формы и структуры поверхности наночастиц, а также от их объема и поверхностной композиции. Сейчас в наномасштабе возможно синтезировать частицы с заданными физическими и химическими свойствами, что в свою очередь, представляется важным шагом к созданию материалов, обладающих заранее спроектированными качествами. И это всего лишь одна из сфер применения нанотехнологий, в которой открывается путь к «зеленой» химии и «зеленой» нанотехнологии.

Однако все эти потенциальные решения имеют свою цену. Цикл производства, использования и уничтожения материалов, обладающих заданными на наноуровне признаками, может привести к появлению искусственных наночастиц в воздухе, воде, почве и даже в живых организмах. Последствия этого не вполне предсказуемы, т.к. способы распространения наночастиц и их взаимодействие с другими частицами, воздействие на здоровье человека и на окружающую природную среду, в частности, возможные долгосрочные последствия, в настоящее время неизвестны. Хотя в настоящее время возможные отрицательные последствия применения наночастиц для здоровья человека или окружающей среды активно и всесторонне изучаются, существуют еще довольно большие области незнания в этой сфере. В подобной ситуации доминирующим мотивом деятельности должен стать принцип предосторожности.

Наночастицы и наноматериалы, производимые во многих физических, химических и биологических процессах, представляют собой новые радикально отличающиеся по свойствам вещества, они могут быть использованы для разработки принципиально новых изделий. Многие из этих материалов находятся пока только в исследовательских лабораториях. Вместе с тем, некоторые наночастицы, уже присутствуют во многих областях нашей жизни,

и их число будет значительно увеличиваться в ближайшее время. Большинство известных и используемых наноматериалов еще не достаточно исследованы в отношении возможных негативных последствий. Все это означает, что классическая стратегия оценки рисков не применима. Способы количественного расчета вероятности ущерба и степени возможной опасности пока отсутствуют. Так что не удивительно, что оживленные дискуссии о применимости принципа предосторожности занимают особое место в промышленно развитых странах.

Принцип предосторожности должен применяться, в связи с «разумной обеспокоенностью», основанной на научных исследованиях и оценке знаний. Согласно современным представлениям, такая «разумная обеспокоенность» оправдана сейчас в токсикологических исследованиях наночастиц. Однако не существует никакой «разумной обеспокоенности», провоцирующей применение жестких мер в области наночастиц (например, введение моратория на исследования) в соответствии с принципом предосторожности.

Многое в этом направлении делается, но предстоит еще много работы: должны быть заполнены пробелы в знаниях в области оценки рисков, необходимо выявить возможные источники воздействия, а также разработать действующие методы анализа экологической ситуации и влияние искусственных наночастиц на биологические образцы. Все этапы жизненного цикла продукта нанотехнологий должны быть интегрированы в область научных исследований и разработок.

Что касается «разумной обеспокоенности по поводу возможной опасности», то разумеется необходимо учитывать то, что для всех исследователей в области наночастиц обязательна особая осторожность. К таким частицам следует относиться так же, как к новым химическим веществам, даже в том случае, если химический состав частиц хорошо известен. При работе с наночастицами по-прежнему необходимо ориентироваться на индивидуальный подход, поскольку пока ещё не могут применяться специфические номенклатуры, классификации и стандартные схемы. Данная ситуация должна быть изменена как можно скорее.

В области нанотехнологий помимо управления рисками необходимо также осуществлять и регулирование общественной коммуникации, т.к. она может оказывать серьезное влияние как на восприятие нанотехнологий в обществе, так и на принятие важных политических решений. Совершенно необходимо рассматривать общественное восприятие риска всерьез, даже в том случае, если оно представляется неадекватным с точки зрения результатов научной оценки рисков. Ориентируясь на научную оценку рисков, однако, не следует абсолютизировать ее. Необходимо начать открытый диалог о восприятии риска, о структуре и глубинных причинах его восприятия, приемлемости условий, повышения меры доверия и т.д. Отрицая наличие рисков, ученые в области нанотехнологии часто вызывают недоверие и подозрительность. Чтобы высказываться откровенно о возможных рисках, увеличить и упрочить доверительные отношения между наукой и обществом требуется укрепление доверия в общественной дискуссии, открытое обсуж-



дение возможностей и рисков, и как инструмент для этого, было бы эффективно использовать всевозможные схемы для сравнения различных типов и объемов риска. Прозрачность принятия решений является необходимым условием в отношении различного рода стратегий оценки риска. Знания о рисках включают в себя знания о действительности и о пределах этих знаний. Коммуникативные инструменты и инструменты участия общественности в оценке технологий смогут помочь улучшить взаимопонимание в области общественной оценки риска.

## СПЕЦИФИКА МОДЕЛИРОВАНИЯ НЕЛИНЕЙНОЙ ДИНАМИКИ НАУКИ<sup>1</sup>

*Е. А. Жукова, Томск, Россия*

В настоящее время остро стоит вопрос выбора адекватной методологии для исследования сложных социокультурных систем (науки, образования и др.) и их динамики, обусловленной воздействиями высоких технологий (Hi-Tech), которые фактически стали технологической основой жизни современного общества. В наших исследованиях мы установили, что нелинейная динамика Hi-Tech взаимосвязана с динамикой фундаментальной науки. Динамика Hi-Tech вызывает двойные положительные обратные связи: значимость высоких технологий в развитии общества растет, поэтому осуществляется все большее финансирование исследований и разработок сферы Hi-Tech, что ведет к расширению фундаментальных и прикладных исследований в данной сфере, имеющее следствием расширение Hi-Tech-производств и увеличение числа специалистов в этой сфере. Это ведет в свою очередь к созданию и внедрению все новых высоких технологий, дальнейшему расширению Hi-Tech-производств и перестройке системы образования в сторону увеличения количества подготавливаемых специалистов для данной сферы, и как следствие ко все нарастающему воздействию высоких технологий на социум и культуру [1–2]. В данной статье представлена попытка анализа динамики современной науки на основе информационного-синергетического подхода.

Только в постиндустриальном обществе можно говорить о формировании феномена Hi-Tech. Системообразующими технологиями данного феномена являются информационные технологии (ИТ). Базовые технологии феномена Hi-Tech (ИТ, нанотехнологии и биотехнологии) не просто обладают саморегуляцией, но по большей части включают в себя технологии, большинство этапов создания которых основано на самоорганизующихся технологиях, которые появились только во второй половине XX века.

Мы установили [2], что *для Hi-Tech характерно усиление в принципиальной степени темпов и сил воздействия на социокультурные системы, а также расширение направлений, по которым оно происходит, что приводит*

---

<sup>1</sup> В статье обсуждаются результаты исследований, выполненных при поддержке гранта РФФИ № 08-06-00109 «Технологии информационного общества: методология диагностики».

к быстрым и необратимым системным изменениям социокультурной действительности, то есть другими словами имеется очень быстрый и очень значительный социокультурный эффект. **Принципиальное отличие современных высоких технологий** от других технологий *основывается на вызываемых ими эффектах самоорганизации социокультурных систем (в том числе и науки) без возможности предсказания результатов этих эффектов в реальном времени*<sup>1</sup>.

Принципиально то, что наука представляет собой весьма динамичное образование не только с точки зрения включаемого в нее знания и поисковой деятельности, нацеленной на производство этого знания, но и с точки зрения структуры, инфраструктуры и организации науки. Причем наука должна рассматриваться как включенная в широкий социокультурный контекст, как подсистема культуры, как целое, взаимодействующее с различными сферами культурного творчества [3, с. 23; 4].

Как сложная, исторически развивающаяся, человекоразмерная система наука требует привлечения адекватной методологии. Релевантные методы и способы познания сложных саморазвивающихся систем, в том числе социокультурных, дает постнеклассическая методология. В постнеклассической методологической парадигме акцент делается на становлении, процессуальности, которая достигается путем введения необратимости во времени, что приводит к изучению эволюционирующего мира [5, с. 116]. Именно постнеклассическая методология позволяет вскрывать источники и механизмы нелинейной динамики многомерных социокультурных систем.

В рамках постнеклассической методологии с целью исследования нелинейной динамики сложных систем И.В. Мелик-Гайказян был разработан информационно-синергетический подход [6]. Как установлено данным автором, механизмы нелинейной динамики сложной системы определяются происходящими в системе информационными процессами. Информационные процессы являются механизмами самоорганизации сложных открытых систем.

И. В. Мелик-Гайказян была предложена модель для анализа динамики сложных социокультурных систем (рис. 1) [6, с. 107–141]. Эта модель представляет собой модель развития культуры, построенную на основе прямой аналогии стадий информационных процессов, понимаемых в качестве механизмов самоорганизации сложных систем, и стадий социокультурной динамики. Данная модель позволяет соотнести системные функции культуры и культурные формы. Культура является сложной открытой системой, развитие которой происходит нелинейно. В социокультурных системах все процессы носят информационный характер, так как процессы культурной динамики являются стадиями информационного процесса, которые представлены процессами генерации идей, их восприятия, обозначения, хранения в культурной памяти, отбора и выбора новых смыслов, актуализации культурного

---

<sup>1</sup> Наиболее явно это демонстрирует Интернет, который является самоорганизующейся технологией, а также ярким и наглядным примером быстрых и необратимых системных изменений социокультурной действительности и инициированных высокими технологиями непредсказуемых эффектов самоорганизации социокультурных систем.

наследия, кодирования в знаковых структурах и символах, создания способов целенаправленных действий. Было установлено, что для каждой стадии информационного процесса характерна определенная функция [7].



Рис. 1. Информационная схема развития культуры (пунктирными линиями показаны направления воздействия структурных элементов семиотического механизма культуры на человека)

В данной статье нами осуществлена попытка рассмотрения на основе выказанной модели (рис. 1) одного из вариантов динамики современной науки, обусловленной появлением и действием Hi-Tech (более подробно см. [8]). Наука рассматривается как социокультурная система и подсистема культуры.

1. В качестве «устройства», вырабатывающего информацию (**блок 1, рис. 1**), наука создает новое знание.

*Основная цель науки – получение нового объективно-истинного знания о мире.* Но это знание принципиально отлично от других видов знания. Научное знание нацелено на раскрытие объективных законов и может быть выделено лишь на последовательно доказательной основе в результате обоснованного необходимого вывода из теоретически-фундаментального рассмотрения предмета в «чистом виде» [9, с. 10]. В основе развития науки лежат две основные установки: самоценность истины и ценность новизны [4, с. 50]. Они воплощаются в целостной системе идеалов и нормативных принципов научного творчества.

Структура научного знания и процедуры его формирования исторически изменяются. Генерация и отбор научного знания обусловлены спецификой научной рациональности, характерной для данного периода развития науки. В наших исследованиях мы придерживаемся точки зрения В. С. Степина на выделение трех типов научной рациональности в соответствии с тремя стадиями исторического развития науки, каждую из которых открывает глобальная научная революция. Речь идет о классическом, неклассическом и постнеклассическом типах научной рациональности [4, с. 632–636].

Как пишет В. С. Степин, «наука не только дает нам образы мира, она формирует наше мышление, транслируя в культуре и внедряя в сознание людей особые структуры рациональности» [10]. Тип научной рациональности задает стандарты изложения научного знания, отличия научного и вне-научного знания, способы видения реальности в науке, постановку задач и выбор средств их решения, исходную программу теоретического синтеза в целом и организацию эмпирического исследования, стили мышления, которые в свою очередь формируются в контексте культуры и испытывают воздействие самых разных культурных феноменов, так как в процесс генерации собственно научного знания включены различные социокультурные факторы. Таким образом проявляется **нормативная функция**.

Нормативная функция определяет образ будущего, в соответствии с которым, после того как совершен выбор, вырабатывается порядок действий для научного сообщества в настоящем историческом времени, регулируемый определенными нормами и ценностями, подчиняющимися себе и модифицирующими всю прежнюю иерархию представлений и образов научной деятельности.

В последнюю треть XX в. в основаниях науки стали происходить радикальные изменения, который в терминологии В. С. Степина обозначены как четвертая глобальная научная революция, в ходе которой рождается новая постнеклассическая наука [4, с. 626–632]. Методы постнеклассической науки базируются на идеях историзма и эволюции (В.С. Степин), которые стали применяться не только для изучения сложных биологических, природных, техногенных, социальных объектов. И в физику, и в картину физической реальности сегодня также входят представления об исторической эволюции физических объектов. Как подчеркивает Ю. В. Сачков, «новые методы ведут к изменениям исходных взглядов на проблемы строения и эволюции мира, и эти преобразования столь существенны, что позволяют говорить о становлении нового, “нелинейного мышления”» [11]. Становление неклассического естествознания, а впоследствии появление и развитие идей универсального эволюционизма, системности, нелинейной динамики заложили основы формирования современной постнеклассической научной картины мира, имеющей тенденцию превращения в общенаучную картину мира.

Объектами изучения современной науки все чаще становятся уникальные системы, характеризующиеся открытостью и саморазвитием. Объекты такого типа постепенно начинают определять и характер предметных областей основных фундаментальных наук, детерминируя облик современной, постнеклассической науки [4]. Исторически развивающиеся системы представляют собой более сложный тип объекта даже по сравнению с саморегулирующимися системами, которые выступают только как устойчивая стадия эволюции саморазвивающихся систем. Для саморазвивающихся систем характерны кооперативные эффекты и принципиальная необратимость процессов. Вступая с такими системами во взаимодействие, человек как бы включается в систему, видоизменяя каждый раз поле ее возможных состояний. При этом каждый раз возникает проблема выбора некоторой ли-

нии развития из множества возможных, но сам выбор необратим и не может быть однозначно просчитан. Такие исторически развивающиеся системы В. С. Степин называет «человекомерными», например, объекты экологии, включая биосферу в целом, объекты биотехнологии, системы «человек»–«машины», в частности системы искусственного интеллекта, и др.

Благодаря тому, что современная наука ориентирована на исследование сложных исторически развивающихся систем, то существенно перестраиваются идеалы и нормы исследовательской деятельности, которые требуют специфических способов описания и предсказания их состояний. Так, идеалы исторической реконструкции начинают внедряться в естествознание. В то же время, постнеклассическая рациональность учитывает соотнесенность получаемых знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности, но и с ценностно-целевыми структурами, а внутринаучные цели оказываются взаимосвязанными с вненаучными, социальными ценностями и целями [4, с. 631–634].

Итак, еще неклассическое естествознание (в первую очередь квантовая механика) сформулировало ряд принципиальных допущений, в первую очередь – допущение истинности нескольких, альтернативных друг другу теоретических описаний одной и той же реальности, а постнеклассика вместе с идеями универсального эволюционизма, системности, нелинейной динамики привнесла идею наличия множества возможных путей развития, каждый из которых является истинным.

2. Следующий блок отражает воплощение новых фундаментальных идей в новые теории, новые исследовательские программы и научные направления (**блок 2, рис. 1**).

Научная рациональность, в первую очередь специальная научная картина мира, детерминирует состояние фундаментальных теорий, которые в свою очередь определяют состояние исследовательских программ. Исследовательская программа тесно взаимосвязана с целью исследования. Развитие новых исследовательских программ ведет не только к изменению старых, но и к возникновению новых научных направлений.

Научное знание, как теоретическое, так и эмпирическое, требует специальных средств для своего описания. В научной сфере создаются и функционируют специализированные языки и термины. Следует подчеркнуть, что основой современного языка науки является язык математики<sup>1</sup>. Язык математики – это язык количественных характеристик. Сегодня наблюдается тенденция проникновения языка математики в биологические и социально-гуманитарные разделы научного знания.

Благодаря развитию компьютерной техники появились новые возможности для более интенсивного развития вычислительных методов, что созда-

---

<sup>1</sup> Современные исследовательские программы, такие как теория самоорганизации сложных систем, теория фундаментальных физических взаимодействий, теория суперструн, теория суперсимметрии, теория инфляционной Вселенной и многие другие требуют привлечения очень сложного математического аппарата, например, нелинейных дифференциальных уравнений, теории катастроф, теории бифуркаций и мн. др.

ло предпосылки решения более сложных научных задач [4]. Широкое применение при решении таких задач получили методы прикладной математики и математического моделирования, в первую очередь в связи с тем, что объектами исследования все чаще становятся системы, экспериментирование с которыми невозможно, поэтому вместо исходного объекта изучению подвергается его математическая модель, а сам эксперимент заменяется моделированием на компьютере. Признание «машинного моделирования как ведущего в структуре научного метода ведет к дальнейшим преобразованиям облика науки, в котором важнейшее значение приобретают специализированное компьютерное программирование и диалог “компьютер – исследователь”. Соответственно, изменяются само видение мира и язык науки» [12, с. 206].

Особо отметим, что компьютеры позволяют представлять информацию о сложных объектах в графической форме, в форме визуальных моделей. В модели стали включаться высокоабстрактные идеализированные построения, но вместе с тем развивается и перцептивный аспект моделей. Представления и восприятия в них становятся эмоционально насыщенными. Имитация восприятий стала входить в сами формы выражения знаний. Информационное моделирование выходит за рамки простых вычислительных процедур и включает в себя анализ качественного разнообразия свойств исследуемых объектов и систем. Происходит развитие и обогащение самого метода моделирования, которое заключается в разработке новых способов выражения и оперирования с моделями, способов их анализа. Изменения эти настолько существенны, что не только вычислительное, но и информационное моделирование сегодня рассматривается как самостоятельный компонент научного метода наряду с экспериментом и теорией [12, с. 203–204].

Информационная модель, создаваемая на основе компьютера, выступает в данном случае как особый вид реальности, которую можно назвать виртуальной.

Язык современной науки стал настолько сложен, что труден для восприятия даже специалиста. Сегодня большинство успешных высококвалифицированных ученых с полноценным, но по сути узкоспециализированным, образованием совершенно не понимают своих коллег, работающих в других, в том числе почти смежных, научных областях. *Описание современных теорий все труднее, а порой и совершенно невозможно, представить для неспециалиста популярно и на языке здравого смысла.* В результате **мир современной науки с нарастающей скоростью теряет наглядность и понятность.** Следует особо отметить увеличение, как *темпа*, так и *скорости* изменений.

Создание нового научного знания требует очень интенсивного обмена научной информацией. Коммуникация внутри современного научного сообщества помимо специализированных языков общения актуализирует вопрос о международном языке общения. «Латынью XXI века» сегодня выступает *английский язык.*

Итак, любая теория и исследовательская программа должна быть зафиксирована в знаках и кодах как научно-технических, так и коммуникативных. Иными словами, инновация требует своего языка, который, по выражению Ю.М. Лотмана, всегда является «штампующим устройством» культуры (блок 2, рис. 1). В данном случае реализуется **вербальная функция**.

3. **Блок 3 на рис. 1** отражает реализацию **прогностической функции**, которая приводит ко все более ускоряющимся изменениям в социальных сценариях социокультурного пространства науки. Эти изменения проявляются в ряде тенденций. Назовем несколько тенденций, наиболее важных, с нашей точки зрения.

Во-первых, осуществляется перестройка дисциплинарной организации науки (дифференциация и интеграция наук, возникновение новых научных дисциплин), причем наблюдается возрастание интеграции научного знания, которая проявляется в появлении новых научных дисциплин, имеющих синтетический, междисциплинарный характер.

Во-вторых, нарастают тесные взаимосвязи между фундаментальной наукой и технологической сферой. Формируется технонаука и нарастают процессы коммерциализации науки.

В-третьих, серьезные структурные изменения происходят в сфере взаимодействия науки и образования: для воспроизводства требуемых современной науке научных кадров создаются новые кафедры, направления и специальности подготовки специалистов.

Следует отметить, что если для фундаментальной науки целью было получение истины, а результат научных исследований воплощался в открытие и закреплялся в теории, которая становилась достоянием всего научного сообщества, для прикладной науки целью было воплощение открытия (т.е. объективных, не зависящих от человека явлений и законов) в изобретение (т.е. созданное человеком новое явление, эффект, процесс или предмет), не имеющее основной целью коммерческое использование, то для технонауки целью становится создание инновации. Инновация – это материализованный результат, полученный от вложения капитала в какое-либо новшество, которого раньше не было (новую технику или технологию, новые формы организации производства, труда, обслуживания и управления и т.д.), предназначенный для реализации на рынке и получения прибыли. Если открытие может быть сделано отдельным человеком, то инновации, как правило, разрабатываются коллективами (лабораториями, отделами, институтами) и воплощаются в форме инновационного проекта. В отличие от открытия и изобретения инновация всегда преследует цель – получение выгоды, в первую очередь, прибыли. И если открытие и изобретение может произойти случайно, то инновация всегда является результатом поиска и требует четкой цели выпуска и технико-экономического обоснования [13, с. 14–15, 18]. Таким образом, для технонауки целью становится создание и внедрение не любых новшеств (в том числе и технологий), а таких, которые отвечают требованиям экономической эффективности с привлечением оптимального объема

ресурсов и должны приносить максимальную прибыль от реализации на рынке.

Практическое воплощение научных знаний в технологию сегодня принято рассматривать в терминах инновационного процесса. В общем виде конечная цель инновационного процесса заключается в коммерциализации результатов НИОКР. Обеспечение широкомасштабного протекания инновационных процессов ведет к формированию развитой инновационной инфраструктуры.

Итак, переориентация целей научной деятельности со стремления к получению истинного знания к получению прибыли от реализации инновационных проектов, проявившееся в формировании технауки, тесно связано с процессами коммерциализации науки. Но предпосылки для ускоренной коммерциализации науки создали возникшие и получившие широкое распространение Hi-Tech в виду исключительно высоких ожиданий рынка в отношении прибылей от высокотехнологичных инновационных проектов.

В технауке фундаментальные исследования получают рыночную оценку, происходит капитализация фундаментальной науки. Исследования в университетской или академической лаборатории направлены по большей части на создание технологии. Подчернем, что без развития фундаментальной науки невозможно дальнейшее развитие технологий. Рано или поздно накопленные «запасы» теоретических наработок иссякнут и никакими презентациями нельзя будет их восполнить. И хотя «в альянсе технологизированной науки с поп-наукой просто науке досталась роль Золушки, подбирающей крошки от финансирования масштабных технических и рекламных проектов. Но без этой Золушки огромной отлаженной машине современной экономики и политики не обойтись» [14].

Итак, реализация **прогностической функции (блок 3, рис. 1)** привела к значительным трансформациям и перестройке социальной структурности, что проявляется и в ускорении темпа развития новой социальной действительности. Видоизменение взаимосвязей научного знания с социокультурными системами (в первую очередь, с производственной сферой и системой образования) вызывает к жизни новые социальные проекты, которые обеспечиваются видоизменяющимися существующими или вновь создаваемыми под их реализацию общественными институтами. Следует отметить, что и современные социальные сценарии развития разрабатываются на научной основе, в рамках новых, возникших во второй половине XX в., научных направлений: футурологии, прогностики и др.

5. Научная рациональность, развертываясь в менталитете научного сообщества, становится объектом переоценки и критического осмысления. Критикуются, творчески переосмысляются, совершенствуются все основания науки (**блок 4, рис. 1**). В этом проявляется **критическая функция**.

Сегодня не только общество в целом, но и научное сообщество пришли к осознанию необходимости наличия деятельности по оценке технологий, которая не ставит своей задачей прямой «запрет» опасных технологий, но должна быть направлена на то, чтобы по возможности постараться заранее



предусмотреть возможность негативных эффектов, минимизировать их, либо совсем элиминировать. В 90-е гг. все более широкое внимание начинает привлекать «*принцип предосторожности*» (precautionary principle). В соответствии с этим принципом вопрос о безопасности новой технологии ставится не задним числом, когда ее применение уже привело к негативным эффектам, а еще на этапе ее внедрения [15], и даже раньше на этапе исследований и разработок. Необходимость контроля дорогостоящих финансовых вложений в сферу Hi-Tech со стороны инвесторов, а также проникновение в науку, создающую Hi-Tech, морального и экологического контроля со стороны общества, привели к тому, что *экспертиза научного знания стала зависеть от неспециалистов*. Формируемое гражданское общество, демократическое законодательство и развитая доступная сеть средств массовой информации и коммуникации позволяют это осуществлять тем или иным образом.

Новые структуры и технологии научной деятельности фиксируют себя в определенных символах и знаках. Например, в традиционной науке нормой считается публикация новых научных результатов. В индустриальном обществе практика оплаты труда научных работников и система распределения различных «нематериальных» поощрений (почестей, престижа, популярности и пр.), как правило, становится зависимой от количества публикаций, поэтому современные научные работники вынуждены стремиться больше и чаще публиковать свои труды. В связи с этим конкуренция в современной науке принимает не только форму интеллектуального состязания, но часто выступает как борьба за приоритеты, за социальный статус, за размеры и длительность финансирования научных исследований и т.п. [16]. В данном случае, как правило, речь идет о публикации научных результатов в открытом доступе, и чем больше ученых имеет возможность ознакомиться с опубликованными результатами, тем больше ценность и самого печатного издания, что проявляется и в рейтингах самих печатных изданий.

Наблюдаемая сегодня активизация процессов коммерциализации науки обостряет проблему секретности и закрытости научных исследований в технауке. Это обусловлено стремлением снижения рисков, связанных с вероятностью копирования конкурентом продукта или технологии. Поэтому большое значение уделяется серьезной правовой защите коммерциализируемых результатов научных исследований. Коммерциализация науки привела к тому, что и **фундаментальное научное знание приобрело вид рыночного товара**, что было совершенно немыслимо в классической науке (кому в те времена могла прийти идея запатентовать, например, кислород?)<sup>1</sup>. Таким образом, секретность и новые права собственности распространяются не только на прикладные ис-

---

<sup>1</sup> Сегодня патентованию подлежат не только искусственно созданные микроорганизмы или лабораторные животные, но и гены человека, последовательности ДНК, эмбриональные стволовые клетки и даже геномы целой нации, которые в дальнейшем выступают как коммерческие продукты. Так, в Исландии частная компания DeCode Genetics «выкупила» эксклюзивное право на коммерческую эксплуатацию геномных данных исландской популяции сроком на 12 лет [17, с. 67–68].

следования, но и на фундаментальные. **Символом признания в коммерциализированной науке становится не публикация, а патент.**

**Критическая функция** проявляется также и в том, что в результате синтеза искусства, науки и высоких технологий формируются новые виды искусства, которые получили название Sci-искусство (Sci-Art, Hi-Tech-Art). К Hi-Tech-Art можно отнести: трансгенное искусство, влажные практики биологического искусства, нанографику, наноскульптуру, вебдизайн, 3D-графику, интерактивные компьютерные инсталляции и др. В Hi-Tech-Art некоторые методы современной науки доводятся до абсурда, а само это искусство очень иронично.

5. Следующий блок (**блок 5, рис. 1**) показывает, что в науке формируются новые программы поведения, своеобразно вбирающие накопленный опыт и изменившиеся условия научной деятельности, и здесь проявляется **адаптивная функция**.

Современные исследования, в частности исследования в области Hi-Tech, требуют неординарных личностей и высокой квалификации, но при этом хорошо финансируются, что способствует привлечению в данную сферу энергичных высококвалифицированных специалистов. При этом происходит трансформация самоидентичности науки и ученых. Традиционно ученый ассоциировался преимущественно с исследователем, деятельность которого регулировалась нормами этоса науки по Р. Мертону, который считал его основами: объективность, всеобщность знания (при этом знание не может рассматриваться как собственность), бескорыстие и ответственность исследователей за качество их работы.

Развитие технонауки вызвало к жизни и стимулирует все более широкое распространение идентичности «*ученого-бизнесмена*» [17, с. 67], т.е. ученого, самостоятельно занимающегося реализацией своих открытий и изобретений.

Подобное изменение взаимодействия науки, производства и бизнеса требует от современного ученого совершенно новых профессиональных качеств. От него требуются не только понимание механизмов формирования и реализации инновационных проектов, но и умения оценивать коммерциализуемость научных результатов.

Коммерциализация науки ведет к разрастанию таких явлений в современной науке, как шлягеризация науки, поп-наука, научное антрепренерство (Дж. Равец) [14; 18; 19] и т.п. и формированию такой идентичности как «*поп-ученый*». Стремление «продать» научные достижения в наиболее доступном для современного обывателя виде ведет к возникновению целых пластов рассчитанных специально на массовое восприятие адаптированных наукообразных результатов. Некоторые современные ученые идут на сделку с научной этикой, выдавая не до конца проверенные научные результаты или осторожные научные прогнозы, носящие вероятностный характер, за проверенное научное знание. Сомнительные научные результаты в итоге представляются в форме упрощенной коммерческой рекламы. В результате в массовое сознание от имени науки транслируются мифы, противоречащие

научным данным, а в обществе создается сильно искаженное представление о том, что такое наука и кто ее представляет.

Таким образом, мы наблюдаем сегодня становление нового профессионального сообщества, с новой профессиональной этикой, которая будет регулироваться не только этическими нормами «большой» и «малой» науки, но и бизнес-этикой. Научный работник должен научиться думать как бизнесмен. Но при этом искушение стать поп-ученым, создать о себе выгодный образ, даже и не подкрепленный научными результатами, ведут наряду с требованиями коммерциализированной науки *к слову научного этоса* уже на этапе фундаментальной науки [2].

Думается, что сегодня трудно точно спрогнозировать, какие этические нормы будут регуляторами в результате подобного симбиоза новых идентичностей в науке, так как ценности, регулирующие деятельность в сфере науки, производства, бизнеса, эстрады, политики и СМИ далеко не всегда совпадают и во многом противоречивы.

**6. Блок 6 на рис. 1** отражает передачу информации в память.

Наука – это не только производство нового знания, но и его постоянная систематизация. Результаты, полученные огромным числом исследователей, обобщаются в публикациях: монографиях, учебных пособиях и др. М.А. Розов указывает, что с этой точки зрения науку можно рассматривать как механизм централизованной социальной памяти, которая аккумулирует практический и теоретический опыт человечества и делает его всеобщим достоянием, и что ни одна наука не имеет оснований считать себя окончательно сформировавшейся, пока не появились соответствующие обзоры или учебные курсы, т.е. пока не заданы традиции организации знания [20, с. 90–91].

Расширяя и пересматривая свои представления о мире, наука не отбрасывает прежних фундаментальных теорий, а лишь определяет границы их применимости. Появление каждого нового типа рациональности не отбрасывало предшествующего, а только ограничивало сферу его действия, определяя его применимость лишь к определенным типам проблем и задач. По сути, здесь мы имеем расширенное толкование *принципа соответствия Нильса Бора*, который гласит, что всякая неклассическая теория в соответствующем предельном случае переходит в классическую. Здесь проявляется **компенсаторная функция**.

Спецификой хранения научной информации сегодня является появление магнитных носителей информации, в первую очередь, накопителей, используемых в компьютерах. Благодаря компьютеру появилась возможность не только создавать базы данных по всем отраслям научного знания, но и разрабатывать экспертные системы, которые не просто представляют собой хранилища профессиональных знаний из определенных областей науки и деятельности человека [12, с. 200–202], а позволяют облегчить поиск необходимой информации. К сожалению, растут потоки недостоверной или наукообразной информации, которую все чаще не просто трудно проверить, но и даже просто некогда проверять. Появилась и стала весьма актуальной проблема «информационного шума» или «информационного мусора».

Социальная память непосредственно связана с традициями. В науке роль традиций велика, еще Т. Кун показал, что традиция является не тормозом, а наоборот условием быстрого накопления знаний. Традиции могут быть как вербализованными и существовать в виде текстов, так и невербализованными и существовать в форме неявного знания [20, с. 75].

Ярким проявлением традиций в науке являются различные ритуалы. В науке существуют традиции проведения защит и конференций, организации выпускных вечеров в вузах, награждения престижными премиями и пр. Часто первоначальное значение определенных жестов, смысл слов и одежды, театрализованных действий уже утеряно. Традиции в науке регулируют не только процесс получения знаний, но и социальные отношения, формируя у членов той или иной научной общности представление об их судьбе и цели.

7. Все изменения, происходящие в социокультурной реальности под воздействием научной рациональности, отражаются непосредственным образом на человеке (**блок 7, рис. 1**). Меняется его система норм и ценностных ориентаций, образы будущего и предпочтения. В эпоху Hi-Tech ученый часто оказывается в ситуации «между», в роли Homo zwischens (от нем. «между») [21].

Таким образом, мы показали один из вариантов динамики современной науки, которая, по сути, вызвана действием Hi-Tech.

## Литература

1. Жукова Е. А. Проблема классификации высоких технологий // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2008. Вып. 1(75). С. 35–46.
2. Жукова Е. А. Hi-Tech: феномен, функции, формы; под ред. И. В. Мелик-Гайказян. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2007. 376 с. (Серия: Системы и модели: границы интерпретаций).
3. Степин В. С. Динамика научного познания как процесс самоорганизации // Самоорганизация и наука: опыт философского осмысления. М.: Ин-т философии РАН, 1994. С. 8–32.
4. Степин В. С. Теоретическое знание: Структура, историческая эволюция М. : Прогресс–Традиция, 2000. 743 с.
5. Делокаров К.Х. Системная парадигма современной науки и синергетики // Общественные науки и современность. 2000. № 6. С. 110–118.
6. Мелик-Гайказян И. В. Информационные процессы и реальность М.: Наука. Физматлит, 1998. 192 с.
7. Мелик-Гайказян И. В. Релевантность модели информационного процесса исследованию механизмов Hi-Nume // Труды Института теории образования / под В. И. Ревякиной. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2009. С. 50–101.
8. Жукова Е.А. Выбор релевантных методологических средств для исследования динамики науки // Труды Института теории образования / под В. И. Ревякиной. – Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2009. С. 10–50.
9. Ильин В. В. Философия науки. М.: Изд-во МГУ, 2003. 360 с.
10. Степин В. С. Наука и лженаука // Науковедение. 2000. № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vivovoco.rsl.ru/VV/JOURNAL/SCIOLOG/STEPIN1.HTM>.
11. Сачков Ю. В. Физика, Базовые модели, Интеллект // Физика в системе культуры. М., 1996. 231 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/iphras/library/physics.html#157>
12. Сачков Ю. В. Развитие научного метода и виртуалистика // Виртуалистика: экзистенциальные и эпистемологические аспекты. М.: Прогресс–Традиция, 2004.
13. Балабанов И. Т. Инновационный менеджмент. СПб.: Питер, 2001. 304 с.
14. Кордонский С. Кризисы науки и научная мифология // Отечественные записки. 2002. № 7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/>
15. Юдин Б. Этическое измерение современной науки // Отечественные записки. 2002. № 7(8) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/css/oz.css>
16. Порус В. Н. Стиль научного мышления в когнитивно-методологическом, социологическом и психологическом аспектах // Познание в социальном контексте. М.: ИФРАН, 1994. 174 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/iphras/library/glawal.html#141>

17. Тищенко П. Геномика: новый тип науки в новой культурной ситуации // Biomediale: Современное общество и геномная культура / сост. и общ. ред. Д. Булатова. Калининград: КФ ГЦСИ, ФГУИПП «Янтарный сказ», 2004. С. 60–72.
18. Акопян К. Шлягеризация науки // Отечественные записки. 2002. № 7(8) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/>
19. Покровский В. Научная полиция против поп-науки // Независимая газета. 2002. 26 июня.
20. Розов М. А. Наука как традиция // Философия науки и техники / В.С. Степин, В.Г. Горохов, М.А. Розов. М.: Контакт-Альфа, 1995. 384 с.
21. Жукова Е. А. Ученый в эпоху Hi-Tech // Конструирование человека: Сборник трудов III Всероссийской научной конференции с международным участием (г. Томск, 5–8 июня 2009 г.). Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2008. (Серия: Системы и модели: границы интерпретаций).

## **ФИЛОСОФСКИЙ ЭССЕНЦИАЛИЗМ КАК МЕТОДОЛОГИЯ СИСТЕМНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ**

*М. Н. Кокаревич, Томск, Россия*

Философский эссенциализм это методология, которая в качестве исходного пункта рассуждения, в качестве основной аксиомы рассматривает человеческую природу как очевидную данность, а все создания и свершения человека: мораль, государство, религию, язык, материальную культуру как воплощения, объективацию человеческой природы. Эволюционирование данной методологии связано с развитием представлений о человеческой природе. Первая модификация данной методологии связана с представлением о человеческой природе как неизменном абсолютном начале. XVIII в. дополняет представление о человеческой природе идеей изменчивости, усматривая в человеческой сущности историко-социальную данность. Иначе говоря, для этого этапа развития философского эссенциализма характерно осознание человеческой природы как протосоциальной онтологической сущности с определяющей способностью – способностью к совершенствованию, которая при содействии различных обстоятельств ведет к постепенному развитию всех способностей. Последующая эволюция философского эссенциализма связана с окончательным признанием протосоциальной природы человека и утверждением человеческой природы в качестве протоисторической и протокультурной метафизической данности. Эта тенденция получила свое развитие в философской антропологии с разработкой горизонтального аспекта человеческой природы, что привело к трансформации концепта «человеческая природа» в концепт «человеческое бытие». Последнее отражает основную задачу философской антропологии – показать, как из основной структуры человеческого бытия вытекают все свершения человека. Именно протокультурность становится детерминирующей в определении специфики метафизического концепта «человеческая природа» на современном этапе развития философского эссенциализма как методологии моделирования культуры. Мы утверждаем возможность рассматривать человеческую природу как единство собственно культурных и цивилизационных компонент.

Это означает, что каждый структурный элемент культуры представляет собой единство культурного и цивилизационного аспектов. Проиллюстрируем данное положение на примере науки, научного знания. Наука, научное знание – это объективация человеческой природы и потому единый культурно-цивилизационный комплекс. С одной стороны, научное познание нацелено на достижение Высшей Истины. С другой – наука преследует цель служения человеку, его обустройству в этом мире. Эта цивилизационная компонента науки решает проблему освоения жизненного пространства, создание технических усовершенствований, облегчение быта, экономию времени и т.п. Цивилизационная утилитарная компонента науки не должна рассматриваться как низшая по отношению к культурной компоненте – служению Истине. Они обе равноценны.

Рассмотрение науки как единства культурной и цивилизационной составляющих не тождественно делению науки на фундаментальную и прикладную. Прикладная наука более близка к технике, имеет более тесную связь с экономикой, промышленностью и, в этом аспекте в большей степени выполняет цивилизационные функции, нацелена на обеспечение благополучного существования человека и человечества в целом, но ей не чужды культурные компоненты, связанные с поиском истины, полной самоотдачей и т.п.

Для нас существенны общие гносеологические характеристики науки, научного познания до, «по ту сторону» классификации науки на фундаментальную и прикладную. В этом аспекте наука представляет целостное структурированное образование, элементами которого являются объект познания, субъект познания (отдельный исследователь, группа, сообщество ученых в целом), средства познания, процесс познания и результат – новое знание. Цивилизационность и культурность проявляется, прежде всего, в отношении субъекта познания к другим структурным элементам; в целях, которые преследует исследователь (польза или истина), в использовании полученного знания, в самоощущении внутри процессуальной составляющей научного познания (функционирование или служение).

Человек науки как субъект культуры движим только служением Истине. Он подобен алхимику Бертольдусу из пушкинских «Сцен из рыцарских времен», который восклицает с жаром: «Золота мне не нужно. Я ищу одной истины». Жизнедеятельность такого человека совечна с его жизнью стремление к истине, горение во имя великого идеала.

Человек науки как субъект цивилизации не может не помнить о себе, своем престиже, вознаграждении, благодарности сограждан и всего человечества. Он служит человечеству, его обустройству в этом мире, он желает облагодетельствовать людей своими географическими открытиями, археологическими находками, новым знанием, изобретением.

Два человека: субъект цивилизации и субъект культуры – логическая абстракция. В реальности каждый ученый представляет единство цивилизационного и культурного в разной пропорции. Иногда как А. Д. Сахаров прекращает свои исследования, когда осознает их несовместимость с жизнью

человеческого рода. Иногда не в силах поступиться желанием приблизиться к Истине, даже когда поиск Истины входит в противоречие с ответственностью перед обществом.

Наука в её культурном предназначении направлена не просто на поиск истины, но на поиски Истины более высокой, чем отражение реальных свойств окружающей действительности, истины, соприкасающейся и сливающейся с религиозной истиной, философской, отражающей самые глубинные слои бытия. Пожалуй, ярче всего это свойство проявляется в математике Древнего Китая, Греции, где числа, первичные математические конструкты, использовались и для счета, но в основном в своей сакральной, мистической функции. Являясь объективацией итерации, повторения мыслительного акта, они оказываются непосредственно связанными с глубинными основами человеческой мыслительной деятельности, соответственно, с первоначальными основаниями мироздания, человеческого бытия. Этим свойством в наибольшей степени обладают первые десять чисел. Из простых арифметических конструктов они превращаются в универсальные константы структуры реального мира, космоса, развития мироздания.

Иллюстрацией этого положения является «Книга перемен», или «Ицзин». Входящий в название «Ицзин» знак «И», «древняя пикограмма которого была образом меняющего окраску хамелеона, в самой «Книге перемен» приобрел двойной смысл: переменна, изменчивость, бытийная неустойчивость явлений, т.е. онтологический, глубинный смысл. В «Книге перемен» содержатся особые знаки, состоящие из двух типов черт. Один тип – целые горизонтальные черты, которые называются либо ян («световые»), ган («напряженные»), а чаще цю («девятки»). Другой тип – разорванные посередине горизонтальные черты, которые называются инь («теневые»), жоу («податливые»), а чаще лю («шестерки»). Весь мировой процесс представляется как чередование ситуаций, происходящее в результате борьбы ян и инь. Но таких ситуаций 64, что равно числу перестановок из двух элементов, двух типов линий по шести. Поэтому 64 ситуации, 64 главы «Ицзина» не случайность. Все 64 знака рассматриваются как символы действительности – гексаграммы. Черты гексаграммы символизируют этапы развития определенной жизненной ситуации, выраженные в этой гексаграмме, этапы Цянь (творчества), например.

Культурная составляющая математики у китайцев переплетается с цивилизационными компонентами. Предания говорят, что император Хоанг Ти в третьем тысячелетии до нашей эры разделил империю на 10 областей, каждую область на 10 уездов, каждый уезд на 10 округов, содержащих по 10 городов. Единицей длины Хоанг Ти принял просяное зерно, 10 зерен составляли дюйм, 10 дюймов – ступню.

Наиболее зримо культурный аспект научного знания представлен в древнегреческой математике, усилия которой в значительной степени были направлены на связь, на слияние с божественным. В этой связи можно указать на обожествление числа в пифагорейской школе. Трудно сказать, в чем причина этого. В арифметических свойствах чисел, их сумм, пропорций, ко-

торые рождали самые плодотворные аналогии, сакрально-мистические переживания? Восторг математика при прикосновении со строгостью, красотой математических высказываний вполне мог переходить в экстаз, направляющий поиски символического значения чисел. Мышление с его тягой к вечному, трансцендентальному превращают единицу в Единое, сравниваемое с благом, в божество. Гносеологическим основанием этой мыслительной деятельности является жажда истины, свойственная человеческой природе. Она синтезирует типы истин научные, религиозные, эстетические и т.п. В достаточно развитой науке и в эпоху синкретического познания тяга к истине и должна приводить к слиянию научного и религиозного, научного и эстетического.

Трансцендентальный смысл чисел потому открывается не столько рациональному, сколько мистическому, эстетическому уму. Это замечали многие математики. Пифагорейское учение, как бы в подтверждение этих мыслей, рассматривало свои открытия числовой гармонии, которой подчиняется музыка небесных сфер, числовой пропорции, которая наряду с числовой гармонией является сущностью красоты как религиозное откровение. Мистическое и научное, таким образом, отождествлялись. Пифагорейская наука становилась средством для достижения религиозной цели: освобождения души от тела. В результате рождается новая модификация орфизма, в которой практика мистерий с целью соединения с божеством отчасти заменяется научным познанием.

Впоследствии число становится цивилизационным феноменом, элементом научного дискурса, отражением количественных отношений, присущих реальному миру, воплощением объективной истины, открываемой рациональному человеческому мышлению. Геометрия лишается своего мистического, культурного оттенка. Начиная с Декарта, геометрические рассуждения обретают форму аналитической геометрии. Галилей решает вполне посюсторонние проблемы исследования движения с ускорением. Примером цивилизованности научного познания, его посюсторонности, направленности на человека его обустройство, приспособление к миру могут служить теория интегрального исчисления, теория вероятностей, рассматриваемые в аспекте тех целей, которые они призваны были решить. Цели были вполне цивилизационные – в первом случае – вычисление площади криволинейной трапеции, что, в свою очередь, было инициировано проблемами изготовления бочек для вина, во втором – целью было изучение закономерностей азартных игр, решение проблем, связанных со справедливым разделом ставок, сделанных во время игры.

Следует отметить, что, в общем, исследование Лейбница, изобретение интегрального исчисления им были культурно ориентированы. Основной целью его жизни были поиски всеобщего метода для овладения наукой, понимание сущности, единства вселенной. Интегральное исчисление для Лейбница, по его собственному заявлению, – общее исчисление для трансцендентных проблем.



В постмодернистском образе знания определяющим является цивилизационный аспект, ориентация на человека. Поэтому в качестве главного выделяется свойство нарративности научного знания. Последнее оценивается не только по критерию истины, но по деловым характеристикам, по критериям справедливости, красоты звучания аксиоматический базис носит только конвенциональный характер.

## ВОПРОСЫ ЕСТЕСТВОИСПЫТАТЕЛЯ К МАТЕМАТИКАМ И ФИЛОСОФАМ<sup>1</sup>

*А. П. Левич, Москва, Россия*

Парадигма нынешнего естествознания включает несколько познавательных установок, явно апеллирующих к математическому знанию. Перечислю некоторые из них:

- Математические объекты, применяемые для моделирования природных феноменов, являются множествами.
- Сравнение множеств по количеству элементов в них (или по мощности) для структурированных множеств не имеет смысла, поскольку соответствующее упорядочение «структурных чисел» [1] не оказывается линейным, к какому мы привыкли для чисел кардинальных.
- Значения измеряемых характеристик природных феноменов являются действительными числами. «Бесконечно большие» или «бесконечно малые» значения не «онтологичны» и возникают в математических моделях только в результате предельных переходов.
- Метрики и нормы геометрических и функциональных пространств, как правило, квадратичны.
- Физические величины в макромире необходимо описывать числами, функциями или функционалами, а в микромире – операторами.
- Для описания колебательных процессов, псевдоевклидовости метрик, квантовых амплитуд и операторов удобны комплексные числа.

Принимать ли подобные верования, часто приходится решать теоретику естествознания при необходимости перекраивания естественнонаучной картины Мира (например, при моделировании феномена времени [2–3]). Подобные попытки в определенной степени размывают парадигмальные установки. Но вопросы о том, насколько обязательны общепринятые взгляды, остаются.

В естествознании нередки объекты, которые не являются множествами в рамках строгой аксиоматики. Их примеры: популяции организмов в биосфере, словари естественных языков, мыслеобразы в человеческом сознании, природные референты времени – генерирующие флюэнты [2–3]. Для указанных и подобных им совокупностей (строго говоря – это все неидеальные

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (грант 08-06-00073а).

объекты Мира) не выполняются аксиома экстенциональности, требующая тождественности множества самому себе. Формально проблема решается введением отображений, расслоений и т.п. конструкций, в которых, помимо рассматриваемой совокупности, фигурирует некое априорное базовое абстрактное множество, играющее роль «оси времени». При моделировании, например, самого времени такие априорные конструкции неприемлемы, поэтому приходится задумываться о введении особых «динамических множеств». Скорее всего, нужные формальные математические объекты существуют, и я бы был очень благодарен коллегам, подсказавшим мне нужные ссылки.

Для сравнения структурированных множеств оказывается необходимым дальнейшее обобщение понятия «количество элементов». Это обобщение задается функторным методом сравнения структур [1], согласно которому «правильное» сравнение структурированных множеств состоит в сравнении количеств преобразований, не нарушающих заданную на множествах структуру, а не в сравнении мощностей базовых для структуры множеств. Указанное количество преобразований обобщает больцмановское определение энтропии [4].

Неархимедовые обобщения действительных чисел находят применение не только в математической физике [5–6], но могут позволить конструктивно описывать отличия объектов природных иерархий и даже объектов с различным бытийным статусом, например, живых клеток и косной материи, вещества и поля [3].

В финслеровой геометрии и в ее приложениях к описанию физического пространства-времени существуют подходы, где метрика пространства может иметь третью или четвертую степень [7], но в большинстве работ метрики и нормы по традиции принимают квадратичными без каких либо обоснований и обсуждений. Я уверен, тем не менее, что публикации, где указанная проблема поставлена, существуют, и буду благодарен читателям, которые укажут мне ссылки на такие работы.

Происхождение операторного формализма в квантовой механике скорее всего связано с корпускулярно-волновым дуализмом. Поскольку функция состояния частицы-волны не определена ни в какой единственной точке пространства, то для расчета значений физической величины необходимо усреднение по всем точкам, т.е. необходима некоторая дополнительная операция [3].

Для формального описания многокомпонентных величин в естествознании используют векторы, комплексные числа, кватернионы... Для меня составляет проблему обоснование применения подобных имеющих богатую математическую аксиоматику конструкций для описания многокомпонентных величин. Например, рассматривая величины как векторы, мы приписываем им свойства покомпонентного сложения и умножения на общее для всех компонент число. Отождествляя двухкомпонентную величину с полем комплексных чисел, мы, кроме операции покомпонентного сложения, считаем присущей нашим парам компонент специфическую операцию перемен-

жения. Вопрос, который далеко не всегда обсуждают при подобных отождествлениях: навязана ли математическая аксиоматика исходным объектам, имеющим естественнонаучное происхождение, или в полном объеме продиктована их исходными нематематическими свойствами? Отмечу, что существуют работы [8–10], в которых авторы пытаются дать обоснование применению комплексных чисел в квантовой механике.

### Литература

1. Левич А. П. Теория множеств, язык теории категорий и их применение в теоретической биологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 182 с.
2. Левич А. П. Моделирование природных референтов времени // Необратимые процессы в природе и технике. М.: МГТУ-ФИАН, 2007. С. 154–158.
3. Левич А. П. Моделирование природных референтов времени: метаболическое время и пространство // На пути к пониманию феномена времени: конструкции времени в естествознании. Ч. 3. Методология. Физика. Биология. Математика. Теория систем. М.: Прогресс-Традиция, 2009. С. 397–425.
4. Левич А. П. Энтропия как обобщение понятия количества элементов для конечных множеств // Философские исследования. 2001. №1. С. 59–72.
5. Владимиров В. С., Волович И. В., Зеленов Е. И. Р-адический анализ и математическая физика. М.: Физматлит, 1994.
6. Dragovich V. Adelic Model of Harmonic Oscillator // Теоретическая и Математическая Физика. Т. 101. 1994. С. 349–359.
7. Павлов Д. Г. Четырехмерное время // Гиперкомплексные числа в геометрии и физике. 2004. Т. 1. №1. С. 33.
8. Шульман М. Х. Вариации на темы квантовой теории. М.: Эдиториал УРСС, 2004. 96 с.
9. Bracken A. I. Complex numbers and symmetries in quantum mechanics, and a nonlinear superposition principle for Wigner functions. arXiv: quant-ph/0504102. V. 1. 14 Apr 2005.
10. Каминский А. В. Анатомия квантовой суперпозиции // Квантовая магия. 2006. Т. 3. Вып. 1. С. 1130–1142.

## «ДЕВОЧКА В ПЕСОЧНИЦЕ» И МОДЕЛИРОВАНИЕ МЕХАНИЗМОВ САМООРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМ

*И. В. Мелик-Гайказян, Томск, Россия*

В центре данной статьи – обсуждение вещей, достаточно скучных для тех, кто не занят решением задач, связанных с выяснением механизмов самоорганизации, а в качестве способа решения выбирают процедуры моделирования.<sup>1</sup> Для того чтобы вызвать если не интерес к предмету обсуждения, то хотя бы любопытство, я поместила в заглавие статьи интригующие слова – «девочка в песочнице». Этими словами я назвала одну модель, или вернее квази-модель, которая отражает весьма примечательную тенденцию, сопровождающую предъявление научному сообществу результатов исследований. К сожалению, данная тенденция в настоящее время доминирует, а ее присутствие оказывает негативное воздействие для достижения наукой своей основной цели.

Наука, как способ рационального постижения, имеет своей целью умножение достоверного знания. Эта цель, как неустанно повторяет В. С. Степин, диктует этические нормы научного сообщества: запрет на от-

---

<sup>1</sup> Исследования ведутся в рамках проекта РФФИ № 08-06-00109 «Технологии информационного общества: методология диагностики»

существование доказательств достоверности результатов, запрет на уход от предъявления результатов научному сообществу и запрет на плагиат. Во второй половине XX века последствия внедрения информационных технологий увеличили соблазны в нарушении норм, принятых в научном сообществе. Соблазны инициированы, в первую очередь, коммерциализацией науки. Эта тенденция вызвана тем, что информационные технологии стали основой для переориентации всей производственной сферы и стали базовыми для, так называемых высоких технологий. Побочным продуктом указанных тенденций стало повышение доли нарушителей запрета на плагиат. Нарушение этого запрета всегда происходило и всегда считалось самым постыдным в научном сообществе. Сила данного табу такова, что, по моему мнению, мешает открытому обсуждению сложившейся ситуации. Ученые, как рыцари науки, невольно следуют рыцарскому кодексу, требовавшему проявления щедрости и милосердия. Наверное, поэтому каждому, кто пытается отстоять свое авторство на результат, которым некто соблазнился, будут советовать быть выше мелочных выяснений и утешаться тем, что его результат становится всеобщим достоянием.

Контексту конференции, посвященной Эрику Григорьевичу Юдину, содержание статьи соответствует в связи с двумя обстоятельствами.

Первое обстоятельство связано с тем, что всеобщим достоянием стал системно-деятельностный подход, сложившегося благодаря идеям и усилиям Э. Г. Юдина. История перевоплощения системно-деятельностного подхода в «народную песню» была в центре обсуждения в 2007 году на конференции «Системы и модели: границы интерпретации», проводимой в память Э. Г. Юдина [1–6]. Сама история находила объяснение в связи с цензурой прежнего идеологического режима. Драматизм контекста этой истории, казалось бы, делает детской игрой то, что раскрывается моделью «девочка в песочнице». Сознывая данное обстоятельство, я изложу ниже свой взгляд на ситуацию в науке, при которой отсутствие самоцензуры приводит к подмене исследовательской работы играми «в песочнице».

Второе обстоятельство связано с идеей, сыгравшей важную роль при выборе мною предмета своих исследований. Этот выбор состоялся благодаря одной идее, которой я обязана Эрику Григорьевичу. В книге [7], ставшей знаковой для системных исследований, было выражено утверждение: системы пронизываются потоками вещества, энергии и информации. Причем это утверждение было высказано и обосновано до того признания, которое получила теория самоорганизации диссипативных систем, развитая школой И. Р. Пригожина. Нынешняя искушенность в общей теории систем и в теории самоорганизации открытых сложных систем делает это утверждение самоочевидным. Может возникнуть впечатление, что я должна бы испытывать благодарность за эту идею в равной степени как Э. Г. Юдину, так и десятку других авторов книг по системному подходу, и просто так уж сложилось, что именно в его книге данное утверждение мною впервые было прочитано. То есть, я оказываюсь в положение человека, который благодарен за постижение законов механики не Ньютоному, а автору учебника по физике, в кото-

ром он впервые прочитал о законах Ньютона. Однако я полагаю, что все мы видим разницу между учебниками, которые нечто излагают, и учебниками, благодаря которым можно чему-либо научиться.

В работах Э. Г. Юдина утверждение – системы пронизываются потоками вещества, энергии и информации – было так подано и таким образом сочеталось со всеми иными утверждениями, что стало моим глубоким убеждением. В свою очередь, убежденность позволила усмотреть в этих словах целую программу исследования механизмов динамики систем:

а) исследование систем в статике и динамике следует проводить во взаимосвязи с исследованиями потоков вещества, энергии и информации;

б) потоки вещества, энергии и информации *пронизывают* системы, то есть эти потоки одновременно являются и формой внешнего воздействия на систему, и продуктом ее функционирования;

в) следует со всей четкостью представлять структуру данных потоков;

г) необходимо найти способ различать эти потоки и определять границы действия каждого из потоков;

г) принципиальное значение имеет то, что все воздействия на систему сводятся к воздействию трех сущностей: вещества, энергии и информации;

д) эти три сущности имеют принципиально различную природу.

Именно размышления о сути принципиальных различий между природой, которой обладают вещество, энергия и информация, довольно долго меня занимали. Результат размышлений предопределил направление моих исследований на протяжении двадцати лет.

Отправной точкой исследований стало выяснение сущности того, что обозначается понятием «информация». Размышление выстраивалось примерно так: вещество есть один из видов материи; энергия есть один из видов функций состояния, к которым относят еще, например энтропию. А вот информация, не будучи согласно Н. Винеру «не материей и не энергией», чем по природе своей является? Поиск ответа был для меня не столько долог, сколько мучителен. Философские решения вопроса о сущности информации, представленные в массе книг, лежали в плоскости оппозиций материально-идеальное, что входило в противоречие с выводами конкретно-научных исследований, то есть с самой теорией информации.

С другой стороны, и конкретно-научные выражения сущности информации противоречили друг другу, поскольку в разных областях науки под информацией понимали, например, статистическую характеристику, алгоритм, результаты выбора или отбора etc. Тогда мной были приняты два принципиальных условия. Первое – все авторы правы. Второе – их результаты надо принять в «чистом виде» без добавлений, интерпретаций и обобщений. Выполнение этих условий принесло свои плоды. Во-первых, стала ясна «география» предметных областей всех направлений теории информации. Иными словами, стало возможным определить границы их применимости. Во-вторых, теория информации разделилась на два этапа, которые можно условно назвать как «досинергетический» и «синергетический». Суть данного разделения в понимании проблемы генерации информации. Проще гово-

ря, в ответе на вопрос: принадлежит ли феномен информации только «живому» и «мыслящему» или есть ему место в «неживом» мире? В-третьих, было установлено, что в ряду сущностей – вещество, функция состояния, процесс – *информация принадлежит процессу*. Для этого понимания пришлось пройти самую «противную» часть пути, поскольку разбору надо было подвергнуть взаимосвязь информации и энтропии. Как известно, первым ученым, обратившим внимание на связь этих величин, был Людвиг Больцман. Говоря о необратимом увеличении энтропии идеального газа при его изотермическом расширении в пустоту, он заметил, что это сопровождается потерей информации о местонахождении, или в общем случае о состояниях, молекул. Однако, как удалось мне убедиться, в термодинамике информация аналогична не энтропии и энергии, то есть не функциям состояния, а теплу и работе, то есть процессам. Спустя почти 50 лет аналитический вид этой взаимосвязи был использован Клодом Шенноном в его знаменитой формуле для определения пропускной способности каналов связи и энтропии источников сигналов. Замечу, что в математической теории связи, развитой Шенноном, под информацией понимают только *количество* информации. Пределы экстраполяций выводов этой теории для гуманитарных исследований очень малы, о чем сам Клод Шеннон написал в своем эссе «Бандвагон» – бандитский вагон. Он назвал так сообщество тех, кто этих пределов не замечает. Многие коллизии выяснения взаимосвязи информации и энтропии были разрешены Дмитрием Сергеевичем Чернавским на основе введения понятий «микроинформация» и «макроинформация» [8]. В первом приближении, под микроинформацией понимается любая незапоминаемая информация, для которой возможно устанавливать эквивалентные соотношения с изменением энтропии, а макроинформация – «оплачивается» энтропией в неэквивалентной мере и поиск этой меры в большинстве случаев бесперспективен. В гуманитарных исследованиях мы имеем дело с макроинформацией или, что почти одно и то же, со смысловой информацией. Думаю, что мне не стоит далее вдаваться в подробности традиционной теории информации. Отмечу лишь итог той части исследований, которые были выполнены в натурфилософском духе. *Информация есть процесс* и, при всей распространенности словосочетания «информационный процесс», данное утверждение далеко от банальности. Из истории науки мы знаем, как трудна была смена вещественных представлений, например о флогистоне и теплороде, на понимание тепла и горения в качестве процессов. И сегодня можно часто слышать, что информация «накапливается», «содержится» и «извлекается». Язык нас подводит.

Итак, информация является процессом, который состоит из определенной последовательности элементарных стадий. Элементарность этих стадий относительна, поскольку их механизмы достаточно сложны и составляют предметные области отдельных направлений теории информации. Синергетика (или те исследовательские направления, которые в отечественной литературе принято так называть) позволила добавить к элементарным стадиям этап генерации информации. В динамической теории информации, разви-

ваемой Д. С. Чернавским, доказана применимость определения, данного Г. Кастлером, для понимания информации в системах любой природы. Вот это определение: информация есть случайный запоминаемый выбор варианта из многих возможных и равноправных. Здесь следует отметить три вещи. Запомнить значит каким-либо образом фиксировать результат выбора, что обычно выражается в изменении упорядоченности системы, то есть с изменением ее порядка. Следовательно, если в ситуации выбора видеть состояние сильной неустойчивости – хаос – то, результат совершенного системой выбора, выражен в фиксации избранного варианта. Это следствие давало мне основание утверждать, что информация генерируется при выходе из хаоса. Второе: Д. С. Чернавский считает эту дефиницию Г. Кастлера исчерпывающей для всего феномена информации, я же убеждена в том, что она соответствует только стадиям генерации и фиксации информации. И третье: разделение Д. С. Чернавским понятий «микроинформация» и «макроинформация» было сделано им, в первую очередь, по отношению к длительности хранения информации, для меня же была ценна возможность выявить связь между «макроинформацией» и введенным Ю. А. Шрейдером понятием «смысловой информации». Важность этой связи может быть понятна в контексте долгого моего спора с Д. С. Чернавским. Этот спор длился весь период, в течение которого мы пытались написать совместную монографию. Суть наших расхождений в том, что Дмитрий Сергеевич утверждал: информация есть результат, а я: информация есть процесс. Отмеченное расхождение было столь сильно, что каждый из нас в итоге написал свою книгу. Мне потребовался примерно год, чтобы прийти к мысли, которая может показаться весьма незатейливой: информация есть процесс строгой очередности элементарных процессов и их результатов. Строгость очередности выражена в определенной последовательности стадий, а вариативность разворачивания процесса в том, что каждая стадия, начиная со стадии кодирования, (которая следует за стадией фиксации), «стартует» в зависимости от результата предшествующей стадии. При этом благодаря шрейдеровской трактовке сущности смысловой информации, появились основания для утверждения того, что результат каждой стадии имеет семиотическую форму выражения.

Хлопоты с выяснением сущности информации и роли «потока» информации в функционировании систем различной природы были нужны для разработки методов исследования динамики социокультурных систем [9–13]. Данные методы выражены в методологических процедурах моделирования, которые основаны на нескольких концептуальных положениях. Их стоит перечислить, поскольку они не являются общепринятыми, а в своей совокупности составляют оригинальность разработанного мной подхода.

1. *Информация есть многостадийный и необратимый во времени процесс.*

Мной утверждается принципиально процессуальная сущность информации. Это утверждение есть следствие разделения потоков вещества, энергии и информации, и следствие разделения понятий «микроинформация» и «макроинформация». В данных разделениях отчетливо устанавливаются

пределы применимости негэнтропийного принципа. Процессуальная природа информации с неизбежностью встречает возражение со стороны приверженцев информационно-энтропийного и информационно-энергетического подхода, а также со стороны философов, развивающих атрибутивный и функциональный подходы.

Кроме того, вопрос о необратимости остается в науке открытым и является, по замечанию И. Р. Пригожина, «предметом веры ученого». До сих пор играет роль убеждение А. Эйнштейна: «различие между прошлым, настоящим и будущим – не более, чем иллюзия, хотя и весьма навязчивая». Проблема состоит в том, что если на макроуровне необратимость времени подтверждается эволюцией термодинамических изолированных равновесных и открытых неравновесных систем, то микроскопическая теория необратимости еще не имеет четких подтверждений. Эта дилемма проще может быть выражена метафорой Торнтон Уайлдера: время – «неподвижный бескрайний ландшафт, а движется взгляд, его созерцающий».

2. *Генерация информации происходит при преодолении системой состояния сильной неустойчивости.* Результат этого процесса есть выбор системой варианта выхода из хаоса. Хаотические состояния претерпеваются сложными открытыми системами любой природы. Следовательно, создание информации возможно в самоорганизующихся системах любой природы. Это положение встречает возражение со стороны многих и весьма авторитетных исследователей, которые связывают возникновение феномена информации с появлением жизни. Суть возражений сводится к тому, что информация обладает такой характеристикой, как ценность, которая определяется через вероятность достижения цели, а неживая природа цели иметь не может. Данное же положение ограничивает область применимости кибернетического подхода к самоорганизующимся системам.

Вместе с тем, в синергетике в роли целей выступают структуры-аттракторы (С. П. Курдюмов) или странные аттракторы («притягивающий хаос», И. Р. Пригожин). Таким образом, структура стадий информационных процессов изоморфна в системах любой природы. Следует подчеркнуть, что без принятия этой идеи внедрение результатов синергетики, полученных при исследовании квантово-механических и физико-химических объектов, в исследовательские стратегии социокультурных систем чревато редуccionизмом.

3. *Спонтанные события, способные изменить темп и направленность эволюции систем, есть результаты стадий генерации и фиксации информации.* Данное положение, утверждаемое мной, является следствием а) философии процесса А. Н. Уайтхеда, в которой событие понималось как телеологический вид процессов; б) выводов, сделанных И. Р. Пригожиным об условиях, по которым различаются явления и события. Выделенное курсивом положение, встречает возражение у противников телеологии, даже если эта телеология исключает гипотезу о «надприродных силах», и у сторонников антропного принципа, в силу спонтанности события и принципиальной непредсказуемости его последствий.



Спонтанность совершения события, необратимость и непредсказуемость его последствий – все это вместе актуализируют выяснение механизмов процессов, которые способны вызывать наступление этих событий. Актуальность определена в связи с выбором места приложения управленческих решений при выработке стратегий менеджмента в сложных системах. На основании отмеченного телеологического характера процессов генерации и фиксации информации, задача управления переформулирована мной в задачу управления целями, что приобретает особое значение в условиях информационного общества. Это встречает непонимание у сторонников управления либо каждым элементарным процессом, либо управления событиями, что сродни управлению пожаром, а не управлением противопожарной безопасностью.

4. *Информационные процессы являются механизмами самоорганизации сложных открытых систем.* Стадии информационного процесса: генерация, фиксация, кодирование, передача в диахронии и синхронии, хранение, рецепция, создание оператора (способа совершения целенаправленных действий), редупликация и достижение цели – все эти элементарные процессы сопоставимы с этапами самоорганизации систем. Это положение встретит возражение у всех противников синергетики, а также у тех, кто склонен видеть в феномене информации некое чудо или новый апейрон. Кроме того, это положение встречает настороженное внимание, поскольку в нем усматривается претензия на новое объективистское («единственно верное») учение. Однако вариативность всего информационного процесса не дает право на подобные претензии.

5. *Все процессы, происходящие в социокультурных системах, имеют информационную природу.* Это открывает возможность проводить междисциплинарные исследования на основе прямой аналогии стадий информационных процессов и этапов социокультурной динамики. Более того, это дает основания для построения моделей социокультурной динамики, а на основе этих моделей достаточно точно различать виды этой динамики: модернизации, модификации, трансформации, деформации, самореорганизации, самодезорганизации, самоорганизации etc. В свою очередь, это же становится базой для определения границ применимости различных теорий и концепций, созданных в гуманитарном знании. Это направление исследований встречает возражение у тех культурологов, которых я определяю как трепетных. Суть возражений сводится к тому, что мир культуры и духовные взлеты человека являются настолько тонкими, а потому нечего к ним подбираться, вооружившись методами, чья философская чистота вызывает сомнения. Однако поклонники у этих результатов есть, но поклонники тайные. К ним я вернусь ниже при описании квази-модели «девочка в песочнице».

На основе перечисленных положений мной разработаны модели информационных процессов. Их три.

Первая из них: *модель генерации информации*, для которой у нас есть домашнее название – «рожки». Это название связано с тем, что в ее графический вид входит бифуркационная диаграмма.

Вторая – *обобщенная модель информационного процесса*, называемая нами «слоеный пирог». Такая ассоциация была вызвана тремя каналами трансляции: прагматическим, синтаксическим и семантическим. Выделение данных каналов было следствием не столько выражением в семиотических формах результатов этапа кодирования, сколько аналогией между теми целями, с которыми система выходит из хаоса (конъюнктурными, прогностическими, асимптотическими), и целями, с которыми транслируется информация в указанных каналах.

Третью *модель* мы между собой называем «с человечком», поскольку она демонстрирует *семиотические воздействия*, направленные на человека, и создаваемые действием всех стадий информационного процесса.

Я отдаю себе отчет, что в столь беглом изложении, все сказанное выше выглядит не очень понятным. Вместе с тем, даже на интуитивном уровне может быть понятным, что устанавливаемая на основе идеи об информации-процессе связь между синергетикой и семиотикой, становится ценной для моделирования механизмов социокультурной динамики. Это моделирование опирается на высказанные положения, у каждого из которых есть множество оппонентов. Однако результаты, полученные в разработанном подходе, приобретают все большее число поклонников. Замечу, что большинство этих поклонников проявляют свой активный интерес к полученным результатам странным образом. Допускаю, что этот способ интереса к чужим результатам является уже не странным, а общепринятым. Вот для демонстрации действия этого способа я приведу квази-модель «девочка в песочнице», обещанную в заглавии статьи.

В ее основе лежит одно мое давнее наблюдение за поведением знакомой трехлетней девочки. Ребенка, окруженного дома всеобщей любовью, вывели поиграть с другими детьми в песочнице. Девочку заинтересовали игрушки этих детей. Дети же не желали делиться с ней своими игрушками. Все они одинаково и кратко объясняли свое право ими играть: мое! Опыт первого дня побудил девочку изменить тактику. Уже на следующий день, попав в песочницу, она поочередно убеждала каждого поделиться своей игрушкой с кем-нибудь другим. В результате через пятнадцать минут ее целенаправленных усилий все дети играли *не своими* игрушками. Это дало ей самой возможность играть *любой* приглянувшейся игрушкой, поскольку каждый из детей в этой песочнице утратил право утверждать: «мое!». Итак, если предположить, что песочница – это коммуникативная ситуация в науке; дети – субъекты исследовательской работы; игрушки – научные результаты; действующие в песочнице правила – способы регуляции поведения отдельных субъектов, а целенаправленные действия девочки – модернизация правил, то станет ясно, какой мощной силой является информационное воздействие. А правила регулирования по природе своей являются информационными, более того – я утверждаю, что механизмами самоорганизации сложных систем выступают информационные процессы. Эти процессы состоят из определенной последовательности стадий, а результат, которым завершается одна стадия, становится условием, с которого стартует последующая стадия. Таким

образом, разворачивание информационного процесса вариативно, нелинейно и необратимо во времени, а деформация работы отдельной стадии – например, передачи информации – способно деформировать механизм самоорганизации системы. Иными словами, деформация правил предъявления и тиражирования научных результатов способно деформировать устойчивость динамики такой системы, как наука.

Формат взаимоотношений в песочнице был изменен девочкой без применения силы – все добровольно поменялись игрушками. По сути, девочка «захватила» песочницу путем корректировки правил, то есть, без вовлечения новых ресурсов (игрушек), без изменения характера собственности (у детей не забирали игрушки «насовсем») и без принуждения было расширено пространство игры. Следовательно, всего лишь изменением способа достижения цели можно изменить структуру системных взаимоотношений и взаимодействий. Для способа совершения целенаправленных действий в теории информации было предложено понятие «оператор», неэффективная работа которого способна привести систему в нежизнеспособное состояние, например из-за «засорения» побочными продуктами такой работы.

В современной ситуации, при которой «идеи носятся в воздухе», игра чужими идеями как собственными, приводит к тому, что концептуальные каркасы «получаемых» результатов сравнимы по прочности со строениями, возведенными на песке. Поскольку, перефразируя Оскара Уайльда, заимствование чужих идей «тем невыгодно, что иной раз сам не представляешь себе, что ты» позаимствовал. И так, порочность способа «обретения» идей несет в себе угрозу достоверности предъявляемого исследовательского результата. Все это вместе, превращает занятие наукой в «игру в песочнице» даже для тех, кто хорошо помнит о принадлежности всех «игрушек».

Но, казалось бы, какая разница кому конкретно принадлежат те или иные идеи? Ведь для достижения своей основной цели это науке, на первый взгляд, безразлично. Однако для корректного применения результата, полученного другим исследователем, принципиально важным является понимание концептуального контекста получения этого результата и осознание всей цепи преемственности идей. Когда узнаешь от В. П. Зинченко [2], В. А. Лекторского [3], В. А. Лефевра [4], В. М. Мунипова [5], В. С. Степина [1] каким образом в их собственных исследованиях возникли определенные направления работы, совсем по другому оцениваешь идейную взаимосвязь тех результатов, к которым привели эти исследования. И дело даже ни в том, что по-новому предстает роль Э. Г. Юдина в становлении системных исследований. Важно именно обретение понимания концептуальной целостности результатов, полученных в разных предметных областях науки. Долгое время я не знала, что своим становлением системно-деятельностный подход обязан идеям Э. Г. Юдина. Используя при моделировании экологических систем разделение «естественное» и «искусственное», ссылалась не на Э. Г. Юдина, а на другого исследователя. Опираясь на аргументы, приведенные в книге «Становление и сущность системного подхода» [7], ее главным автором считала И. В. Блауберга. Иными словами, я оказалась вовлеченной в

игру «в песочнице», а это тормозило ход собственных исследований, поскольку ускользала истинная траектория развития системных идей.

Я приведу современные пример действия «песочницы». При этом прошу принять во внимание, что я далека от сравнения значимости достижений Э. Г. Юдина и своих результатов, ибо, как было продемонстрировано выше, своими результатами во многом обязана идеям Эрика Григорьевича.

Первый пример «песочницы» связан с решением нами задачи, связанной с нахождением способов, вызывающих позитивную динамику системы качества образования в среде вуза. Предполагалось, что для этого нужно было определенным образом задать цели, способные одновременно быть желаемыми студентами и стать основой эффективного оператора, то есть способа организации образовательного процесса. На основе упомянутой модели генерации и фиксации информации были выяснены условия, при которых это решение становилось возможным в коммуникативной структуре вуза. Этот результат был представлен в статье «Информационные условия достижения мечты» [14]. Пример того, как наш тезис стал «игрушкой» приведен в таблице 1. В ее левом столбце находится исходный тезис нашей статьи, а в правом – итог исследований «игрока Х.».

Таблица 1

<p>Мелик-Гайказян И.В., Мелик-Гайказян М.В., Роготнева Е.Н. Информационные условия достижения мечты // Высшее образование в России. 2005. № 5. С. 144</p>	<p><b>Х.</b> Развитие информационной компетенции будущего педагога в процессе профессиональной подготовки в области информационно-коммуникационных технологий // Вестник Башкирского университета. 2007. Т. 12. № 3. С.188.</p>
<p>В семидесятых годах XX века известный футуролог Элвин Тоффлер сформулировал задачи, которые должно было решить образование. Человека должны научить трем вещам: получать новые знания, общаться в профессиональной среде и совершать выбор [1]. Решение перечисленных задач потребовало серьезных реформ в системе высшего образования в США. В нашей действительности первые две из выделенных Тоффлером образовательных целей реализуются на практике. Третья – научить совершать выбор – никак не представлена в спектре целей обучения и воспитания. Педагогические теории направлены на то, чтобы убедить выбирать правильное, полезное и нужное. Но тут есть один нюанс. Важно научить <i>свободно</i> выбирать то, к чему действительно человека влечет, то, что станет жизненной целью, станет его будущим.</p>	<p>В заключении отметим следующий момент. В 70-х гг. XX в. известный футуролог Элвин Тоффлер сформулировал задачи, которые должно было решить образование. «Человека должны научить трем вещам: получать новые знания, общаться в профессиональной среде и совершать выбор». В действительности только первые две из выделенных Тоффлером образовательных целей реализуются на практике. Третья – научить совершать выбор – пока, на наш взгляд, практически не представлена в спектре целей обучения и воспитания. Педагогические теории направлены на то, чтобы убедить выбирать правильное, полезное и нужное, но тут есть один нюанс: важно научить <i>свободно</i> выбирать то, к чему действительно человека влечет, то, что станет жизненной целью, станет его будущим.</p>
<p>«Игрок Х» приводит в качестве цитаты перефразированное нами утверждение Э. Тоффлера. Именно этих слов нет в книге (Тоффлер Э. Шок будущего. М., 2001), на которую даются ссылки в обеих статьях.</p>	

Второй пример связан с вовлечением в обмен «игрушками» моей модели семиотических воздействий стадий информационного процесса на человека. Эта модель позволяет корреспондировать системные функции культуры и такие формы культуры, как идеологии, культурные коды, ритуалы, социальные иерархии и структуры, символы и тиражируемые модели поведения. Напомню, что в основании разработанных мною моделей лежит идея, что механизмами социокультурной динамики являются многостадийные информационные процессы. В свое время я апробировала эту модель для интерпретации идей Ю. М. Лотмана, Б. А. Успенского и А. Дж. Тойнби [9–10]. Данная модель наиболее часто становится «игрушкой». «Игрок А.», в свою диссертацию о системе ценностей, символов, ритуала в имперской культуре включил главу «Содержание и механизмы социокультурной динамики имперской культуры». В ней он описывает эти механизмы, включая в них действия фиксации, трансляции, кодирования. Но вот вопрос, каким образом эти действия, информационные по сути своей, открылись «Игроку А.» в качестве механизма социокультурной динамики? Правда, как выяснилось в ходе защиты, этот игрок еще не знал, что слова «защитный пояс обычая» и «время героических веков» – не просто красивые слова, а понятия, используемые А. Дж. Тойнби.

На основе обобщенной модели информационного процесса мною были установлены механизмы взаимосвязи этапов трансляции и возникновения форм знака. Этот результат стал «родным» «игроку Л.».

Таблица 2

<p>Мелик-Гайказян И.В. Методология моделирования взаимосвязей необратимости, сложности и информационных процессов в культуре // Бюллетень сибирской медицины. 2006. Т. 5. № 5. С. 101–114.</p>	<p>Л. Знаковая динамика как феномен коммуникативного пространства // Вестник НГУ. Серия «Философия». Т. 6. Вып. 3. 2008. С. 97–101</p>
<p>Итак, каналы отвечают природе знака, проявляющейся на стадии кодирования информации и целям, которым «предназначен» оператор, реализующий информацию. Отметим, что эта же модель позволяет видеть механизм семиозиса. Результатом действия трех процессов – передачи, декодирования, рецепции информации, осуществляемых в трех каналах трансляции, то есть завершением работы девяти стадий информационного процесса становится создание разных форм знаков. Эти формы соответствуют девяти подклассам знаков, выделенных школой Ч. Пирса.</p>	<p><i>Механизмы знаковой динамики</i> определены при корреляции <i>форм знака</i>, выделенных Пирсом, и <i>информационных процессов трансляции</i>: кодирования, передачи и рецепции (как этапов информационного процесса), действующих в трех уровнях семиозиса, обозначенных нами как каналы трансляции знака, – <i>прагматика, синтактика, семантика в диахронии и синхронии</i>. Такое определение дает нам основание утверждать, что сущность знаковой динамики раскрывается в границах информационных процессов трансляции, а неотъемлемым качеством знаковой динамики является ее процессуальность.</p>

Плутводство игры выражает себя и в следующих конструкциях, используемых этим же «игроком Л.». В автореферате своей докторской диссертации «игрок Л.» отмечает: «особое значение для решения заявленной проблемы приобретает методология моделирования, разработанная в рамках информационно-синергетического подхода (И. В. Мелик-Гайказян), что

позволило определить границы применимости различных теорий и концепций при моделировании процессов социокультурных изменений». Подчеркнутое мной слово «позволило» создает почву для множества версий ответа на вопрос: кому позволило? Самое забавное, что «игрок Л.» здесь фактически пересказывает одно из положений, вынесенное мной на защиту в 1995 году. Нам предлагается думать, что позволило самому «игроку Л.», хотя прямо это не утверждается. Иными словами, нам предлагается заблуждаться в зависимости от степени осведомленности. При этом смущение вызывает указание моего имени рядом с моделированием каких-то невнятных «социокультурных изменений». Такой вот новый Гераклит.

Границы «песочницы» расширяются, и темп этого расширения возрастает. Только в этом году я столкнулась с четырьмя диссертациями, которые были пересказом результатов как полученных мной, так и полученных моими аспирантами и докторантами. Я понимаю, что противостоять этому сложно. Однако я попытаюсь оказать сопротивление «тасканию» результатов из нашей «песочницы», поскольку эти результаты достались нам далеко не так, как игрушки детям. С этой целью на сайте «Информационные процессы и реальность»<sup>1</sup>, организованном нами, мы предусмотрели раздел «песочница», в котором будем размещать «результаты» наших тайных поклонников.

Мной движет отнюдь не интеллектуальная скарелность. Просто я считаю, что подобное заимствование результатов есть форма произнесения ложного свидетельства, а эта форма поступка чревата тяжелыми последствиями для каждого.

## Литература

1. Интервью с академиком В. С. Степиным // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2008. Вып. 1 (75). С. 7–10.
2. Зинченко В. П. Послесловие к дружбе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2008. Вып. 1 (75). С. 10–13.
3. Лекторский В. А. Деятельностный подход: начало и перспективы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2008. Вып. 1 (75). С. 13–16.
4. Лефевр В. А. Системное понимание деятельности как «народная песня» // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2008. Вып. 1 (75). С. 16–18.
5. Мунипов В. М. Гражданин и философ духовной свободы // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2008. Вып. 1 (75). С. 19–28.
6. Юдин Б. Г. Из истории системных исследований: между методологией и идеологией // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2008. Вып. 1 (75). С. 28–33.
7. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 270 с.
8. Чернавский Д. С. Информация и синергетика. М.: Знание, 1990. 48 с.
9. Мелик-Гайказян И. В. Информация и самоорганизация. (Методологический анализ). Томск: Изд. ТПУ, 1995. 180 с.
10. Мелик-Гайказян И. В. Информационные процессы и реальность. М.: Наука. Физматлит, 1998. 192 с.
11. Мелик-Гайказян И. В., Мелик-Гайказян М. В., Тарасенко В. Ф. Методология моделирования нелинейной динамики сложных систем. М.: Физматлит, 2001. 272 с.
12. Миф, мечта, реальность: постнеклассические измерения пространства культуры / под ред. И. В. Мелик-Гайказян. М.: Научный мир, 2005. 256 с.
13. Мелик-Гайказян И. В., Роготнева Е. Н. Аксиология моделирования образовательных систем. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2008. 188 с. (Серия «Системы и модели: границы интерпретаций»).
14. Мелик-Гайказян И. В., Мелик-Гайказян М. В., Роготнева Е. Н. Информационные условия достижения мечты // Высшее образование в России. 2005. № 5. С. 144–148.

<sup>1</sup> <http://ipr-tomsk.narod.ru/>

## **РЕЗИСТЕНТНОСТЬ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

*Н. В. Поправко, Томск, Россия*

Реформы, которыми отмечен путь российского образования последних полутора десятилетий, дают очевидные сбои, и сказанное в полной мере относится к высшей школе. И в целом, и в отдельных направлениях эти реформы ориентированы – как минимум, декларативно – на рациональные цели и модели. Отчасти эти цели и модели обосновываются соотнесением их с известными зарубежными образцами («достичь мирового уровня»), отчасти с целями и идеалами «собственного пути», отчасти – с наличием недостатков и сбоев, требующих преодоления.

В то же время остается вопрос соотношения адаптивной и проективной компонент трансформаций в высшем образовании. А именно: какой из источников доминирует в появлении тех проблем, которые характеризуют сегодня российское высшее образование – реформаторская политика или резистентность реалий системы? Ведь мы имеем сегодня такие проблемы как дисфункциональные изменения содержания и направленности образования, углубление функционального разрыва между системой образования и личными потребностями общества, утрата проективного потенциала, системное снижение качества образования и образованности вообще и др.

С другой стороны, тот же вопрос можно отнести к несомненным позитивным сдвигам. Достаточно вспомнить, что высшее образование было одним из горстки российских социальных институтов, не только выживших, но и успешно адаптировавшихся на фоне институционального коллапса 90-х.

Думается, уже не приходится ссылаться на инерцию советской системы – в силу уже приобретенных (в основном адаптивным путем) проблем в образовании.

В любом случае очевиден тот факт, что степень «усвоения» образовательной системой и образовательной средой тех или иных управленческих новаций различается в их разных сегментах. То есть, можно говорить о резистентности как системы высшего образования в целом, так и ее отдельных элементов. Причем резистентность в данном случае следует понимать не только в строго этимологическом смысле (как устойчивость к внешнему воздействию), но главным образом – как сопротивляемость, учитывая живой, активный, разнонаправленный характер трансформаций. Именно сопротивляемостью, а не силой инерции, можно назвать то, что происходит в сфере реформируемого высшего образования. То есть, реформы постоянно «протискиваются» между Сциллой рациональных целей и проектов и Харрибдой наличной расстановки интересов и сил.

Но такая ситуация характеризует сферу высшего образования не только как зону фактичности; сказанное можно отнести и к рефлексии относительно этой сферы. А именно: речь идет об известном разрыве (лаге, параллелизме, рассогласованности, противоречии) между управленческими и научными

(социологическими) штудиями. Отчасти указанный разрыв определяется их предметными и дисциплинарными границами, подобно тому, что акцентировал в свое время Максимилиан Вебер, определяя предметные границы наук о культуре (в частности, права и социологии). А именно: науки о праве изучают отношения особого рода в модусе должного, тогда как социология – в модусе сущего [1, с. 507–508]. Это вполне справедливо в отношении диспозиции управленческой политики и науки в сфере образования.

И если под системой образования понимать не только формальное «устройство», но весь комплекс наличных элементов и взаимосвязей, включая ситуативные, неформальные, теневые, то и подход должен быть иным.

Если декомпонировать это различие, то основными методологическими демаркациями можно назвать две: а) «внешняя» – «внутренняя» рациональность; б) институты – институции. Остановимся на них вкратце.

**Внешняя – «внутренняя» рациональность.** Высокая степень резистентности может обуславливаться конфликтом между фундаментальными принципами и меркантильными интересами, что и происходит в действительности. Формально рациональные и прогрессивные решения «сверху» наталкиваются на сложившиеся практики решения проблем. Примером может служить введенный министерством несколько лет назад запрет на проведение вузами репетиционных экзаменов как нарушающих принцип равного доступа к высшему образованию, когда структура, уже оформившаяся и приобретшая инерцию, отреагировала изменением названия: просто репетиционные экзамены стали называться «олимпиадами».

**Институты – институции.** Здесь имеется в виду методологически важное различие этих понятий, не получившее широкого распространения в исследовательской традиции. Под институцией предлагается понимать не установленные, а сложившиеся устойчивые паттерны действий и отношений. Институции могут соотноситься с институтами по-разному: от дополняющего фактора до контрагентного. Ведь совершенно очевидно, что система, например, оценки и контроля качества знаний студентов, отличается от наличных практик в этой области, подобно тому, как методики лечения болезни в медицине отличаются от способов домашнего лечения той же болезни привычными «народными» средствами.

С этой точки зрения устойчивость/сопротивляемость системы можно представить как опредмеченность – соответственно – в институциональных и институционных барьерах.

Если начать с институциональных барьеров, то типичным примером может служить противоречие между системами контроля знаний студентов и оплаты труда преподавателей, когда зависимость объема часов от количества студентов бюджетной формы, а также зависимость заработной платы от часов и студентов делают отчисление неуспевающих серьезной трудностью. В итоге образование «отвечает» пролонгацией сессионных испытаний и, соответственно, снижением требований к студентам. А это означает отсутствие действенных рычагов и санкций контроля знаний студентов.



Другой пример касается обязательности и увеличения числа элективных курсов. Цель благая, но в условиях существующих правил учебная нагрузка планируется заранее. И это делает, во-первых, невозможным сколь-нибудь существенное увеличение списка элективных курсов, во-вторых, не дает возможности предугадать, какие именно курсы выберут студенты, и выберут ли кого-то вообще.

Таким образом, система расчета нагрузки и оплаты труда является непреодолимым барьером перехода к новому образованию.

Еще одним институциональным барьером является традиционное соотношение аудиторных часов и самостоятельной работы студентов. Так, маркером «продвинутости» преподавателя – причем как формальным, так и неформальным – является наличие авторских учебников и учебных пособий (УМК). При этом руководство вузов – в соответствии с болонскими соглашениями – стимулируют их создание, требуя полные комплекты (программы, хрестоматии, методические указания для студентов и преподавателей и т.д.). Но это имеет смысл только при существенном сокращении аудиторной нагрузки в пользу самостоятельной работы студентов, и потому преподаватели серьезно озадачены и угнетены тем, что им приходится озвучивать собственные учебники, вместо того, чтобы обучающиеся читали их самостоятельно.

В то же время необходимо помнить, что образование является (и должно изучаться) не только как то, что оно есть, но и как то, чем оно кажется его «участникам», ТО ЕСТЬ, как субъективный и интерсубъективный жизненный мир. В этом значении образование перестает быть автономным сегментом социальной жизни. Оно «растекается» по всему социальному пространству, впитывая и «переваривая» и мотивационно-поведенческие паттерны, и традицию, и управленческие новации, при этом оповседневниваясь, седиментируясь, становясь естественным и привычным фоном жизненных практик.

Несоответствия проективных «порывов» реалиям и создают институциональные барьеры в виде воспроизводящихся габитуализированных практик «стейкхолдеров» поля высшего образования (преподавателей, управленцев, студентов и др.). Примеров таких институций много: их сила проявляется и в «рамочных» практиках преподавания, и в управленческих практиках, и в практиках обучения.

Пример последних являют собой, в частности, седиментированные, опривыченные практики внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Ряд исследований показал, что внеаудиторные образовательные практики студентов реализуются по остаточному принципу (учеба «по ходу жизни»), что подчеркивается многими исследователями [2, с. 9]. Кроме того, в них преобладает «спринтерская модель» – метода «откладывания на потом» с финальным авралом. Вес это происходит на фоне отсутствия достижительных стратегий и «внешнего» характера мотивации (не собственные интенции, а контроль со стороны преподавателя). Наконец, внеаудиторные практики студентов отличны тем, что в их структуре практически отсутствует самообразование [3, с. 30].

Это лишь некоторые примеры барьеров и источников «сопротивляемости» системы. Но их достаточно, чтобы заключить: без указанной рефлексии реформирование высшего образования чревато функциональными альтернативами и заменителями, в худшем случае – прямой дисфункциональностью.

### **Литература**

1. Вебер М. О некоторых категориях понимающей социологии // Вебер М. Избр. произв.: пер. с нем. / сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайденко. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
2. Константиновский Д. Л. Молодежь и образование: между свободой выбора и необходимостью // Образование и наука в процессе реформ: Социологический анализ / ред.-сост. Д. Л. Константиновский, Л. П. Веревкин. М.: ЦСП, 2003. С. 8–34.
3. Зборовский Г. Е. Образование: от XX к XXI веку. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 301 с.

## **ПРИРОДА МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ СХЕМ. К ПОСТРОЕНИЮ «СХЕМОВЕДЕНИЯ»**

*В. М. Розин, Москва, Россия*

### **1. Представления о схемах у Канта и Г.П. Щедровицкого.**

Разведя эмпирические явления и априорные понятия, Кант отмечает, что они имеют разное строение, но между ними лежат схемы.

«Ясно, что должно существовать нечто третье, однородное, с одной стороны, с категориями, с другой – с явлениями и делающее возможным применение категорий к явлениям. Это посредствующее представление должно быть чистым (не заключающим в себе ничего эмпирического) и, тем не менее, с одной стороны, интеллектуальным, а с другой – чувственным. Именно такова трансцендентальная схема» [1, с. 221].

Но как такое может быть, как можно связать неоднородные содержания? Кант только намекает, что здесь, с одной стороны, работает воображение, а последнее по Канту как раз и объединяет, синтезирует разнородные содержания мысли, с другой – сама схема тоже неоднородна, в силу чего она может связать разнородные содержания.

«Схема треугольника, – пишет Кант, – не может существовать нигде, кроме мысли, и означает правило синтеза воображения в отношении чистых фигур в пространстве... Схема же чистого рассудочного понятия есть нечто такое, что нельзя привести к какому-либо образу; она представляет собой лишь чистый, выражающий категорию синтез сообразно правилу единства на основе понятий вообще, и есть трансцендентальный продукт воображения» [1, с. 223–224].

Можно предположить, что схемы Канта – это только один из типов схем, а именно те, которые используются в науке, даже более узко в ее онтологическом слое, когда в него вводятся новые объекты. Такие случаи рассматривал уже Аристотель и особенно – Архимед. Последний, чтобы ввести в геометрию новые теоремы и соответствующие им фигуры, использовал схемы, заимствованные из механики [2, с. 299].

Кант верно подметил, что схемы помогают синтезировать смыслы и представлять их как целостное явление и предмет<sup>1</sup>.

Создатель Московского методологического кружка (ММК), Г.П. Щедровицкий считал схемы важнейшим инструментом методологии и, естественно, много обсуждал их статус и логику работы со схемами. Например, в статье 1966 г. «Заметки о мышлении по схемам двойного знания» он пишет.

«Когда изображение объекта получено, то, отвечая на вопрос, каков же объект, мы можем сослаться на него и сказать (правда, в чистом полагании), что объект именно таков, каким он изображен в сконструированной нами схеме или, более общо, в системе полученных нами знаний. Но очень часто такого полагания просто недостаточно, ибо трудно или вообще невозможно представить себе, что в самом объекте могут существовать и иметь какой-либо смысл многие зависимости, отношения и связи, присутствующие в изображении... мы уже не можем ограничиться одним полаганием существования в объекте тех зависимостей, отношений и связей, которые представлены на самом изображении, или утверждениями, что эти изображения есть особые проекции действительной структуры объекта. Мы должны построить эту структуру и тем самым показать и доказать, что зависимостям, отношениям и связям, представленным в схеме, действительно соответствуют особые зависимости, отношения или связи в самом объекте, такие, что они правильно изображаются (конечно, в том или ином «повороте» объекта) теми отношениями, зависимостями и связями, которые мы получили при построении нашего изображения» [3].

Тем не менее, «понятия схемы», как у Канта, мы в работах Г. Щедровицкого не найдем. В методическом плане представления о схемах в работах Щедровицкого очень богатые, поскольку практика методологической работы со схемами все время требовала соответствующей рефлексии. Главный вывод, который можно сделать из работ Канта и Щедровицкого таков: схемы – это средство методологии, в этом смысле схема является продуктом специальной методологической реконструкции. Такая реконструкция предполагает анализ контекста схем, употребления схем, ситуаций, которые обусловили создание схем, строения формы схемы, схематизируемой реальности, реальности самой схемы, способов работы со схемами, трансформаций схем и ряд других, причем состав реконструкции существенно зависит от решаемой задачи.

## **2. Схемы в «Пире» Платона (анализ кейса)**

Схемы появляются и изобретаются только в античной культуре. В «Пире» Платон вполне сознательно строит схемы и на их основе дает различные определения любви. В «Пире» Платона мы находим несколько схем. Во-первых, это схема двух Афродит. Один из участников диалога Павсий, а диалог формально посвящен прославлению бога любви, говорит, что нуж-

---

<sup>1</sup> «Воображение, – пишет Кант, – должно сводить многообразное [содержание] созерцания в один образ». «Связывание не есть дело одного лишь чувства и созерцания», но и, почти говорит Кант, схематизации [1, с. 511, 153].

но различать двух разных Эротов, богов любви, соответствующих двум Афродитам – Афродите простонародной (пошлой) и Афродите возвышенной (небесной), и что только последняя полна всяческих достоинств [4, с. 90, 94].

Во-вторых, схема андрогина. Другой участник диалога Аристофан рассказывает историю, в соответствии с которой каждый мужчина и женщина ищут свою половину, поскольку они произошли от единого андрогинного существа, рассеченного Зевсом в доисторические времена на две половины.

«Итак, – говорит Аристофан, – каждый из нас – это половинка человека, рассеченного на две камболоподобные части и поэтому каждый ищет всегда соответствующую ему половину. Мужчины, представляющие собой одну из частей того двуполого прежде существа, которое называлось андрогинном, охочи до женщин, и блудодеи в большинстве своем принадлежат именно к этой породе, а женщины такого происхождения падки до мужчин и распутны. Женщины же, представляющие собой половинку прежней женщины (андрогина женского пола. – *В.Р.*), к мужчинам не очень расположены, их больше привлекают женщины, и лесбиянки принадлежат именно этой породе. Зато мужчин, представляющих собой половинку прежнего мужчины, влечет ко всему мужскому» [4, с. 100].

В-третьих, схема, описывающая путь людей, которые, как выражается Диотима, разрешаются в любви духовным бременем [4, с. 119–120]. В-четвертых, в «Пире» можно найти схему, в которой любви приписываются такие качества как гармония, рассудительность, мудрость, даже стремление к бессмертию [4, с. 105, 114, 115]. Наконец, в-пятых, схема Эрота как гения [4, с. 112–114].

Почему перечисленные здесь нарративные образования я называю схемами? Дело в том, что эти нарративы создаются (изобретаются) самим Платоном. С их помощью выражаются (задаются) состояния и характеристики влюбленных (половинки андрогинов обозначают двух любящих), задается новое видение любви, новое любовное поведение (любовь – это стремление к целостности и поиск своей половинки). Другими словами, схему можно охарактеризовать так – это двухслойное семиотическое образование (где один слой обозначает другой), она задает новое видение действительности и по-новому организует деятельность и поведение.

Почему Платона не устраивало обычное понимание любви, столь красочно описанное в античной мифологии? Прежде всего, потому, что такая любовь понималась как состояние, вызываемое богами любви и поэтому независящее от воли и желаний человека. Платон, однако, считал, что одно из главных достоинств философа (как и вообще человека) – как раз сознательное участие в собственной судьбе (мироощущение, сформулированное Платоном в концепции «*epimelia*» – буквально, «заботы о себе»). Кроме того, обычно любовь понималась как страсть, охватывающая человека в тот момент, когда боги любви входили в него; как сильный аффект, полностью исключающий разумное поведение. Платон, напротив, призывал человека следовать не страстям, а действовать разумно. Разумное построение жизни по

Платону – это работа над собой, направляющая человека в совершенный мир идей, где душа пребывала до рождения человека.

Поясняя в следующем за «Пиром» диалоге («Федр») примененный им метод познания любви, Платон, как отмечалось выше, пишет:

«Первый – это способность, охватывая все общим взглядом, возводить к единой идее то, что повсюду разрозненно, чтобы, давая определение каждому, сделать ясным предмет поучения. Так поступили мы только что, говоря об Эроте: сперва определили, что он такое, а затем, худо ли, хорошо ли, стали рассуждать; поэтому-то наше рассуждение вышло ясным и не противоречило само себе... Второй вид – это, наоборот, способность разделять все на виды, на естественные составные части» [5, с. 176].

В противоположность софистам Платон утверждает, что идеи не могут меняться и образуют, как бы мы сегодня сказали, своеобразную систему. Ее Платон называет «единое». Условием истинного познания мира («размышления») является работа, направленная на уяснение единого. По Платону размышление позволяет душе припомнить мир идей, в котором она пребывала до рождения. Другой результат познания и работы человека над собой, конечно, в том случае, если они последовательно идут до конца, то есть до полного воспоминания мира идей – возможность человеку «блаженно закончить свои дни». Под этим Платон понимает не только преодоления страха перед смертью, но приоткрывающуюся при этом возможность буквального бессмертия. Наконец, уяснение мира идей является условием и познания обычных вещей – «многого».

В этом смысле понятно, как действовал автор «Пира». Он мыслит любовь как идею – единое, а различные представления о любви, высказываемые участниками диалога – это многое. Задавая любовь как «единство многого», Платон, как бы мы сказали сегодня, строит теоретический предмет (науку о любви). В нем различные характеристики любви непротиворечиво объединяются в рамках единой идеи платонической любви. При этом анализ «Пира» показывает, что указанные отдельные характеристики любви выявляются и объединяются в рамках единой идеи в ходе рассуждений о любви, но их роль минимальна; главным же образом синтез знаний о любви осуществляется Платоном на основе схем.

Материал этой реконструкции показывает, что новое понимание любви («платоническое») возникает, естественно, не само собой, а в результате деятельности Платона. Можно сказать, что последний конституирует это понимание. Но в своей деятельности великий греческий философ был обусловлен разными обстоятельствами: коммуникацией со слушателями, собственными представлениями и концепциями, культурными проблемами (споры с софистами и попытки построить нормы рассуждений, становление античной личности, предполагающее создание новых личностно ориентированных социальных практик). Реализовать все эти обусловленности Платон мог, лишь развернув соответствующие схемы. С одной стороны, именно схемы, по новому организуя смыслы, обнаруживают новую реальность любви, с другой – за схемами лежат потенции и экзистенции нарождающейся античной

личности и личности самого Платона. Великий греческий философ обсуждает и саму природу таких странных построений. Признавая в «Пире» и «Тимее», что схемы, на которых вводится новое понимание любви и космоса, напоминают собой мифы, Платон утверждает, что с их помощью, тем не менее, можно получать вполне правдоподобные знания.

«Но в каждом рассуждении, – пишет Платон, – важно избрать сообразное с природой начало. Поэтому относительно изображения и прообраза (мы бы сегодня сказали – схемы и объекта. – В.Р.) надо принять вот какое различие: слово о каждом из них сродни тому предмету, который оно изъясняет. О непреложном, устойчивом и мыслимом предмете и слово должно быть непреложным и устойчивым; в той мере, в какой оно может обладать неопровержимостью и бесспорностью, ни одно из этих свойств не может отсутствовать. Но о том, что лишь воспроизводит первообраз и являет собой лишь подобие настоящего образа, и говорить можно не более как правдоподобно. Ведь как бытие относится к рождению, так истина относится к вере. А потому не удивляйся, Сократ, что мы, рассматривая во многих отношениях много вещей, таких, как боги и рождение Вселенной, не достигнем в наших рассуждениях полной точности и непротиворечивости. Напротив, мы должны радоваться, если наше рассуждение окажется не менее правдоподобным, чем любое другое, и притом помнить, что и я, рассуждающий, и вы, мои судьи, всего лишь люди, а потому нам приходится довольствоваться в таких вопросах правдоподобным мифом, не требуя большего» [6, с. 433]<sup>1</sup>.

«Правдоподобным мифом» (а мы бы сказали, схемой) Платон называет повествование, которое в сравнении с истинным, по сути, божественным знанием, выступает как знание хотя и не совсем полное и непротиворечивое, но все же, как пишет Платон, не хуже, чем «любое другое».

Итак, схемы в отличие от «квазисхем» древнего мира (например, представлений об архаической души или языческих богах) строятся сознательно и отрефлексированы, естественно в той форме, которая доступна соответствующему времени. Схемы в «Пире» не только позволяют получить новые знания и задают новую реальность любви, но и по-новому организуют жизнедеятельность человека. Он теперь не ждет, пока у него возникнет страсть неизвестно к кому, поскольку так захотели боги любви, а ищет свою половину (для этого, кстати, нужно понять, кто ты есть сам), «вынашивает духовные плоды», стремится к прекрасному, благу и бессмертию. При построении схем Платону приходится преодолевать непонимание слушателей, пересматривать и уточнять схемы с тем, чтобы они выглядели убедительными. Судя по всему, Платон ориентируется, прежде всего, на тех продвинутых членов античного полиса, которые почувствовали себя личностями (античная личность, которая складывается в этот период – это человек переходящий к самостоятельному поведению, сам, выстраивающий свою жизнь).

Как на схемах получают новые знания. Если иметь в виду рассмотренный здесь пример, то можно предположить, что новые знания получают

---

<sup>1</sup> Платон. Тимей // Собрание соч. в 4-х т. Т. 3. М., 1994. Стр. 433.

ся за счет отождествления с помощью схем двух разных предметных областей и затем приписывания видоизмененных знаний из одной области там другой. Действительно, за счет чего Платон получает знание о том, влюбленные склонны искать свою половину. Он придумывает историю об андрогинах и затем, отождествляя мужчин и женщин с половинками андрогинов, приписывает влюбленным людям стремление к поиску своей половины. До Платона никому в голову не приходило отождествлять сферу любви со сферой естественных процессов, характеризующихся стремлением ее единиц к воссоединению в одно целое.

Схемы типа андрогина можно назвать «онтологическими». Онтологические схемы нужны до тех пор, пока в этих новых областях не осуществляется рефлексия, и не создаются новые специфические понятия. Однако можно показать, что в новых понятиях происходит снятие соответствующих схем. Другими словами, схемы в скрытом виде продолжают жить в понятиях. В общем случае в мышлении можно выделить два основных полярных процесса: образование замкнутых предметных областей (деятельности, знаний и т. п.) и процессы схематизации, постоянно конфигурирующие разные предметные области. Первый процесс получил свое осознание и технологию еще в античной философии (именно этой цели служат работы Аристотеля) и далее он каждый раз уточнялся и видоизменялся применительно ко времени и ситуации. Второй же процесс практически не осознан до сих пор («Критика чистого разума» Канта в данном случае является исключением) и совершенно не оснащен технологически. Только в рамках одного из направлений современной методологии (в Московском методологическом кружке) появляется интерес к осмыслению схем и схематизации.

### **Понятие схемы**

Если говорить об идеях, которые можно положить в основание понятия схема, то здесь наша интенция вполне совпадает с той, которую не так давно наметил в своих лекциях по схематизации Петр Щедровицкий. А именно, он утверждал, что схема – это не статическое, а динамическое образование, что за схемами стоят практические или познавательные ситуации, которые еще нужно реконструировать (они не даны непосредственно), что одни схемы используются при создании других, образуя своего рода «пакеты» и «организмы» [7].

Наше понятие схемы будет задаваться совокупностью следующих положений.

- методологическая схема – это не графическое построение, не нарратив, не текст, а продукт специальной реконструкции;
- принципиально различие двух контекстов схем: *становления* и *функционирования*. На этапе становления именно на основе изобретения схемы складывается новое явление, на этапе функционирования схема употребляется или в познавательных целях или для решения практических задач. Например, проблемы становления античной личности и философа Платон разрешает за счет изобретения схем в «Пире». Это в реконструкции можно трактовать как становление. Влияние же

платоновского «Пира» на сознание греков нужно рассматривать не как становление, а как функционирования сложившихся схем;

- в контексте становления схема, а также явление, которое оно задает, именно становятся, складываются (будем называть такие схемы – «схемами становления»). Схема становления – динамическое образование: начало процесса задается ситуацией и затруднениями, которые надо разрешить, окончание – полаганием в схеме новой реальности (объекта). Именно в этом смысле можно говорить о том, что схема позволяет перевести проблемную ситуацию и ценности в строение объекта.

Если соединить наше представление с кантианским, то можно дать следующую характеристику схем. Схемы вводятся (изобретаются) в ситуациях «становления», связывая категории с эмпирическими знаниями (фактами), разрешают *проблемы*, поставленные временем и ученым (будем дальше называть их «проблемной ситуацией»), задают *видение нового объекта* (реальности), позволяют с ним осмысленно *действовать*. Необходимое условие формирования схем – воображение и формирование нового образа. И наоборот, необходимое условие формирования нового образа и воображения – изобретение схем.

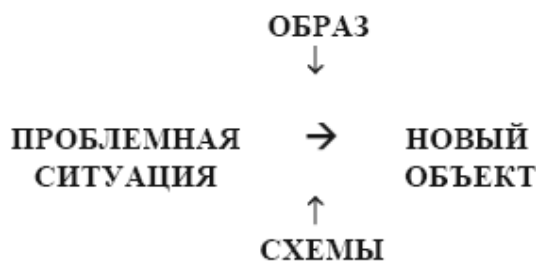


Схема становления – штучное изобретение. Формирование схемы-становления предполагает замещение (образ андогина обозначает состояния влюбленных). Именно за счет изобретения схемы (ее конструкции) и замещения и удастся разрешить проблемную ситуацию, создать новый объект и получить возможность действовать.

От схем становления нужно отличать «схемы-идеи» (например, эскизы в проектировании или новые схемы в науке), которые переводят в объектную форму замыслы и ситуации отдельного человека. В конкретном случае (например, как у Платона) схема-идея по материалу, но не по природе совпадает со схемой становления. Различие схем становления и схем-идей в следующем: схемы становления – это продукт культурной эволюции (изобретений, как правило, не одного человека, конкуренции, отбора наиболее эффективных схем, осознания), а схемы-идеи – продукт творчества и развития отдельного человека. Схемы становления прокладывают себе дорогу в конкуренции схем-идей:

- схемы становления и схемы-идеи создаются людьми и для людей, поэтому они должны быть понятными актуальной или потенциальной аудитории. Например, образа андогина и богов был понятен античному



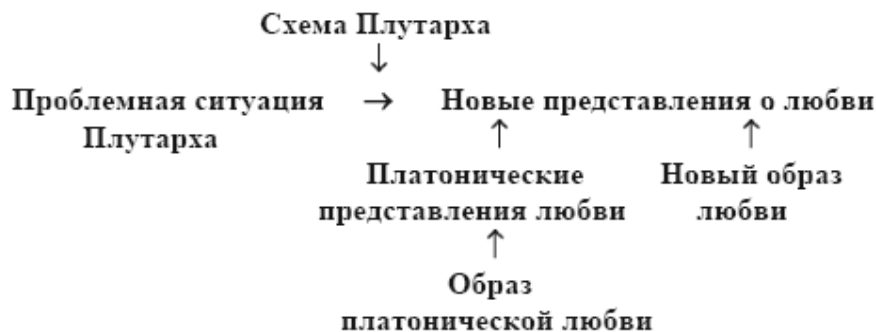
человеку, воспитанному на многочисленных мифах. «Аудитория схемы» может меняться, что, как правило, приводит и к изменению схем;

- при своем формировании схема становления и схема-идея обычно соединяют и связывают (конфигурируют) разные предметные области и смыслы; в этом отношении они гетерогенны. Например, схема андрогины позволила Платону наглядно и оперативно связать между собой самостоятельное поведение и влечение влюбленных друг к другу. Мы к этим связям уже давно привыкли, но, не нужно заблуждаться, до изобретения соответствующих схем все эти образования понимались как самостоятельные и не связанные;
- в контексте функционирования схема выступает как «идеализированный объект»; будем такую схему называть – «схема-объект». Андрогины-влюбленные – это идеализированные объекты (идеализированные в отличие от идеальных объектов науки);
- схема-объект представляет собой обычный объект (не знание, не знак, а объект). Его можно созерцать, анализировать, с ним можно действовать. У этого объекта может быть разная судьба. Один вариант – став объектом, схема-объект утрачивает все функции схемы. Например, задав в «Пире» новое представление о любви, Платон ввел в оборот культуры новую реальность, схему-объект – платоническую любовь, которая дальше существовала сама по себе. Никто после Платона, говоря о платонической любви (если только, конечно, речь не шла об анализе «Пира»), не упоминал об андрогинах, вынашивании духовных плодов, гении любви. Все эти схемы как «леса» были отброшены. Все их нужные для дела свойства перешли к платонической любви как обычному объекту.

Второй вариант, не менее распространенный – схема-объект постоянно мерцает, то она объект, то схема. Необходимое условие такого мерцания схемы-объекта – работа в пространстве «представления схемы», которое включает в себя оппозиции – «схема – объект», «схема – модель», «схема – деятельность», «схема – изображение» (и возможно, еще какие-то оппозиции в разных практиках):

- если учитывать обе стадии жизни схемы – в качестве схемы становления (схемы-идеи) и схемы-объекта – то можно ввести представление о «периоде жизни схемы». Здесь тоже возможны разные случаи, истории. Простая история жизни схемы: формируется схема-идея (схема становления), на основе которой складывается схема-объект, а схема-идея умирает. Более сложная история: складывается схема-идея (схема становления), затем схема-объект, потом новая схема-идея, которая как бы перестраивает схему-объект. Например, Платон сформировал представление о платонической любви. Но, реализуя свои личные ценности, утверждал, что для подлинной любви необязательны ни брак, ни семья, ни даже чувственные интимные отношения с женщиной. В конце античности с Платоном полемизирует Плутарх, доказывая, что хотя, да, в целом

он согласен с платонической концепцией любви, но лучше ее реализовать именно в семье и в браке, и именно с женщиной, а не с мужчиной (юношей) [8, с. 19–22]. Другими словами, Плутарх, реализуя уже свои ценности, создает новую схему-идею, на основе которой он переставляет схему-объект (платоническую любовь), созданную Платоном;



- форма схемы включает в себя «материал схемы» (графическое построение, текст, соединение и того и другого и т.д.), «строение и состав формы» (структурная схема, блок-схема, элементы и связи и т.п.), «правила чтения схемы» и прочее. Схематизируемая реальность – это та реальность или объекты, к которым схема относится. Например, схему андрогинов Платон относит к влюбленным. Реальность схемы принадлежит идеальному плану (то, что замыслено и увидено в схемах платоновского «Пира»); можно говорить о событиях такой реальности, а также ее объектах, единицах, отношениях между ними и т.п.;
- необходимо различать три разных формы осознания (концептуализации) схем: 1) схема понимается как объект (то есть мы имеем дело с нулевым рангом рефлексии, отсутствием осознания схем); таковы, например, все квазисхемы древнего мира, 2) складываются представления о схемах (как, например, в проектировании) и 3) формируется понятие схемы (Кант, Петр Щедровицкий, автор). Из третьей формы осознания (то есть при наличии понятия схемы) методолог может утверждать, что фактически (а по сути, в его реконструкции) построения субъектов, с нулевым рангом рефлексии или имеющих представления о схемах, являются схемами (точнее квазисхемами). Подобные утверждения вполне законны, если только не забывать, что сами эти субъекты, создающие схемы, ничего о схемах не знают;
- схемы самый древний способ получения знаний и построения онтологических представлений о действительности. Дискурсивное мышление в античной культуре складывалось на основе практик схематизации, частично снимая последние. Современное мышление строится и развивается как за счет построения новых схем и схематизации, так и дискурсивного мышления (одно без другого существовать не может, но это не осознается).

Завершая размышление о схемах, я бы стал утверждать, что современная философия и методология, если они хотят быть эффективными, должны

в своем составе иметь новую дисциплину, которую и можно назвать «схемоведение» («схемология»). Для гуманитарных наук и гуманитарно ориентированной методологии создание такой дисциплины было бы эквивалентно построению своего рода математики.

### Литература

1. Кант И. Критика чистого разума // Кант И. Соч.: в 6-ти т. Т. 3. М., 1964.
2. Архимед. Послание к Эрастофену о механических теоремах // Архимед. Сочинения. М., 1962.
3. Щедровицкий Г. П. Заметки о мышлении по схемам двойного знания // Избранные труды. М., 1995.
4. Платон. Пир // Платон. Собр. соч.: в 4-х т. Т. 2. М., 1993.
5. Платон. Федр // Платон. Собр. соч.: в 4-х т. Т. 2. М., 1993.
6. Платон. Тимей // Платон. Собр. соч.: в 4-х т. Т. 3. М., 1994.
7. Щедровицкий П. Г. <http://www.fondgp.ru/lib/mmk/58>
8. Розин В.М. Любовь в зеркалах философии, науки и литературы. М., 2006.

## ВЕРСИИ ОБЩЕЙ ТЕОРИИ СИСТЕМ

*Э. М. Сороко, Минск, Беларусь*

Выступая в Москве с докладом, Дж. Клир выделил три периода истории по характеру господствовавшей науки [1, с. 81].

**1. Донаучный период** (до XVI в.). Превалируют отвлечённые умозрительные рассуждения, пресловутый здравый смысл, ремесленные искусства, дедуктивные рассуждения в опоре на традиции.

**2. Одномерная наука** (от середины XVII в. до середины XX в.). Типичны логический аналитизм, детерминизм, опора на эксперимент в дедуктивных построениях – в смысле опытной науки (по Фрэнсису Бэкону).

**3. Двумерная наука.** Эта фаза началась с того времени, как появилась наука о системах. Дж. Клир констатировал становление «системной методологии» [1, с. 77–78]; Г.П.Щедровицкий – «метапредметных» представлений; Олвин Тоффлер в информационном обществе видит Третью Волну прогресса, движущая сила которого – «ученые-системщики» [2, с. 687]. Если науки классического образца (дисциплинарные, предметные) для решения одной задачи часто используют различные методы, то науки системного цикла способны одним методом решать качественно разные задачи: Аналогия с тканью: аналог первых – нити «основа», вторых – «уток». В первых самодовлеюще логический аналитизм, картезианский метод разбиения целого на части и познания их по отдельности («принцип разрушения»), во вторых – архетип целостности, синтез, мера, гармония («принцип созидания»).

Мировоззрение адептов прежней, картезианской парадигмы застыло на уровне механицизма конца XIX века, когда тот достиг апогея, и в качестве агрессивной догмы обрело характер императива. Что показательно: адепты эти ныне генерируются не в области биологической науки, т.к. высокая подвижность и внутренний динамизм ее объекта – жизни – заставляет воспринимать мир в диалектическом развитии, а в науках физического толка, предмет которых – косная, мертвая природа, с необходимостью омертвляющая и мировоззрение, и мышление познающего ее субъекта. Словом, каков объект

(предмет) исследования – таков и его субъект, каков поп – таков и приход. Именно у физиков, как наиболее ярких последователей и ревнителей изживших себя картезианских методов, повзрели «борцы с лженаукой».

Здесь можно сослаться на предтечу новой, системной парадигмы – А.А.Богданова и на Л. фон Берталанфи. Однако оригинальные версии общей теории систем (ОТС) создали другие авторы. Рассмотрим некоторые из них.

#### **Версия А. И. Уёмова**

Предмету своего исследования А. И. Уёмов дает вполне четкое и однозначное определение: «**Всякая система может быть представлена в виде схемы  $[R(m)]P$ , где  $P$  обозначает некоторое заранее фиксированное свойство, которому должно удовлетворять отношение  $R$ , чтобы быть систематизирующим – образовывать систему из  $m$  вещей. Отношение  $R$  предстает как структура, а вещи  $m$  – как субстрат системы. Свойство  $P$  можно сопоставить **концепции системы**» [3, с. 4]. «Не-система» – контрадикторная противоположность «системе». Контрарной противоположностью последней является «хаос» [4, с. 22]. «Хаос» (беспорядок) у Уёмова противоположен организации. Он – объект с нулевым «атрибутом системности». Ненулевые же значения последнего присущи организации как чему-то упорядоченному, допускающему градуировку по степеням.**

*Эта названная параметрической версия ОТС, как учение о «системных параметрах» [4], полуформализованная. В ее основе триада: «вещи – свойства – отношения». Отношение – центральное понятие данной версии ОТС, поскольку оно есть «то, что образует вещь (как систему. – Э. С.) из данных элементов» [5, с. 51]. Множеством бинарных оппозиций покрываются все стороны организованных материальных формирований как целостностей в их структурной дифференцированности. Вещь понимается как совокупность качеств и в контексте развиваемых представлений рассматривается тождественной предмету. Качества – это существенные свойства и по отношению к вещам они образуют две группы.*

Свойства вещей могут составлять «группы однородности», или однопрофильности, сводиться воедино неким отношением, тем самым выражая факт системности во множестве вещей. **Первая** группа определяет границы вещи. С утратой свойства данная вещь превращается в другую вещь. Крайности: вещь без свойств и свойства без вещи – абстракты, выражающие предельную ситуацию, допустимую лишь гипотетически. Свойства образующие **другую** группу не являются качествами. Это просто свойства: любая особенность, деталь, любой штрих или аспект вещи, как «свой» для нее. Так как отношения незримы и как бы внеатрибутивны, то «выделение отношений является более сложной задачей, чем выделение свойств» [5, с. 92]. Это может совершаться субъектом, либо же естественно, вне его. В последнем случае мы имеем дело с так называемыми **естественными классификациями**.

#### **Версия Ю. А. Урманцева**

В данной версии фундаментален так называемый «закон системности». Согласно ему любой объект есть объект-система. Как таковой он принадлежит хотя бы одной системе объектов одного и того же «рода». Предикаты

определяющих его понятий связаны между собой следующей дефиницией: «Система  $S$  – это  $i$ -множество композиций  $M_i$ , построенное по отношению  $R_i$ , по закону композиции  $Z_i$  первичных элементов множества  $M^{(o)}_i$ , выделенных по основанию  $A_i$  из множества  $M$ » [6, с. 135]. Представляя дальнейшее обобщение идеи морфологического ящика Цвикки, версия Ю.А.Урманцева высокоэвристична, например, в классификации лекарственных средств, различных морфологических объектов с теми или иными свойствами, видами симметрии (кристаллы), в типологизации систем оружия, систем машин определенного рода: летательных аппаратов – по типам двигателя и по наличию винта и т.п. «Слабое звено» этой версии ОТС, состоит в том, что она не дает никакой информации о мере действительной встречаемости (вероятности, частоте) возможных классов и групп.

#### **Версия М. Месаровича [7–8]**

Ей присуща высокая степень насыщенности формально-логическими соотношениями, составляющими **дескриптивный** язык для **описания** внутрисистемной иерархии, координации и субординации, организационных порядков, глобальных моделей. Применима для описания супермасштабных комплексов типа нефтеперерабатывающих производств, корпораций, синдикатов и пр. Проводя некоторую непрямую аналогию, можно сказать, что Месарович с соавторами (Такахара и др.) выполняют примерно ту же работу, что в начале века пытались делать Уайтхед и Рассел, занимаясь гигантским проектом логического обоснования математики. «Ологичивание» ОТС срывается у него в чрезмерность, становясь веригами в дальнейшем развитии этой теории. Характерно замечание С.В. Емельянова, переводчика и научного редактора трудов М. Месаровича: «Многие ученые, работающие в традиционных областях теории систем с давно выкристаллизовавшимся конкретным языком моделирования, относятся к подобным работам с изрядной долей скептицизма и считают получаемые в них результаты чрезмерно выхолощенными и бесплодными, не содержащими ничего сколько-нибудь полезного, кроме того, что уже имеется в результатах других, более конкретных теорий» [8, с. 6].

#### **Версия Дж. Клира**

Подобно предыдущей версии, она является дальнейшим развитием кибернетической парадигмы и предназначена к использованию только в тесном взаимодействии с компьютером, в основном – при решении так называемых системных задач. Но, в отличие от предыдущей, она адаптирована для использования широкими кругами исследователей – от «чистых гуманитариев», освоивших элементы компьютерной грамоты, до профессионалов-системщиков. Созданная Клиром версия ОТС важна своей идеологией и методами и потому на некоторую расплывчатость дефиниций можно не обращать внимания. У Клира «система – это часть мира, являющаяся предметом неких исследований» и всякое ее представление (образ) есть ее модель [9, с. 407]. Клир, вслед за У. Уивером, выделяет группу задач так называемой «**организованной сложности**». Они стали достоянием современной науки, вытеснив задачи «**неорганизованной сложности**», которые, сменив задачи ти-

па «**организованной простоты**» [9, с. 351], вошли в науку веком ранее. Клир построил эффективные формализмы для порождающей и структурированной систем. Созданный им программный продукт, – **Универсальный Решатель Системных Задач**, – достойный и весьма весомый вклад в науку.

Оценка значимости данной версии для развития ОТС неоднозначна. А. М. Лола считает, что «издание на русском языке книги Клира в годы массового обращения к западной науке и культуре в определенной степени сыграло отрицательную роль в развитии системной методологии в России».

#### **Версия Ю. А. Абрамова**

Математизированная, но пока малоизвестная [11–12]. Множество всех систем (помимо технических) сведено в четыре класса: «**конфигурации**» (электрон, любой процесс, экосистемы, социум); «**сферы**» (атом, корпорации, государства, религии, человечество); «**кольца**» (человек, элементы флоры и фауны, природа Земли); «**коллапсы**» («условные коллапсы» – некоторые социальные системы). Эволюционируя, система может переходить из одного класса в другой, обретая (либо утрачивая) те или иные определяющие свойства. Каждая система – звено взаимодействия в иерархии масштабностей. Критерий «сферы» – сохранение свойств, критерий «кольца» – высшая гармония системы.

#### **Версия Э. М. Сороко**

В ней базисна квантово-вероятностная идея – ортогональное разложение единицы (классическая «квантовая теория есть не что иное, как общая теория вероятностей» [13, S. 334]). Это основа теории и методологии не только синтеза, гармонизации систем, но и квантовой их эволюции – перехода из одного состояния неравновесной устойчивости в другое. Объективно синтезом, гармонизацией и эволюцией управляет интегральная мера состояния целого, информационная энтропия, центрированная узловыми значениями, – обобщенными золотыми сечениями, служащими ее аттракторами и метчиками неравновесных состояний названных систем [14].

#### **Литература**

1. Клир Дж. Наука о системах: новое измерение науки // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник. М., 1983.
2. Тоффлер О. Третья волна. М., 2004.
3. Уёмов А. И. Типы и критерии простоты систем / АН УССР. Ин-т киберн. Киев, 1973 (Препринт 73–19).
4. Уёмов А. И. Системный подход и общая теория систем. М., 1978.
5. Уёмов А. И. Вещи, свойства и отношения. М., 1963.
6. Урманцев Ю. А. Опыт аксиоматического построения общей теории систем // Системные исследования. Ежегодник. М., 1972.
7. Месарович М. Основания общей теории систем // Общая теория систем. М., 1978.
8. Месарович М., Мако Д., Такахара И. Теория иерархических многоуровневых систем. М., 1973.
9. Клир Дж. Системология. Автоматизация решения системных задач. М., 1990.
10. Анализ систем на пороге XXI века: теория и практика: материалы Междунар. конф.: в 4-х т. Москва, 27–29 февраля 1996 г. Т. 3. М., 1997. С. 166.
11. Абрамов Ю. А. Методология и математические методы описания динамики и свойств сложных систем // Всесоюз. науч.-теор. конф. по фундам. пробл. «Организация и управление» (г. Минск, 13–15 ноября 1989 г.): тез. докл. Секция I. Мн., 1989.
12. Абрамов Ю. А., Кривобокова Т. С., Скоков Ю. В. Качественная теория общих систем: основания, методология, формализм // Освоение и концептуальное проектирование интеллектуальных систем / ЦНИИЭУС Госстроя СССР и др. Науч. конф. Москва, 21–27 апр. 1990 г.: Сб. тез. докл. и сообщ. Ч. 1. М., 1990.

13. Weizsacker C. F., von. Probability and Quantum Mechanics // The British Journal for the Philosophy of Sciences. 1973. Vol. 24. № 4.
14. Сороко Э. М. Золотые сечения, процессы самоорганизации и эволюции систем. Введение в общую теорию гармонии систем. 3-е изд. М.: КомКнига, 2009.

## **КУЛЬТУРНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПРИРОДА ЧЕЛОВЕКА**

***В. В. Чешев, Томск, Россия***

Философскую антропологию традиционно интересует в человеке его сверхприродная сущность и ее проявления. В частности, речь может идти о сознании, мышлении и познании, о высших мотивациях и высших духовных ценностях, о специфическом психическом мире человека и сфере его переживаний и т.п. Религиозная философия ищет основания названных особенностей и саму сущность человека в акте творения, трансцендентализм – в неких априорных структурах сознания, в бытийственных метафизических началах и т.п. К. Маркс связывал природу человека с его предметной деятельностью, которая, как он утверждал, вывела человека из природного мира в мир истории. Современная культурная антропология ищет ответ на вопрос о природе человека в культуре или, по меньшей мере, на грани взаимодействия культурного и природного начал, хотя такой подход требует объяснить становление культурной среды, в которой живет человек.

При глубоком различии трансценденталистского и культурологического подходов у них есть общая черта. Они оба игнорируют деятельность как фактор становления и развития человека. Точнее сказать, деятельность предстает здесь как нечто вторичное, производное от культурного или трансцендентного начала. Между тем эволюционный социогенетический подход позволяет связать в единое целое представление о культурной и деятельностной природе человека. Речь должна идти об эволюционном подходе, основанном на концепции деятельности как новой эволюционной формы активности человека. Для его реализации необходимо зафиксировать наиболее важные признаки деятельности, обеспечившие старт социогенеза.

Во-первых, деятельность изначально предстает как культурная (искусственная) форма активности, складывающаяся на основе предметных манипулятивных действий гоминид и передаваемая социогенетически (но не биогенетически) через обучение и подражание. Во-вторых, она возникает только в сообществе, чем подчеркивается культурный характер ее возникновения. В-третьих, она носит целесообразный характер, не свойственный поведению животных. На этом свойстве деятельности в особенности настаивал К. Маркс, видя в ней коренное отличие активности человека от активности животных. В-четвертых, деятельность (предметная деятельность) является принципиально новым способом взаимодействия с природным миром, основанным на его преобразовании, на использовании его потенциалов. Достигая своих целей опосредованно, т.е. через взаимодействие предметов, организуемое человеком, деятельность «обречена» использовать явления и законы

природы. Наконец, в-пятых, деятельность по природе своей инновационна, она может и должна искать себе новые формы без консервативного давления генетического наследия. Ставшие формы деятельности и ее технологии оказываются почвой для инноваций, но не сдерживающим фактором развития.

Предпосылки для становления деятельности как новой эволюционной формы активности создала биологическая эволюция, в частности, признаки вида *Homo sapiens*, получившие название гоминидной триады (прямохождение, развитие руки и развитие головного мозга). Указанные признаки высших гоминид смогли обеспечить становление деятельности при условии их жизни в сообществе, ибо культурные формы активности ассимилируются и передаются только в сообществах. Первоначально деятельность предстает как дополнение к видовым программам поведения, вырастающим из манипулятивной активности животных. Но закрепление и трансляция деятельности сопровождаются становлением психических процессов целеполагания, вне которых невозможна сама деятельность как эволюционно новая форма. Целеполагание означает отделение психических процессов, предваряющих деятельные операции, от самих предметных действий. Это становится возможным благодаря использованию знаковых средств, замещающих предметы и позволяющих перенести (мысленно) предметные операции на операции со знаками. Неудивительно, что Л. С. Выготский представил становление высшей психики, оперирующей со знаками, как процесс интериоризации деятельности, в ходе которого знаки оказываются особыми посредниками между человеком и его действием подобно предметным инструментам, используемым руками человека. Иначе говоря, искусственная (культурная) форма активности порождает соответствующие искусственные средства психической активности, соотнесенные с предметным действием, прежде всего – процесс целеполагания и последующего контроля и управления деятельностью.

Деятельностная форма активности по мере ее формирования не могла не повлечь существенные изменения самих сообществ. Прежде всего, ассимиляция деятельности вела к изменению образа жизни в части обеспечения членов сообщества основными средствами продолжения жизни: территория, средства добычи пищи и т.п. Характерным примером может служить использование огня, с которым связано не только качественное изменение питания, но также освоение технологий термической обработки, применяемых для изготовления средств деятельности и защиты от холода. С другой стороны преобразование взаимоотношения с природным миром повлекло изменения в социальной организации сообществ и становление новых форм социального поведения. Как и предметная деятельность, новые формы поведения имеют искусственный характер и не могут наследоваться биогенетически. Для организации (программирования) поведения сообщества и его особей и для трансляции культурных форм поведения требовались соответствующие средства и, как и в целесообразной деятельности, ими стали символические средства, кодирующие смыслы, при помощи которых реализуются названные функции. На этом этапе исключительное значение приобретает способ-



ность психики гоминид, вступающих в социогенез, к аффектам, т.е. к эмоциональному реагированию на символические средства и к глубокому эмоциональному запоминанию самих символов и их значений. Такое запоминание может совершаться на основе сильного (аффективного) переживания смысловых конструкций, тем или иным способом предъявляемых индивидам и сообществам, вступившим в социогенез. Процесс усвоения смысловых значений, обращенных к социальному поведению людей, может быть описан в терминах «интериоризация-экстериоризация», введенных Л. С. Выготским. Новые эволюционные культурные по своей природе формы активности складываются, так сказать, естественным путем, но их закрепление требует демонстрации как самих форм поведения, так и смыслов, с которыми они скрепляются и по которым они распознаются и оцениваются. Универсальным средством решения задачи такого рода явилось на начальной стадии социогенеза ритуальное действие, преимущество которого в том, что оно обращено ко всем участникам ритуала, а также в том, что коллективное ритуальное действие создает сильное эмоциональное напряжение, создает аффективное состояние, необходимое для эмоционального запечатления предлагаемых символов и смыслов. Поэтому в ходе социального и культурного развития поиск и фиксация смыслов идет в органической связи со становлением форм социального поведения, своеобразно кодируемых и закрепляемых смысловыми структурами и символами.

Для того, чтобы стать психическим основанием социального поведения, смысл должен быть прочувствован и пережит. С переживания смыслов начинается иррациональная сторона поведения, ее бессознательная (неосознанная) сфера, срабатывающая при появлении и распознавании тех или иных символов в ситуациях, требующих ответного реагирования. В этом плане поведение человека во многом воспроизводит поведение животного, реакции последнего на ключевые (сигнальные) раздражители. Через это сходство обнаруживается преемственность в развитии поведения. Качественное своеобразие человеческого поведения определяется тем, что оно реализуется как реагирование на символы, обозначающие смыслы, соотносимые с предметной и социальной реальностью. Напротив, поведение животного есть непосредственное реагирование на сами природные факторы. Человеческое поведение выстраивается в мире смысловых значений, которые соединяются с действительностью в акте их экстериоризации.

Смысловое поведение не может оставаться бессознательным. Социогенетическая трансляция символического поведения по необходимости требует его рационализации и концептуализации. Исторически важной, хотя возможно и не первой формой систематизации культурных смыслов была мифология. В ней выстраивалась символическая картина мира и человека, накладываемая на действительную жизнь сообщества и на природное окружение, в котором она осуществляется. Здесь иерархия смыслов выстраивается не по правилам двоичной логики, она отражает разного рода ассоциации таких смыслов, навязанные самой жизнью родового общества. Мифологическое (поэтическое по выражению А. Н. Афанасьева) мировоззрение строится

как систематизация образов, но эта систематизация строится не столько по правилам бинарной логики, сколько по указанному принципу ассоциирования образов, задающему доминантные смыслы и их соподчинение, обращенное к жизнедеятельности родового общества. Рационализация самой общественной жизни и общественных отношений (появление норм права предстает как одно из проявлений такого процесса) требует соответствующей рационализации совокупности смыслов, программирующих поведение индивидов и сообщества в целом. Образцы целерациональной активности, в соответствии с которой совершается рационализация поведения, заданы становлением деятельности, для которой целесообразность является родовым признаком. На этом пути формирующееся рациональное поведение становится по внешней форме аналогом целесообразного деятельного акта. В нем также начинает просматриваться ясная схема «цель-действие-результат». Однако рациональность поведения начинается с момента постановки цели, что же касается самой цели, то она может инициироваться факторами, лежащими вне рационально-рассудочной сферы. В свое время М.Вебер в рамках создаваемой им «понимающей социологии» принял целерациональное действие как активность наиболее понятную и прозрачную (идеальный тип), позволяющую оценить проявляющееся в нем соотношение цели и средств. Но он вынужден был констатировать, что целерациональная схема не исчерпывает социального поведения, поскольку мотивация последнего может опираться на основания, далекие от рациональной оценки. Пристрастия, предубеждения, и другие психические побуждения могут инициировать поведение, которое трудно будет признать рациональным. Отметим однако, что после трансформации мотива в ясно сознаваемую цель, социальная активность человека приобретает вполне рациональный характер и может быть оценена по соответствующим признакам. Эта особенность поведения, опирающегося на внутренние установки и предпочтения, не поддающиеся рациональной оценке, не исчезает никогда в развитии сообщества, поскольку она отражает отмеченное выше обстоятельство. Смысловые структуры, программирующие социальное поведение, осознаются через мир образов и понятий. Но, чтобы направлять поведение человека, они должны быть приняты эмоционально, должны быть пережиты, причем пережиты на уровне аффективном. Тем самым подтверждается, что структура поведения, складывавшаяся еще на стадии биологической эволюции, не исчезает в процессе социогенеза, но модифицируется и наполняется новым содержанием. Она реализуется в мире культурных смыслов. Тем самым и сама активность человека не может быть сведена исключительно к схеме целерационального действия, сложившегося в процессе становления и развития предметно-деятельностных актов. Рационализация поведения, происходившая в рамках социогенеза, дает повод к тому, чтобы всю активность человека представить как деятельную. Однако возможности такого подхода и его границы могут быть оценены в свете культурно-деятельностного представления о природе человека, соединяющего природную эволюцию человека в его культурным развитием. В таком случае деятельность должна быть представлена как но-

вая эволюционная форма активности, ставшая основанием социогенеза. Но само развитие человека и развитие его поведения не исчерпывается рационально-деятельностными процессами. Оно включает в себя сложную эволюцию поведения и его психических механизмов, совершающуюся в процессе выстраивания и использования смысловых символических структур, необходимых для организации жизни человеческого сообщества.

## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ЗНАНИЕ, ЧЕЛОВЕК

### ИССЛЕДОВАНИЯ МОДЕЛЕЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ТУРИЗМА

*А. Л. Бабаян, Челябинск, Россия*

Моделирование (в широком смысле) является основным методом исследований во всех областях знаний и научно обоснованным методом оценок характеристик сложных систем, используемым для принятия решений в различных сферах инженерной деятельности. Существующие и проектируемые системы можно эффективно исследовать с помощью математических моделей (аналитических и имитационных), реализуемых на современных ЭВМ, которые в этом случае выступают в качестве инструмента экспериментатора с моделью системы.

Обобщенно моделирование можно определить как метод опосредованного познания, при котором изучаемый объект-оригинал находится в некотором соответствии с другим объектом-моделью, причем модель способна в том или ином отношении замещать оригинал на некоторых стадиях познавательного процесса.

Моделирование педагогического потенциала туризма начинается с формирования предмета исследований – системы понятий туристики, отражающей существенные для моделирования характеристики объекта. Эта задача является достаточно сложной, что подтверждается различной интерпретацией в научной литературе таких фундаментальных понятий, как система, модель, моделирование. Подобная неоднозначность не говорит об ошибочности одних и правильности других терминов, а отражает зависимость предмета моделирования педагогического потенциала туризма как от рассматриваемого объекта, так и от целей исследователя. Отличительной особенностью моделирования столь сложной системы как педагогика туризма является его многофункциональность и многообразие способов использования; оно становится неотъемлемой частью всего жизненного цикла данной системы.

В настоящее время при анализе и синтезе сложных систем получил развитие системный подход, который отличается от классического (или индуктивного) подхода. Последний рассматривает систему путем перехода от частного к общему и синтезирует (конструирует) систему путем слияния ее компонент, разрабатываемых отдельно. В отличие от этого системный подход предполагает последовательный переход от общего к частному, когда в основе рассмотрения лежит цель, причем исследуемый объект выделяется из окружающей среды.

Подобный переход в сложных системах является основой метода качественных структур [1]. Основоположник данного подхода, академик

И.Н. Калинаускас трактует метод качественных структур как новый системный подход к сохранению целостности объекта при его анализе [2].

С развитием гуманитарной науки сам объект – педагогический потенциал туризма непрерывно усложняется, и уже сейчас говорят об объекте исследования как о некоторой сложной системе, которая состоит из различных: воспитательной, образовательной, а также познавательной и других компонент, взаимосвязанных друг с другом.

При системном подходе к моделированию систем необходимо, прежде всего, четко определить цель моделирования. Поскольку невозможно полностью смоделировать реально функционирующую систему педагогики туризма, создается модель (система-модель, или вторая система) под поставленную проблему. Таким образом, применительно к вопросам моделирования воспитательно-образовательной системы туризма, цель данного процесса возникает из требуемых задач моделирования, что позволяет по-дойти к выбору критерия и оценить, какие элементы войдут в создаваемую модель. Поэтому необходимо иметь критерий отбора отдельных элементов в создаваемую модель.

Применение системного анализа в гуманитарных науках выдвигает на первый план проблему адаптации исторически согласованного с техническими системами системного подхода. Известные ранее результаты исследований метода качественных структур (МКС) как инструмента для анализа содержания понятий позволят, на наш взгляд, выявить и разработать процедуру анализа концептуальных систем.

В МКС выдвинуты 4 требования и сформулированы 4 аспекта рассмотрения системы: аспект функционирования, аспект организации, аспект связи, аспект координации, а также: анализ системы как устройства, анализ системы как совокупность базовых (необходимых) свойств ее компонентов, анализ процесса функционирования системы при выполнении одной из полезных внешних функций – система-процесс, анализ развития системы во времени – система – во времени (генетический анализ системы).

Совместное рассмотрение выделенных 4-х аспектов бытия целого позволяет выявить структуру качества как такового, то есть сформулировать принцип, по которому было возможно рассмотреть качественную определенность любого конкретного целого.

Проблема целого становится интересна тогда, когда человек доходит до понимания, переживания, ощущения того, что живое, процессуальное не ухватывается обычными приемами размышления, что есть разница между одним и целым, между единым и единичным.

Мысленное моделирование часто является единственным способом моделирования объектов, которые либо практически нереализуемы в заданном интервале времени, либо существуют вне условий, возможных для их физического создания. Например, на базе мысленного моделирования могут быть проанализированы многие ситуации микромира, которые не поддаются физическому эксперименту. Мысленное моделирование может быть реализовано в виде наглядного, символического и математического.

Метод качественных структур как способ мышления о целом – это одно из интеллектуальных орудий, разработанное именно для того, чтобы попытаться рационализировать все, что связано с чувственным, интуитивным, ощущенческим постижением целого.

Нами проведен анализ понятийного многообразия туризма, который складывается из исторических, юридических, экономических и многих других аспектов жизни человека и общества.

Используя метод качественных структур, нами рассмотрены толкования терминов «Туризм» из словарей и получено обобщенное понятие:

*Туризм* – это временные выезды (путешествия) с постоянного места жительства (АК), научная деятельность, искусство, бизнес привлечения людей (АО) в лечебно-оздоровительных, рекреационных, познавательных, физкультурно-спортивных, профессионально-деловых, религиозных, социально-культурных целях (АС) для воздействия на деятельность (АФ) государств и международных отношений.

В нашей работе также были проведены построения содержаний определений следующих основных терминов, касающихся исследуемой темы: образование, образовательная среда, образовательное пространство, информационно-образовательная среда, информационно-образовательное пространство, воспитание, воспитательное пространство, воспитательная система, модель, обучение.

#### **Литература**

1. Калинаускас И. Жить надо! СПб. : ИК «Невский проспект», 2003. 320 с.
2. Якунин В. Педагогическая психология. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. 349 с.

## **О ФОРМИРОВАНИИ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ**

*Л. В. Бибилова, Юрга, Россия*

Образование является предметом изучения педагогики, социологии, культурологи, теории систем и других дисциплин. Философия оказывает существенное влияние на направление и характер этого процесса, привлекая некоторые точки зрения, аргументы и концепции, которые призваны обосновать определенные элементы образовательных стратегий или их структуру в целом. Благодаря историко-философскому подходу формируется обобщенно-философский взгляд на образование.

Современная философия имеет плюралистический характер и состоит из множества направлений, течений и концепций, имеющих различный мировоззренческий характер и находящихся в отношении противоречия друг к другу, что обуславливает множество философий образования [1].

«Под термином «философия образования» мы подразумеваем определенную систему представлений о мире и месте человека в нем, из которой далее можно выделить цели образования, его содержательную структуру,

основные организационные принципы взаимоотношения учителя и ученика и т.д.» [2].

Зарождение основ философии образования обычно связывают с философией XVII в., обобщенной в трудах Я. А. Коменского. Эти основы разрабатывались и дополнялись, но существенного изменения не произошло. Сегодня отмечается, что традиционное школьное образование не дает умения мыслить самостоятельно, пользоваться на практике полученными знаниями. Способности решения моральных проблем, межличностных конфликтов, социального общения также остаются неразвитыми.

Вопрос: «каким должен быть человек будущего?» вновь требует ответа. Безусловно, это свободная, творчески мыслящая и гармонично развитая личность, а не только конкурентоспособная, как утверждают сегодня некоторые. Исходя из этого, современная образовательная система призвана придерживаться принципов гуманизма, т.е. признания человека самой высокой ценностью в мире, и принципа открытости системы образования, т.е. принятия других гуманистически направленных систем, стремления к интеграции в мировые образовательные структуры [3–4].

В связи с этим, представляется интересным и актуальным рассмотрение вопроса о проникновении гуманистических идей экзистенциальной философии в педагогику. Экзистенциализм по-иному толкует сущность человека, акцентирует внимание на аспектах его духовного уровня, не вникая в биологические и социальные основания. Экзистенциализм воспринимает человека как единственного, неповторимого и незаменимого.

«Экзистенциализм [от позднелат. *ex(s)istentia* – существование], или философия существования, как направление философии возник накануне 1-й мировой войны в России (Л. Шестов, Н.А. Бердяев), после 1-й мировой войны в Германии (М. Хайдеггер, К. Ясперс, М. Бубер) и в период 2-й мировой войны во Франции (Ж. П. Сартр, А. Камю, Г. Марсель и др.). В 40–50-х гг. получил распространение и в др. европ. странах; в 60-х гг. – в США. Своими предшественниками экзистенциалисты считают С. Кьеркегора, Ф. М. Достоевского, Ф. Ницше» [5].

Экзистенциальная философия не имеет прямого «выхода» в школьную практику, но оказывает большое влияние на развитие педагогической мысли на Западе. Экзистенциальная педагогика обращает внимание на следующие проблемы человека: индивидуальное развитие, его нелинейность и нестабильность; направление и пределы развития; происхождение и содержание индивидуальных различий; воспитуемость и ее обусловленность; смысл и назначение жизни человека. Она затрагивает следующие вопросы: познаваемость мира; сущность и истинность знания; возможность передачи знания и др.

Одной из центральных проблем экзистенциализма является проблема соотношения личности и общества, отсюда вытекает проблема между уникальностью личности и массовостью воспитания, проблема соотношения свободы и необходимости. Экзистенциальная педагогика ставит также вопрос о возможностях и границах воспитания, об экзистенциальных формах

воспитательного воздействия, об устойчивости их результатов и т.д. Немецкие ученые пытаются придать этой философии оптимистический характер. В Германии педагогике «непостоянных» форм посвящено немало трудов.

Истоки экзистенциальной философии лежат в сформировавшейся в Германии в конце XVIII – первой половине XIX в. «классической немецкой философии», оказавшей сильнейшее влияние на развитие педагогической мысли. Теоретическими источниками немецкой классической философии в свою очередь были достижения предшествующего духовного развития человечества, особенно французского и немецкого Просвещения, виднейшими немецкими представителями которого были И. Кант, И. Фихте, Ф. Шлейермахер, Г. Гегель, И. Ф. Герbart, Ф. А. Дистервег.

Педагогические идеи И. Канта (1724–1804 гг.) тесно связаны с его философскими идеями. Кант выявил философский смысл просвещения, связав его с обретением человеком своего совершеннолетия, как способности мыслить самостоятельно. Он полагал, что человек может стать человеком только через воспитание, подчеркивал важность учета возрастных особенностей учащихся, необходимость стимулирования активности и самостоятельности обучаемых, выделил логику формирования знаний [6–7].

И. Фихте (1762–1814 гг.) считал человеческое «Я» единственным творцом мира, а основной целью формирования личности развитие цельного человека. Если у воспитанников развивать твердую волю к добру, при условии творческой деятельности, то можно выполнить эту задачу. Самодеятельность и творчество Фихте считал основными характеристиками воспитывающей деятельности. Примат духовных ценностей, по убеждению философа, несомненно обеспечит немецкому народу восхождение к зениту славы [6–7].

Ф. Шлейермахер (1768–1834 гг.), главной задачей развития личности определял выработку духовного единства в условиях организованной общности жизни детей. Активность и добровольность участия детей он считал определяющими принципами развивающей деятельности. Воспитание и образование Шлейермахер рассматривал, как важнейший социальный институт, а педагогику, как общественную, исторически развивающуюся науку. Большое значение Шлейермахер придавал религии, суть которой он видел не в мышлении и не в поступках, а в интуиции и чувстве [6–7].

Г. Гегель (1770–1831 гг.) определял человека, как самостоятельное существо, способное благодаря приобретаемым знаниям подчинять свои цели всеобщим целям. Цель развития личности по Гегелю – формирование самостоятельности мышления. Человек обладает правом на развитие своих способностей. Дисциплиной в воспитаннике должно быть сломлено своеволие, но воспитана воля и привит нравственный идеал. Воспитательные функции должны принадлежать семье (развитие индивидуальных особенностей ребенка) и государству (приобщение к общему порядку). Для учителя важно пробудить в ученике интерес к знанию, веру в свои силы, стремление к образованию.



И. Ф. Герbart (1776–1841 гг.) понимал педагогику, как науку об искусстве воспитания, умеющем укреплять и отстаивать существующий строй. Цель воспитания – формирование добродетельного человека, умеющего приспособиться к существующим отношениям, уважающего установленный порядок. Она достигается развитием многосторонности интересов и создания на этой базе цельного нравственного характера, руководимого 5-ю нравственными идеями: внутренняя свобода, совершенство, доброжелательность, право, справедливость. Герbart также ввел в науку понятие «воспитывающее обучение» [6–7].

Ф. А. Дистервег (1790–1866 гг.) основными принципами воспитания считал природосообразность: возбуждение врожденных задатков ребенка в соответствии с заложенным в них стремлением к развитию; культуросообразность: учет уровня культуры данного времени и данной страны; самодеятельность: решающий фактор, определяющий личность человека, все его поведение. Дистервег разработал дидактику развивающего обучения, сформулировав ее основные требования в виде 33-х законов и правил. Он выдвинул ряд требований, касающихся наглядного обучения, установления связи между родственными учебными предметами, систематичности преподавания, прочности усвоения знаний, воспитывающего характера обучения [6–7].

Возникновение и развитие философии экзистенциализма в Германии было определено кризисом просветительской идеологии, вызванным экономическими и политическими катаклизмами, двумя мировыми войнами, эпохой «холодной войны», нарастанием глобальных проблем. Когда прочному порядку стал угрожать распад, и все, обычно считающиеся нерушимыми ценности, оказались сомнительными, для человека остался лишь возврат к собственной внутренней сущности или «экзистенции». Экзистенциализм и сейчас является наиболее влиятельной философией в широких кругах образованного населения Европы [3].

К экзистенциальной философии в широком смысле этого слова относят философские учения и направления, в которых сделан акцент на проблеме человека, его существования, развития его личности, отношения человека к природе, обществу, другим индивидам, к культуре, Богу и религии.

В развитие философских идей экзистенциализма внесли свою лепту и современные немецкие философы Х.-Г. Гадамер (1900–2002 гг.), М. Хайдеггер (1889–1976 гг.), К. Ясперс (1883–1969 гг.). На основе всех значимых идей экзистенциальной философии была создана «педагогика личности», основателями которой стали немецкие педагоги Э. Вебер, О. Гансберг, Т. Гаудиг, Э. Зальвюрк, А. Лихтварк, В. Лайа, Э. Мейман и многие другие.

В нашей стране активно идет процесс становления новых жизненных ценностей. Кризис, переживаемый образованием, вызван, прежде всего, коренной переменой в системе ценностей и переоценкой места и роли образования. Процесс воспитания в стране пребывает в хаотическом состоянии, нередко подвержен случайным влияниям.

До недавнего времени экзистенциальная педагогика в нашей стране в силу идеологических и политических соображений подвергалась резкой критике, однако, в настоящее время отечественные педагоги также пытаются извлечь рациональное зерно из идей экзистенциализма. Сравнительное же изучение образовательных стратегий разных стран позволяет углубить понимание общих закономерностей, в соответствии с которыми функционируют современные образовательные структуры.

### Литература

1. Антипин Н. А. Мировоззренческие и методологические проблемы разработки философии образования для XXI века // Сб. матер. конф. «Инновации и образование». Санкт-Петербург, 2003 г. СПб., 2003. Сер. «Symposium». Вып. 29. С. 15–27.
2. Савицкий И. П. О философии глобального образования // Философия образования для XXI века: Сб. ст. М.: Логос, 1992. С. 9–18.
3. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. М.: УРАО, 1999. 208 с.
4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. М.: Совершенство, 1998. 608 с.
5. Педагогическая энциклопедия [электронный ресурс] // URL: <http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php> (дата обращения: 01.10.2009).
6. Биографический словарь [электронный ресурс] // Словари и справочники на Академике: справ.-информ. портал / URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/biograf> (дата обращения: 06.10.2009).
7. Реале Д., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней / [электронный ресурс] // Библиотека «Полка букиниста» – URL: [http://society.polbu.ru/reale\\_westphiloiiv/ch24\\_i.html](http://society.polbu.ru/reale_westphiloiiv/ch24_i.html) (дата обращения: 08.10.2009).

## КОНСТРУКТИВИСТСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ВЕРЫ ПЕРВЫХ ХРИСТИАН СОГЛАСНО П. ЛАМПЕ: ОГРАНИЧЕНИЯ МОДЕЛИ<sup>1</sup>

*Т. В. Бирюлина, Иркутск, Россия*

Немецкий теолог, профессор Гейдельбергского университета Петер Лампе в своей книге «Действительность как образ: Новый Завет как основной документ западной культуры в свете конструктивистской эпистемологии и социологии» [1] представляет конструктивистскую модель возникновения веры у первых христиан. Ниже мы рассмотрим основные положения и ограничения данной модели.

Согласно конструктивистскому подходу, знание принципиально не может соответствовать объективной реальности или отражать ее, поскольку единственный доступный индивиду реальный мир представляет собой конструкцию (систему конструкторов), порождаемую им самим в процессе познания на основе своего сенсорного опыта. Функция познания носит адаптивный характер, служит для организации опытного мира, а не для открытия онтологической реальности. Она нацелена на приспособление и выживание, нахождение возможностей и средств, чтобы обходить сопротивления и препятствия переживаемого окружающего мира. Люди сами создают воспринимаемый мир, поскольку подвергают селекции воспринимаемую реальность, чтобы привести ее в соответствие со своими представлениями о мире. Един-

---

<sup>1</sup> Грант Германской службы академических обменов (DAAD) и Министерства образования и науки РФ «Иммануил Кант» (№ А/07/93445).

ственной «последней реальностью», с которой может иметь дело человеческое познание, оказываются конструкции (конструкты). Центральное место занимает вопрос о том, как возникает знание наблюдателя о мире, который он воспринимает как свой собственный мир.

Пока человек остается в согласии с жизнью, со своим существованием, конструируемая им действительность остается адаптированной к нему, т.е. не возникает никакого внутреннего конфликта. В противном случае происходит конструирование новой действительности. Обработке поступающих сенсорных сигналов предшествует смысл. Наши мировоззрение, мысли, чувства порождаются в результате наложения нами некоторого определенного порядка на калейдоскоп и фантасмагорическое многообразие мироздания и не являются результатом постижения какого-то «действительного» мира, а сами конструируют совершенно определенный мир (один из миров). Более-менее подходящее конструирование действительности приводит к убежденности в том, что мир является «в действительности» таковым и что тем самым достигнута некая конечная правильность и достоверность. Конструирование осуществляется бессознательно, что создает иллюзию того, что его продукт существует независимо от нас.

Поэтому с конструктивистской точки зрения бессмысленно спорить об историчности воскресения Христа, одном из основных и постоянно обсуждаемом вопросе христианской теологии. Но можно реконструировать психологический механизм возникновения переживаний воскресения первыми христианами. Таким образом, можно избежать самой постановки вопроса об историчности христианства и, следовательно, избавить его в принципе от возможности исторического опровержения. П. Лампе стремится построить концепцию, независимую от исторических данных, но объясняющую утверждение историчности Воскресения ранним христианством. Он ищет аксиоматическое основание прахристианской веры: каким образом могло возникнуть переживание воскресения Христа. Согласно этой модели, мы можем только восстановить сконструированный ранними христианами мир, их мировоззрение, но не онтическую реальность, лежащую в основе сконструированной действительности. Принятие решения о категоризации прахристианского пасхального опыта зависит от действительности, которая заранее конструируется перед всей исторической исследовательской работой. И спорить об этом бессмысленно. К сожалению, самый интересный и главный вопрос о сущности переживания сверхъестественного как раз остается без ответа, а просто обходится.

Воскресший Христос для первых христиан был прежде всего той личностью, к которой они обращаются в молитве, причем больше простого персонажа прошлого. Воскресение Христа явилось для них очевидным фактом, аксиомой. Лампе выделяет 4 важных психологических предпосылки для формирования такой веры-убежденности в воскресение: 1) смерть Иисуса и ощущение бессмысленности его дела; 2) умерший Иисус являл себя в словах и делах как образ Бога, его Бог был Богом добра, который обращается особенно к потерявшему человеку, а в данном случае сам Иисус является этим

потерянным; 3) Иисус представлял Бога как обладающего уже сейчас господством, что прежде всего проявлялось в словах и делах Иисуса; 4) существование иудейской надежды и молитвы: «Бог, воскрешающий мертвых». Эти четыре элемента представляли собой как бы «взрывчатую смесь», которая требовала только искру, чтобы привести к реакции: а как же обстоит дело в отношении одного умершего по имени Иисус? Эту «реакцию» начал Петр: он первый «увидел» воскресшего Иисуса и эти четыре «строительных камня значения» соединились. Последующие же видения первых христиан были индуцированы этим первоначальным видением Петра.

Таким образом, тот зафиксированный в Новом Завете факт, что ученики видели воскресшего Иисуса, не было никакой их мечтой или привидением или чем-либо подобным. Два источника – некое чувственное впечатление и познавательная конструкция – интерпретировались таким образом, что визуальное переживание обосновалось логически. Это было познавательное конструирование и поэтому бессмысленно спорить, являлось ли это историческим фактом. Главным основанием, в соответствии с которым такая конструкция стала возможной, является личность Христа, который явил себя как образ Божий. Что же это означает, и не есть ли это в какой-то степени возвращение к вопросу об историческом Иисусе, конструктивистская модель, к сожалению, не дает ответ.

П. Лампе пытается решить ставшим уже классическим в новозаветной библеистике вопрос о соотношении: 1) отсутствия у нас достоверных исторических данных (и, по-видимому, принципиальной невозможности их наличия) и 2) претензии на историчность, достоверность в Новом Завете. Конструктивистская модель описывает механизм формирования пасхальной веры у учеников, ищет вере логическое объяснение. Но она может использоваться только в качестве эпистемологической модели. Для этой модели не только не важна историческая достоверность, а вообще снимается этот вопрос. Причем в рамках предложенного Лампе объяснения оказывается бессмысленно искать какую-то вневременную керигму, экзистенциальную онтическую реальность в основании человеческого опыта, единого для всех людей. Главным оказывается практическая значимость сконструированной картины, которая оценивается по ее полезности. Конструктивизм несет на себе печать разочарования в достижениях предшествующих эпох, в существовании смысла. Объяснения как таковые ничего не значат; гипотезы и теории имеют смысл лишь постольку, поскольку они служат средствами к достижению практических результатов.

### **Литература**

1. Lampe P. Die Wirklichkeit als Bild: das Neue Testament als ein Grunddokument abendländischer Kultur im Lichte konstruktivistischer Epistemologie und Wissenssoziologie. Vluyn: Neukirchener Verl., 2006. 245 S.

## НАЦИОНАЛЬНАЯ ИННОВАЦИОННАЯ СИСТЕМА: ВЕРСИЯ МОДЕЛИ<sup>1</sup>

*Г. В. Бромберг, Москва, Россия*

Много говорится и пишется о **необходимости** формирования в России экономики знаний, инновационной экономики. Гораздо меньше предложений о том, **как** это сделать. Большинство предложений касается двух подходов к модернизации экономики: институциональному и функциональному. Одни специалисты делают акцент на институциональный подход к определению национальной инновационной системы. В рамках такого подхода под национальной инновационной системой (НИС) понимается совокупность институтов, относящихся к частному и государственному секторам, которые индивидуально и во взаимодействии друг с другом обуславливают разработку и распространение инноваций в пределах конкретного государства [1].

Не отвергая этот и иные подходы к решению проблем НИС России, в рамках предлагаемого материала будет сделан акцент на выстраивании содержания функций управления технологическим инновационным процессом в стране.

Переход на инновационную экономику предполагает возрастающую роль в ней создания и использования технических новшеств – изобретений, промышленных образцов, ноу-хау, полезных моделей. Известно, однако, что появление новой технологии, нового изделия, как правило, вступает в конфликт с действующим производством, требуя подготовки новых кадров, новой оснастки, оборудования, инструментария.

Для выстраивания версии модели функционального управления технологическим инновационным процессом (началом которого является создание изобретений и других объектов интеллектуальной собственности) обратимся к общепринятой схеме этапов изменений технологии. Ниже приводится их перечень применительно к обрабатывающим отраслям (исключение отдельных этапов не рассматривается, хотя оно вполне возможно) и версия модели для первого этапа (контур общей модели включает предлагаемую версию).

1. Оценка необходимости осуществления технологических изменений.
2. Техническое задание.
3. Проектирование.
4. Изготовление опытного образца.
5. Подготовка серийного производства.
6. Серийное производство.
7. Снятие с производства. Прогнозирование направлений развития.

Известна эвристическая информационная модель. Ее с успехом применяют для прогноза социально-экономических процессов [2]. Требования к этой модели самые общие. Первое: необходимо найти показатели, которые характеризуют состояние объекта с экономической, социальной и экологи-

---

<sup>1</sup> Материал подготовлен при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 10-06-00106а.

ческой точек зрения в конкретный момент времени на конкретной территории. Показатели должны быть независимы и иметь количественные значения. Второе: они должны быть унифицированы. Третье: необходимо построить систему так, чтобы изменение одного из показателей влияло и на другие. Это дает возможность просчитать синергетику воздействия. Четвертое: надо построить критерий эффективности развития так, чтобы система сама определяла вклад показателей в функцию полезности без участия экспертов. И, в заключение, расчеты, анализ и сравнение с реальностью.

Опираясь на все эти соображения, при оценке необходимости и выборе момента для осуществления технологических изменений предлагается модель, содержащая уравнения, реализующие имитационную модель исследования влияния изобретательства на обновление средств труда, динамику экономического роста. Исходя из их функционального назначения уравнения сгруппированы в 4 блока [3]:

В блоке 1 оценивается «возрастной» состав изобретений с помощью следующих уравнений:

$$N(t_n + t_1) = \sum_{t=1}^n L(t_n + t_1, t) \quad (1)$$

$$N(t_n + t_1, t) = K(t) N(t_n, t - t_1) + \Delta N(t_n + t_1, t), \quad (2)$$

где  $N(t_n + t_1)$  – общее число изобретений в  $(t_n + t_1)$ -м году;

$N(t_n + t_1, t)$  – количество изобретений в  $(t_n + t_1)$ -м году, используемых  $(t)$  лет;

$N(t - t_1)$  – количество изобретений в  $t_n$ -м году, используемых  $(t - t_1)$  лет;

$K(t)$  – коэффициент прекращения после  $t$  лет использования изобретений за  $t_1$  лет;

$\Delta N(t_n + t_1, t)$  – количество впервые использованных изобретений в  $(t_n + t_1)$ -м году;

$t_n$  – год, для которого исчисляются распределения изобретений.

Блок 2 предназначен для оценки количества заявок на изобретения в ретроспективном периоде. Расчет осуществляется по формуле

$$P(t_n) = \sum_j \frac{N_j(t_n)k_j}{k_j(t_n)},$$

где  $P(t_n)$  – количество заявок на изобретения предприятия (страны, региона или отрасли) в  $t_n$ -м году;

$j$  – индекс рубрики МПК;

$N_j(t_n)$  – количество заявок в  $j$ -й рубрике МПК в  $t_n$ -м году;

$K_j(t_n)$  – коэффициент «дублирования»  $j$ -й рубрики МПК в  $t_n$ -м году;

$K_j$  – максимальное «дублирование» рубрик МПК.

Хронологическая структура заявок предприятия (страны, региона, отрасли) рассчитывается по формулам:

$$\sum_{t=1}^N P(t_n + t_1, t) = P(t_n + t_2) - P'(t_n + t_2), \quad (3)$$

$$a \quad (t_n + t_1, t) = f(t_n + t_1, t) N_1(t_n + t_1, t); \quad (4)$$

$$R(t_n + t_1) = \sum_{t=1}^{t_2} a(t_n + t_1, t), \quad (5)$$

где  $a(t_n + t_1, t)$  – величина затрат на первое использование изобретений в  $(t_n + t_1)$  году при неиспользовании  $t$  лет;

$f(t_n + t_1, t)$  – величина затрат на использование в  $(t_n + t_1)$ -м году изобретений, использованных  $t$  лет;

$N_1(t_n + t_1, t)$  – количество впервые использованных в  $(t_n + t_1)$ -м году изобретений, приходящееся на единицу убытков за неиспользование изобретений в течение  $t$  лет;

$P(t_n + t_2)$  – количество заявок на изобретения в  $(t_n + t_2)$ -м году, использованные  $t$  лет;

$P'(t_n + t_2)$  – количество новых заявок в  $(t_n + t_2)$ -м году;

$R(t_n + t_1)$  – величина суммарных затрат на использование изобретений в  $(t_n + t_1)$ -м году за  $t$  лет их использования.

В блоке 3 выполняется перспективная оценка рациональной стратегии обновления основных производственных фондов, возрастной структуры изобретений и осуществляется увязка их с количественными параметрами заявок. Данные прогнозные расчеты выполняются в следующей последовательности.

Вначале по прогнозным данным о среднегодовой величине затрат на использование изобретений производится перспективная оценка возрастной структуры этих изобретений по формулам (1)–(2). Затем, используя оценки затрат на одно изобретение и коэффициенты сохранения основных производственных фондов, по формулам (3)–(4)–(5) рассчитывается возрастная структура изобретений и количество впервые используемых изобретений.

Назначение блока 4 – оценка эффективности впервые использованных изобретений в ретроспективном периоде. Данный показатель определяется путем минимизации по стандартным программам следующей функции:

$$\min \rightarrow [ E(t_n + t_2) - Kt(t_n + t_2) \sum_{t=1}^{t_2} P(t_n + t_1, t) l(t_n + t_1) \exp S \int_0^t l_b(t_1) dt ], \quad (6)$$

где  $E(t_n + t_2)$  – величина прибыли или экономии от использования изобретений, полученных в  $(t_n + t_2)$ -м году;

$Kt(t_n + t_2)$  – коэффициент использования изобретений в  $(t_n + t_2)$ -м году;

$$Kt(t_n + t_2) = \frac{N(t_n + t_2)}{P(t_n + t_2)},$$

$l(t_n + t_1)$  – эффективность использованных в  $(t_n + t_1)$ -м году изобретений;

$l_b(t_1)$  – темп прироста (снижения) эффективности использования изобретений в зависимости от срока их использования;

$\exp S \int_0^t l_b(t_1) dt$  – коэффициент уменьшения первоначальной эффективности.

В итоге определяются показатели эффективности использования изобретений в материальном производстве при устанавливаемом нормативном коэффициенте использования.

Первый имитационный цикл на этом завершен. При этом, если  $N(t_n + t_1) = 0$ , то принятая инновационная стратегия согласована с количественным составом заявок на изобретения. Если  $N(t_n + t_1) < 0$ , то складывающаяся в

перспективе численность заявок больше требующейся. В этих условиях целесообразно рассмотреть вариант развития при более высоком коэффициенте использования изобретений. Для этого осуществляется второй имитационный цикл расчетов: по формуле (6) оценивается «производительность» вновь используемых изобретений в перспективном периоде  $l(t_n + t_1)$ , а затем из выражения

$$E(t + t_2) = K_t(t_n - t_2) \sum_{t_1=1}^{t_2} P(t_n + t_1, t) l(t_n + t_1) \exp S \ln_1^{t_1}(t_1) a t_1$$

при новом коэффициенте использования изобретений  $K_t(t_n + t_2)$  определяется возможность увеличения производства дохода предприятия (национального дохода, валового внутреннего продукта страны, региона или отрасли).

Если  $\Delta N(t_n + t_1) > 0$ , то складывающаяся численность заявок меньше требующейся, определяемой количеством используемых изобретений. При этом возникает необходимость более быстрого обновления малоэффективной техники и согласования ее общего количества с имеющимися ресурсами.

Для этого осуществляется второй имитационный цикл. По формуле (6) оценивается «эффективность» вновь используемых изобретений в перспективном периоде  $l(t_n + t_1)$ , а затем из устанавливаемых экономических критериев обновления моделируются различные варианты обновления основных производственных фондов с использованием новых изобретений.

В качестве критериев обновления производственного аппарата в агрегированных расчетах на уровне страны, региона, отрасли или предприятия – для перспективных обоснований – могут использоваться:

- достижение рациональной возрастной структуры изобретений (постоянное увеличение в перспективном периоде удельного веса «молодых» изобретений в их общей массе и обеспечение неубывающего во времени коэффициента выбытия «старых» малопродуктивных изобретений);
- уменьшение нагрузки на экономическую систему (динамика удельного веса вновь используемых изобретений не должна опережать темпы роста тиражирования остальных).

## Литература

1. Сурин А.В., Молчанова О.П. Государство как субъект стратегического управления национальной инновационной системой России // Вестник Московского университета. Сер. 21. Управление (государство и общество). 2008. № 4.
2. Воронцов К.В. Спросите о спросе. Торговать без сбоев розничным сетям помогут разработанные математиками модели прогнозирования // Поиск. 2009. № 27–28.
3. Карыпов А. С вашингтонской колокольни // Поиск. 2009. № 20.
4. Бромберг Г.В. Интеллектуальная собственность. Основной курс: Учебное пособие. М.: ПРИОР, 2004.



## ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*Д. Н. Бухаров, Иркутск, Россия*

В рассмотрении содержания термина «идентичность» можно выделить 2 подхода: классический и современный. Классическое понимание идет от Аристотеля и понимает идентичность как тождественность, как характеристику бытия более фундаментальную, чем различие: «всякое сущее тождественно самому себе». Современные же философы при рассмотрении идентичности обращают основное внимание на сущностную связь идентичности и различия. Хайдеггер в частности указывал, что внутри идентичности имеется различие, которое постоянно преодолевается и как раз это преодоление и есть идентичность.

Рикер отмечает двусмысленную основу термина «идентичность». Сообразно латинским словам «idem» и «ipse» здесь накладываются друг на друга два разных значения. Согласно первому из них, «idem», «идентичный» – это синоним «в высшей степени сходного», «аналогичного». Во втором значении в смысле «ipse» термин «идентичность» связан с понятием «самости», «самого себя»: индивид тождественен самому себе. Оба этих значения – как вневременная себетождественность и сохранение себя во времени – дополняют друг друга.

Современная философия в качестве основного вопроса, раскрывающего природу идентичности, обращается к вопросу о постоянстве личности – что позволяет личности существовать в течение определенного времени именно как той же самой личности? То есть, что является тем фактором, который обеспечивает сохранность и неизменяемость личности во времени?

В наше время вопрос обретения идентичности встает с особой остротой и, видимо, со временем его острота будет только возрастать. Объясняется это наличием следующих тенденций: 1) происходит постепенный отход от «больших идентичностей, таких как нация, этнос, конфессия; 2) люди во все большей степени склонны идентифицировать себя по брендам; 3) возрастающая маргинализация населения; 4) разработка и внедрение таких научных технологий, как клонирование, изменение структуры ДНК, роботостроение, что в будущем может начать угрожать человеческой телесности. К тому же сегодня как и во все времена перед каждым человеком встают вопросы: «Кто я?», «Принадлежность чему делает меня мной?», «Для чего я?», «Откуда я?».

Сегодняшний человек, будучи обитателем мегаполисов, оказывается помещенным в «динамичное пространство различных идентификаций: национальных и конфессиональных, профессиональных и семейных, возрастных и имущественных...» [1, с. 52]. В результате этого создается «силовое поле», в котором человеку приходится в течение одного дня выполнять различные ролевые функции. В итоге получается, что он постоянно кого-то играет. За этой игрой утрачивается индивидуальность человека – он сам стано-

вится неспособным отличить, где же он настоящий. А умение отличать – необходимо, поскольку уверенно себя чувствовать можно только тогда, когда есть твердая ценность-опора, обретение которой и входит в задачи идентификации.

К тому же большую роль в процессе обретения идентичности имеет признание человека со стороны общества, которое выдвигает к нему определенные требования. Эти два фактора – отсутствие знания о своей идентичности и необходимость признания обществом приводит к тому, что человек начинает играть постоянно и эту игру считать своей настоящей жизнью. Оттого в современном обществе «лицедейство является одной из наиболее престижных профессий». Поэтому выходит, что прав А.Г. Дугин [2, с. 21], говоря, что «человек есть не данность, а задание, персона, маска. Личность – слово искусственное, как персона в греческой трагике, – это нечто одетое на нечто и носимое кем-то». Это «кем-то» Дугина указывает на трудноопределимость черт настоящего лица человека, который разрабатывает проект самого себя – создает себе имидж, а затем продает себя в качестве бренда. Так человек становится не просто продуктом мегаполисов, а «проектом в условиях глобализации», автором которого является он сам. Речь идет о довольно конкретной технологии разработки и реализации такого проекта, включающей выбор жизненной стратегии, формирование, позиционирование и продвижение определенного имиджа и репутации. Срок жизни такого личностного проекта совпадает со сроком жизни товаров – 5–7 лет. После этого набор личностных характеристик, выбранных в свое время человеком, перестает отвечать требованиям времени и возникает необходимость разработки нового проекта. Таким образом, если брать среднюю продолжительность жизни человека в 70 лет, то на протяжении жизни человеку придется разрабатывать как минимум 8 таких проектов, и каждый раз набор характеристик будет разным. На основе сказанного можно сделать вывод, что человек в наше время самого себя рассматривает как товар. Поэтому, как и любой товар, он должен обладать определенным набором спецификаций, удовлетворяющих требованиям общества, которое в данном случае выступает в качестве потребителя продукта-личности. Таким образом, говоря об идентичности человека в современном обществе, в первую очередь мы говорим о его образе. Но возникает вопрос, где во всем этом человек является настоящим? При такой изменчивости остается ли в человеке что-то постоянное? Ведь раскрывая природу человеческой идентичности нельзя не обратить внимание на необходимость человеку в течение долгого времени быть постоянным, то есть оставаться одной и той же личностью. Безусловно то, что с течением времени личность изменяется – растет, развивается. Однако вместе с этим в ней должно быть нечто постоянное – то, что человек пронесет через всю свою жизнь, то есть свою личностную идентичность.

В аспекте постоянства идентичность рассматривается в двух направлениях. Первое направление в качестве главного пункта ставит исследование психо-физической идентичности, которую мы можем определить, «когда сравниваем что-нибудь с ним же самим, но существующим в другое время и

в другом месте» [3, с. 49]. То есть главным вопросом, возникающим в рамках этого направления, является вопрос о том, как сохранить себя. Тогда как второе направление ориентировано на изучение интерсубъективной основы идентичности и ставит вопрос о том, как обрести себя. «Обрести и сохранить» – тезис, который отражает суть процесса идентификации человеком себя как личности.

Ответить на вопрос «Кто я?» нелегко. Особенно нелегко это сделать человеку, который свои основные усилия вкладывает в создание своего имиджа, бренда, через призму которого он будет восприниматься обществом. Возникает вопрос, насколько эта маска (имидж) соответствует истинному лицу человека, а если это не истинное лицо, то где же оно? Самозабвенно занимаясь созданием привлекательного образа самого себя, человек в современном мире забывает, что эти усилия надо бы направить не на создание «меня эфемерного», а «меня настоящего». В результате человек сам себя перестает знать и узнавать, забывает себя, свое истинное лицо, начинает жить не своей жизнью, а жизнью, навязываемой ему извне.

К примеру, сегодня на рынке появилось большое количество так называемых имиджевых товаров, к числу которых принадлежат куртки Tiger Force. Продавались эти куртки под слоганом «Куртки для настоящих мужчин», что говорит о необычности товара – купишь, наденешь такую и станешь «настоящим мужчиной». Каждый мужчина хочет быть «настоящим», то есть быть бесстрашным, принципиальным, разумным – обладать теми качествами, благодаря которым он сам себя может идентифицировать как «мужчину». Эти качества можно развить, но часто для этого не хватает ни времени, ни желания – гораздо проще заплатить деньги и благодаря куртке со значком Tiger Force почувствовать себя «настоящим». Таким образом, покупка новой вещи внесет свой штрих в тот образ, созданием которого усиленно занимается человек.

Одним из существенных аспектов идентичности является потребность человека на основе различных признаков причислять себя к определенной группе людей. Раньше к числу таких групп относилось государство, нация, конфессия. Причисление к определенной группе определялось разнообразными параметрами, к числу которых относились духовные ценности, определенное видение мира, культура, вера в Бога и прочее. Сегодня же «люди во все большей степени идентифицируются по брендам (что они едят, носят, в чем ездят, где отдыхают)». То есть основой для отнесения человека к той или иной группе становится образ жизни, а именно потребляемые товары и услуги. Однако возникает вопрос, насколько надежна такая идентификация. Ведь вещи ничего не говорят о внутренних качествах и ценностях человека. Как человек может быть с кем-то, о ком он ничего кроме марки наручных часов и автомобиля не знает. Насколько крепок окажется скрепляющий их «цемент»?

На основе всего вышесказанного можно сделать следующие выводы. Во-первых, современный человек чаще занят поиском своей внешней, а не внутренней идентичности. Во-вторых, существует угроза, что со временем

человек превратится во внешне привлекательное, но внутренне пустое, аморфное и беспринципное существо, определить идентичность которого за отсутствием постоянства станет просто невозможно.

В целом же хорошо, когда человек может гибко приспособиться к изменяющимся условиям. Это хорошо до тех пор, пока требование измениться не затрагивает глубинных основ личности – принципов, убеждений, моральных ценностей, веры. Только сохранение неизменности и устойчивости этого содержания обеспечивает стабильность личности и в наступающую эпоху.

Однако выход из создавшегося положения все-таки есть. Заключается он в возвращении человека к себе настоящему. Этот возврат может быть как вынужденным, так и добровольным. Вынужденно это произойдет тогда, когда образ, бренд, созданный человеком, из-за столкновения с жизнью не выдержит удара и распадется. Добровольный же возврат произойдет как следствие осознания существующей проблемы – непонимания, кто же я на самом деле такой? В результате человек начинает задавать себе вопросы о своем предназначении, а также осознавать себя существом трансцендентирующим. Он начинает осознавать смысл своей жизни и соотносить его с высшими смыслами бытия. Для этого человеку будет просто необходимо обратиться к культуре с ее абсолютными ценностями, через сопричастность с которыми он сможет осознать себя как личность, а не как среднесрочный маркетинговый проект. Поэтому можно вполне уверенно утверждать, что только через культуру человек познает себя и почувствует свою связь с человечеством.

#### **Литература**

1. Тульчинский Г.Л. Новая антропология: личность в перспективе постчеловечности // Вопросы философии. 2009. № 4. С. 41–56.
2. Гуревич П.С. Феномен деантропологизации человека // Вопросы философии. 2009. № 3. С. 19–31.
3. Шафоростов А.И. Самоидентификация личности: Монография. Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2004. 186 с.

## **РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

*3. Н. Гатилова, Северск, Россия*

Самостоятельность как личностное качество школьника рассматривается в качестве основания для его результативной учебной деятельности. С раннего школьного возраста ребенок попадает в сферу влияния педагога, усилия которого сосредоточены на развитии в нем навыков самостоятельного выполнения учебной и другой работы. Самостоятельность «выращивается» в деятельности и переходит в качество личности ребенка, проявляющееся в его привычках, наклонностях, характере. Рост самостоятельности происходит тогда, когда деятельность педагога направлена на создание условий становления этого качества. Уже в начальной школе педагогический процесс направлен на создание отношения школьника к учению как социально значимому фактору действительности. В некоторых современных моделях обу-

чения, таких как система развивающего обучения Эльконина-Давыдова, педагог учит младших школьников формулировать цели предстоящей деятельности, продумывать план выполнения работы, мотивирует на получение значимого для них результата, поощряет проявления самостоятельности в решении проблем. Но мы признаем и то, что учебный процесс в общеобразовательной школе в основной своей массе все еще имеет выраженные авторитарные черты, когда ученик является объектом обучения, а его деятельность сводится в основном к репродуктивным операциям с учебным материалом. Педагогическое сообщество медленно осваивает новые требования, предъявляемые временем к качеству и результатам школьного образования.

Развитие самостоятельности как личностного качества школьника в значительной степени актуализировалось в свете социально-экономических изменений, произошедших за последнее десятилетие. Переход в постиндустриальное общество поставил образовательные проблемы школы перед фактом появления новых ценностей. Значимыми для дальнейшего развития стало знание «само по себе», оно превратилось в производительную силу, способное обеспечить прогресс и благосостояние как отдельного человека, так и общества в целом. Новая образовательная парадигма определяется такими ценностями как: самостоятельность, автономность деятельности, ответственность, способность к рефлексивному действию, способность к критическому мышлению, коммуникативные умения, умение вести диалог, компетентность [1].

В связи с данными утверждениями предполагается, что деятельность педагога по развитию самостоятельности учащихся должна приобрести некие другие, отличные от традиционных способов дидактической деятельности, качества. Какие? Проанализируем деятельность педагога в знаниевой модели обучения.

Образовательные цели учебного процесса сводятся к формированию знаний, умений и навыков. Педагог в большинстве своем ориентирован на такие результаты учебной деятельности школьников, которые выражаются в умении учащихся быстро читать учебный текст, запоминать и воспроизводить большие объемы материала, уметь выполнять типовые задания, работать по образцу. Мы отмечаем и то, что в общеобразовательных программах обучения школьников предусмотрено формирование общеинтеллектуальных умений и навыков. Так, в программе по истории для общеобразовательной школы указывается, что ученик должен уметь производить поиск информации, сравнивать факты и события, анализировать материал, выделять главное, излагать суждения, объяснять причины, систематизировать и обобщать. Такие качества учебной деятельности формируются при условии умения школьника работать самостоятельно. Однако традиционный процесс обучения не обеспечивает школьника возможностями формировать подобные надпредметным умениям потому, что задано методически субъект-объектное позиционирование педагога. Учитель не обучает ученика способам деятельности с учебным материалом, приемам саморегуляции, так как существует

преимущество объяснительно-иллюстративного метода. Недостаточно практикуется продуктивная деятельность самостоятельного применения приобретенных знаний для решения задач, выходящих за рамки известного образца, требующих от учащихся способности к индуктивным и дедуктивным методам. Еще более редкой является самостоятельная деятельность по переносу знаний при решении задач в совершенно новые ситуации, не создаются условия для разработки самим школьникам собственных программ индивидуального интеллектуального развития, выработки гипотетического, парадоксального мышления. В этой связи становится понятным, что ожидать от ученика проявления его самостоятельной субъектной позиции в образовательном процессе мы можем только от учащихся одаренных от природы.

Однако решение вопроса мы находим в применении инновационных технологий обучения. Новые образовательные технологии, как показывает практика, применяются только учителями-новаторами, эти технологии не приобрели статус постоянно действующих практик и не регламентируются государственными программами.

Опубликованный проект стандарта образования второго поколения постулирует положения, соответствующие современности [2]. Отмечается, что необходимо вырабатывать у учащихся такие качества, как мобильность, активную социализацию, выражающуюся в «органичном вхождении и плодотворном участии в жизни общества», соблюдать принцип вариативности с целью «создания личных пространств для принятия самостоятельных решений». Реализация поставленных задач потребует значительной перестройки направленности педагогической деятельности, авангардом процесса изменения профессионального самосознания становятся учителя-новаторы, как всегда открытые для активного обмена опытом.

Обратимся к тем целям учебного процесса, которые предстоит решать в свете новых образовательных стандартов. Воспитание человека обучающегося, субъекта собственной жизни должно, вероятно, подчиниться главной цели, цели, ориентированной на формирование умений учиться как компетентности. Приобретение подобных компетентностей обеспечивает личность способностью самостоятельно решать проблемы, встречающиеся на жизненном пути [3]. Важным является дополнение, выражающееся в овладении компетентностями и творческой деятельностью в процессе освоения основ наук. Произошло существенное включение в стандарт образования деятельности, способствующей личностному развитию школьников: системы ценностных отношений к себе, к другому, к знанию и его результатам. Реализация поставленных задач потребует значительной перестройки направленности педагогической деятельности, авангардом процесса изменения профессионального самосознания становятся учителя-новаторы, как всегда открытые для активного обмена опытом.

Дидактические функции учителя переходят на уровень субъект-субъектных отношений, превращаясь в деятельность по совместному вырабатыванию эффективных способов освоения предметного материала. Ядром профессиональных умений учителя становится умение моделировать обра-

зовательные процессы с ориентацией как на всех учащихся класса, на группу, так и на отдельного ученика. Практика показывает, что метод педагогического моделирования эффективен тем, что ученик, оказавшись в искусственном модельном пространстве, учится самостоятельно находить цель предстоящей деятельности, выстраивать «дорожную карту» и прогнозировать конечный результат. Значимым условием самостоятельной познавательной деятельности ученика является, по нашему глубокому убеждению, гуманитарная культура межличностных отношений: между учителем и учеником, между группой и отдельной личностью, между учеником и учеником. Гуманитарная культура не дается извне, ее правила и законы конструируются специально в совместной деятельности, закрепляются в многочисленных повторениях, становятся в конце концов принадлежностью личности, оберегают ее автономность и самостоятельность, способствуют процессам управления знанием и коммуникацией [4].

В ряду условий развития самостоятельности школьников мы можем выделить особое по значимости умение – это активный диалог ученика с учебным предметом. Представляется, что те учителя, которые овладели образовательной технологией «Развитие критического мышления школьников через чтение и письмо» хорошо понимают о чем идет речь. Применяя данную технологию, учитель выводит ученика из привычного, годами складывавшегося у него безответственного отношения к учению, и предлагает другой конструкт: ученик – текст – учитель, вместо: учитель – учебник – ученик [5]. По мнению И. С. Якиманской, изменение вектора учебного взаимодействия – это путь развития самостоятельности ученика потому, что создается ситуация самореализации, формируется готовность передавать свои знания, создавать коллективные знания и использовать эти знания для решения возникающих проблем. Завершающим этапом в формировании познавательного опыта ученика становятся многообразные компетентности [6], такие как: *исследовательская компетентность*, нацеленная на способы получения знаний; *контролирующая компетентность* или компетентность в способах саморегуляции; компетентность по конструированию коллективного знания, компетентность, *помогающая решать проблемы на надпредметном уровне*.

Таким образом, в качестве вывода мы можем утверждать, что самостоятельность школьника становится решающим фактором становления его субъектной позиции в познавательном процессе. В этой связи профессиональная деятельность педагога должна претерпеть значительные изменения с тем, чтобы предложить образовательному процессу совершенно новые модели обучения учеников.

## Литература

1. Беркалиев Т. Н., Заир-Бек Е. С., Тряпицина А. П., Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы: СПб.: КАРО, 2007. 144 с.
2. Концепция Федеральных Государственных образовательных стандартов / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова URL. <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=261>(дата обращения: 18.11.09).
3. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 12–18.

4. Мальцев Е. Д. Сохранение и развитие гуманитарной культуры – условие будущего для России. URL. <http://www.lihachev.ru/chten/1996izbrannoe/5474/maltsev/> (дата обращения 18.06.09).
5. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. М.: Сентябрь, 2000. 176 с.
6. Мартан. Улучшающая мир компетенция как цель обучения. URL. <http://ru.wikisource./wiki/> (дата обращения 03.05.08).

## ИНТЕРПРЕТАЦИИ СИМВОЛИКИ МЕЧА В СОВРЕМЕННОСТИ<sup>1</sup>

*М. С. Горбулёва, Томск, Россия*

Истина не пришла в мир обнаженной,  
но она пришла в символах и образах.

*Евангелие от Филиппа (Апокриф)*

Символ – неотъемлемая часть культуры. С давних лет человек окружает себя сетью символов и знаков, которых становится все больше и больше. С помощью символов закрепляются, выражаются, трансформируются и передаются через тысячелетия смыслы. Символ может иметь какое-либо одно значение, одновременно с этим символ также часто содержит в себе множество смыслов. Символ является индексом ценности, несказанного смысла, сложность и неоднозначность которого иногда трудно выразить полноценно. Символ необходим тогда, когда словами уже нельзя обозначить скрытую информацию. Кроме того, символ часто не вписан в рамки языка и другие жесткие знаковые системы, он достаточно широко и глубоко охватывает представления о явлениях и феноменах культуры. Однако семантика, понимание также имеет зависимость от временных и географических рамок, культуры и социума, потому что, в зависимости от вышеперечисленных параметров, толкование символа может иметь некоторые различия. Со временем символы «обрастают» все новыми и новыми оттенками значения, могут приобретать различную трактовку или вообще выйти из употребления, стать своеобразными знаками своей эпохи [1, с. 5].

С помощью знаков и символов люди научились передавать информацию, как явную, так и тайную. В искусстве, письменных свидетельствах, предметах быта, в обрядах и ритуалах человечество передает из поколения в поколение мировоззрение и миропонимание, мифы, историю, опыт. В развитии науки и технологий язык знаков и символов также имел большое значение, помогая пройти путь от примитивных орудий труда до сложнейших компьютеров и космических кораблей. Религии мира, и разные духовные традиции пронизаны символами – с их помощью человек ощущает божественное присутствие и понимает основы дисциплины. В психологии также используются символы, которые помогают восстановить духовное равновесие, связь между внутренним и внешним мирами [2, с. 6].

Символ порой играет большую роль. Так как он может направлять, разделять или объединять людей. Из-за сходства или различий в понимании того или иного символа может сложиться та или иная ситуация. К примеру,

---

<sup>1</sup> Исследование ведется при поддержке гранта РФФИ № 08-06-00109.



символика цвета: белый на западе – цвет чистоты, непорочности, обновления, когда на востоке белый является синонимом пустоты, знаком смерти, печали. Таким образом, из-за ментальных особенностей трактовки семантики цвета у представителей различных культур может возникнуть непонимание. Другой пример: сердце. Этот знак у совершенно различных людей вызовет за редким исключением ассоциации по большей степени связанные с любовью, романтикой, духовностью, душой, чувствами, отношениями между людьми, о каких-либо конкретных (возлюбленных) людях. Есть множество подобных символов и знаков, которые вызовут примерно одинаковую их трактовку.

Обратимся к символике оружия, холодного оружия, к исследуемому символу меча. Какие образы, связанные с мечом, возникают у современного человека? Как трактуется холодное оружие сегодня? Это очень древний вид вооружения. Появление меча относят к первым векам эпохи бронзы (III тысячелетие до н. э.) [3, с. 23–37; 4, с. 6]. Затем посредством изменения, эволюции вооружения, средств защиты, тактики ведения боя, культурной дифференциации – мечи изменялись вместе со временем и культурой, оставаясь рядом с человеком. На улучшенные средства защиты появлялось более изощренное средство поражения, на что, в свою очередь, изобретались другие средства обороны. Параллельно подстраивалась и менялась техника и тактика фехтования. Все эти изменения происходили подобно диалогу. Так, чтобы достать рыцаря за его доспехами, у мечей заострились и утончились концы, что с течением времени привело сначала к фрагментарному, а с появлением рапир, шпаг к полному отказу от тяжелых доспехов, что давало легкость передвижения и простор для маневра, и как следствие привело к более тонкому по технике фехтованию. Сейчас мы имеем достаточно разветвленное эволюционное древо разнообразных мечей и их «потомков». Оружие подстраивалось не только под тактику и технику боя, защитные средства, так как его использование со временем все дальше уходило за границы утилитарности.

Изначально меч являлся атрибутом военного сословия. Со временем военное сословие становится военной знатью, ношение оружия, и обладание оружием становится привилегией исключительно людей данного сословия. И когда меч уже не имеет той утилитарной функции, что в прошлые эпохи, он по-прежнему сохраняет свою атрибутивную функцию, которая проявляется в ношении парадных шпаг, именных клинков, фамильного оружия, коллекционных мечей – как геральдического символа, знака принадлежности к элите, высшему сословию, обладанию свободой и властью [5]. С течением времени значение меча становится все более полисемантическим и многослойным.

В современности выделяются различные группы образов и метафор, практически все из которых связаны с историей, культурой, а также непосредственным действием оружием. Это, как правило, романтические ассоциации, связанные со средневековьем, европейской историей, рыцарями, турнирами, белыми конями, дамами сердца. Отдельно выделяются такие образы как мужчина, храбрость, сила, решимость, хладнокровие, воин, герой,

самурай, рыцарь, мушкетер, казак, крестоносец, аристократ, джедай, защитник, отечество. Очень распространены параллели с действием – бой, укол, удар, схватка, поединок, дуэль, фехтование, финт, выпад, прыжок, защита, атака и другие. Также встречаются ассоциации с элитой, избранностью, ограниченным тайным кругом, обществом, братством, кодексом, доблестью, честью, духом отваги, благородством.

Таким образом, на сложившейся веками семантике, историко-культурной «базе» символа, мы видим новые «слои» ассоциаций и образов, связанных с восприятием символа меча в современности. Эти слои отражают понимание меча современным индивидом. Новые оттенки трактовки позволяют рассуждать о том, что человек может искать в современности в духовной, эстетической, моральной, социальной, культурной сферах и как с помощью различных способов эти недостатки компенсируются. В том числе компенсация может быть и посредством причастности в той или иной степени к холодному оружию, в частности к мечам. А возможность такая для современного индивида существует, так как периодически издаются литературные издания различного характера по истории, археологии, тактико-техническим свойствам разновидностей холодного оружия. Также популярна приключенческая, фэнтезийная литература, периодические издания. Существует достаточно много разнообразных видов фехтования, клубов по интересам и неформальных объединений вокруг воинской культуры, истории вооружения, фэнтезийных субкультур [6].

### **Литература**

1. Баяшко Л. С., Гордиенко А. Н., Гордиенко А. Н. Энциклопедия символов / под ред. О. В. Перзашкевича. М., 2007. 304 с.
2. О'Коннелл М., Эйри Р. Знаки и символы. Иллюстрированная энциклопедия / пер. И. Крупицовой. М., 2007. 256 с.
3. Окшотт Э. Археология оружия. От бронзового века до эпохи ренессанса / пер. с англ. М.К. Якушиной. М., 2006. 398 с.
4. Мишенев С. В. История Европейского фехтования. – Р.н/Д., 2004. – 208 с. (Серия «Мастера боевых искусств»).
5. Ведюшкин В. А. Представления о знатности в испанских трактатах конца XV – начала XVII вв. // Господствующий класс феодальной Европы. М., 1989.
6. Горбулёва М. С. Возможность приобщения к системе ценностей культуры через феномен меча и фехтование // Развитие творческого потенциала личности и повышение профессиональной культуры педагога: материалы международной научно-практической конференции в память выдающегося отечественного философа и педагога С.И. Гессена (13–15 октября 2008 г.) / под ред. В. И. Ревякиной. – Томск, 2008. 274 с.

## СИСТЕМНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ СОВРЕМЕННОЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ НАУКИ (НА ПРИМЕРЕ ФИЗИКИ ГОРНЫХ ПОРОД)<sup>1</sup>

*Г. В. Горохова, Москва, Россия*

Физика горных пород (ФГП) как самостоятельная область горной науки оформилась в 60-х гг. XX столетия и положила начало новому подходу к горной породе как объекту геологических, физических исследований и горных разработок одновременно. Это – техническая наука, решающая задачи горного производства на основе использования физических свойств горных пород и воздействия на них физических явлений. По методам исследования она близка к физике твердого тела, по объекту к геологическим наукам, изучающим горные породы. По направленности исследований – к горной науке. Хотя ФГП и формировалась сначала с преимущественной ориентацией на физику твердого тела, в действительности сегодня она базируется на целом ряде естественных и технических наук (физике, химии, геологии, минералогии, и петрографии, механике сплошных сред и горном деле) и отличается комплексностью подхода к изучению свойств и процессов в горных породах и массивах, практической направленностью на создание эффективных способов ведения горных работ, разработку новых решений актуальных задач горного производства [1].

Еще одним важным моментом характеризующим нетрадиционность ФГП, является ее ориентация на учет фактора окружающей среды, проектирование систем «человек-машина-природа» необходимость чего диктуется теми практическими задачами, которые вынуждена решать данная научно-техническая дисциплина. Поскольку горнодобывающая промышленность оказывает интенсивное воздействие на природную среду, необходимо уже на стадии разработки и даже научного исследования учитывать возможные отрицательные воздействия на нее [2].

Хотя ФГП возникла, имея преимущественную ориентацию на физическую картину мира, объекты ее исследования значительно более разнообразнее объектов исследования физики твердого тела, более сложны и зависят от большего числа разнообразных факторов. Одной физической картины мира здесь недостаточно. Необходима ориентация на системную картину мира, поскольку необходимо учитывать не только физические и технические параметры горных пород, но и экономические, социальные, экологические и другие факторы уже на теоретическом уровне. Горный инженер («технолог-эксплуатационщик») рассматривается сегодня как организатор и технический руководитель горного предприятия, который должен иметь глубокие знания в геологии, технике, экономике, т.е. быть «универсалистом» [3]. Аналогичным образом и «специалист» в области ФГП должен быть организатором комплексного научного исследования и системного проектирования, т.е.

---

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках проекта РФФИ «Технонаука в обществе знаний: методологические проблемы развития теоретических исследований в технических науках» № 09-06-00042а.

по сути дела также «универсалистом» объединяющих исследователей разных профилей: физиков, химиков, акустиков, экономистов, геологов и т.д.

Итак, ФГП представляет собой научно-техническую дисциплину, объектом исследования которой являются геотехнологические процессы [4]. Она направлена на решение следующих научно-технических задач: прогнозирование *естественных* геологических процессов в горных породах, подлежащих выработке; проектирование технологических процессов выработки горных пород (выемки, дробления, обогащения и т.д.); исследование влияния этих (*искусственных*) технологических процессов на естественные процессы в горных породах и наоборот; разработка требований к горным механизмам и машинам, разработка процессов внутреннего функционирования этих технических средств. Решение этих задач предопределяет наличие в ФГП трех типов теоретических схем:

- теоретические схемы экспериментального исследования геотехнологических процессов (на образцах в лабораториях и полевые испытания горных пород в массиве) для выявления их различных физических (электрических, механических, акустических и т.п.) и физико-технических параметров [5, 6] – естественнонаучная позиция;
- технологические схемы функционирования промышленных установок, как теоретические рекомендации к способам выработки, упрочнения кровли и т.д. – инженерный подход к созданию искусственных систем;
- теоретические схемы физических процессов в горных породах для различных условий их выработки (изменение горного давления, разрушение кровли, выбросы газа и т.п.) – смешанная естественно-искусственная позиция.

Таким образом можно констатировать двойственную ориентацию ФГП, с одной стороны, на научные исследования естественных, природных явлений, а с другой – на производство, что характерно для инженерной позиции. Поэтому объект исследования ФГП рассматривается одновременно и как подчиняющаяся естественным законам природная, и как искусственная система – т.е. как «естественно-искусственная» система.

## Литература

1. Ржевский В.В. Задачи горной науки в деле совершенствования горного производства // Научные труды МИРЭГМ. Сб. 46. М., 1962.
2. Горохов В.Г., Каганчук Г.В. Социально-философские проблемы экологизации современного горного производства // Вопросы философии. 1979. № 12
3. Мельников Н.В. Горные инженеры. М.: Наука, 1981.
4. Ржевский В.В., Дмитриев А.П., Каганчук Г.В. Физика горных пород как новая научно-техническая дисциплина // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1983. М.: Наука, 1983.
5. Ямщиков В.С. Методы и средства исследования и контроля горных пород и процессов. М.: Недра, 1982.
6. Ржевский В.В., Новик Г.Я. Основы физики горных пород. М.: Недра, 1979.

## **ФЕНОМЕН ПОСТУПКА КАК ОСОБЫЙ ТИП ПРОБЛЕМЫ ЧЕЛОВЕКА**

*Т. Л. Готьятова, Новокузнецк, Россия*

В настоящее время получили широкое распространение типы философствования, делающие акцент либо на вневременной сущности человека, либо на его фрагментарности, его частичном существовании. Этот раскол философствования не способствует пониманию человека и его бытия в мире как целостного феномена, взятого не в призме каких-то отдельных аспектов его сущности, а как конкретного, полного «образования», где целое предшествует частному и является условием его собственных проявлений. Философия поступка позволяет взглянуть на человека иначе.

Поступок есть целостное проявление человеческого бытия. В нем одновременно присутствует и смысл, и реальное действие. Но поступок – это еще и поучительный акт, не сравнимый по силе своего убеждения ни с каким другим проявлением человека. Поэтому столь важно рассмотреть феномен поступка с различных сторон и вписать его в целостную структуру человеческих отношений как одну из главных ее составляющих.

Мир представляет единство всех своих составляющих, единство, которое построено на взаимодействии, на сотрудничестве, на диалоге. Равность всех начал выступает как условие взаимодействия, сотрудничества, диалога. Все эти параметры возможны тогда, когда происходит учет непохожести и оригинальности каждого из присутствующих в мире начал. С этой точки зрения поступок является тем онтологическим основанием, который способствует созданию таких условий существования человека, когда последний будет уважать и соблюдать интересы окружающих, понимая, что подобное понимание точки зрения других людей и есть залог адекватного бытия его собственной самости, уникальности, бесценности.

Сложность обозначения поступка заключается также в том, что возникает особый тип проблемы человека. Проблема человека как личности и индивидуальности обнаруживается, к примеру, в противоречии между пониманием человека как свободной, уникальной, суверенной личности, к идеалу которой стремилась на протяжении всей своей истории западноевропейская традиция философии, – и децентрированным пониманием природы человека в постмодернистской литературе. Таким образом, тема «поступка» проявляет свою актуальность в различных сферах человеческого бытия. Каждая из этих сфер имеет свой центр – человека как источника подобного многообразия. И то, что человек представляет из себя неповторимое, уникальное, оригинальное создание, «единственное единство» бытия говорит об ответственности, которую человек должен нести по отношению как к своей «особости», так и к «особости» других, без чего никогда он не смог бы понять себя.

В течение определенного времени проблемы поступка оставались на периферии философской мысли, и энергичное освоение этого феномена началось в творчестве М. М. Бахтина. Однако и в добахтинскую эпоху были

исследования, которые, не ставя проблемы поступка в центр исследовательского внимания, создавали, тем не менее, концепты, описывающие некоторые стороны, аспекты поступка.

Следует отметить, что в основном разработка данных проблем в философии началась только тогда, когда наметилась «дистанция» между разумом и волей человека, как основаниями, разделяющими единство человеческой деятельности на теоретические и практические аспекты. В этом смысле и встала задача: как «обуздать» человеческий разум, который в своем «чистом» проявлении способен действовать «нейтрально», вне зависимости от человеческих нравственных законов по отношению к миру. Первым, кто осознал опасность «нейтральности» «чистого» разума, был И. Кант. Именно поэтому в форме долженствования (категорического императива) он пытался обязать разум действовать на основании всеобщих законов человеческой морали, то есть на основании адекватного поступка.

Однако, в дальнейшем процесс «атомизации» человека, упрочнения его индивидуальной автономии способствовал тому, что момент долженствования стал восприниматься как нарушение принципа свободы человека. Поэтому считалось, что человек должен сам определять те нравственные законы, которым он должен следовать. Развитие и утверждение этих идей связано с философией А. Шопенгауэра, Ф. Ницше, А. Бергсона, С. Кьеркегора и др. Однако в работах этих философов момент индивидуального выбора ценностной ориентации не связывается с ответственностью, которую в таком случае человек должен был бы брать на себя, иначе поступок невозможен.

Разработка темы «ответственности» в отношении человеческого поведения получает свое развитие в рамках психологии личности. В работе В. Франкла «Человек в поисках смысла» вопросом, связанным с ответственностью человека за свое поведение, посвящена целая глава «Философия человеческой ответственности». Основной лейтмотив работы Франкла заключается в том, что ответственность является определяющим моментом, основанием человеческой активности не только в качестве его источника, но и в качестве его следствия. Тем самым обозначается, что человек до тех пор возможен быть личностью, пока он отвечает за свои проявления.

Но наиболее полным и законченным исследованием темы «поступка» и «ответственности» является «философия поступка» Бахтина. В ней автор подчеркивает ту особенность современной ему эпохи, которую он сам же обозначает как «кризис поступка» – это следствие разобщенности «воли» и «разума», которая не позволяет человеку проявлять себя как целостному творению. Выходом из подобной ситуации Бахтин видит «реабилитацию» поступка как формы человеческого бытия. Поступок в качестве онтологического основания, по Бахтину, рассматривался в рамках той философии, где мир воспринимался целостным образом. В частности, в античности, где в платоновском понятии «активный выбор» он улавливает аналогию собственному пониманию термина «поступок».

Мир для Бахтина представляет архитектурное строение, каждая точка которого отождествляется с личностью. А поскольку каждая точка –

это «единственное единство», то человек (личность, его воплощающая) есть уникальное создание, в силу чего представляющаяся и возможная в мире как поступок.

Потеря же собственного места, своего «единственного единства» – это невозможность поступка, лишение себя же самого «самости», то есть настоящей жизни. Поскольку жизнедеятельность человека, по Бахтину, возможна лишь как активность, исходящая из «центра», из точки «единственного единства», то человек несет огромную ответственность за сохранность уникальности своего места в мире. Отсюда, возможность собственной жизни представляется как неизбежное «поступание» человека, то есть ответственное отношение к себе, другим, миру. Бахтин вырабатывает основные формы взаимоотношения человека к миру в поступке: «я-для-себя», «я-для-другого», «другой-для-меня» и т. д.

Признавая важность и основательность исследований Бахтина, хочется отметить, что его принцип субъективного выражения бытия не позволяет ему же более детально разработать этические аспекты философии поступка. В то же время исследование поступка Бахтиным получило свое развитие в трудах его последователей. Можно назвать таких авторов: Р. И. Александрова, Н. К. Бонецкая, О. В. Брейкин, В. Л. Махлин, А. Понцо, К. Эмерсон и др.

Другим направлением философии, где исследовался поступок, стала теория деятельности. Деятельность первоначально выступала одной из основных характеристик практики – главной категорией марксизма. В трудах Г. С. Батищева, В. П. Иванова, М. С. Кагана, Л. Н. Когана, А. Н. Леонтьева, Э. Маркаряна, Э. Г. Юдина, В. С. Швырева и других авторов деятельный подход к практической и социальной природе сознания и личности позволил уточнить освоение (распредмечивание, «вращивание») социальным субъектом определенных видов и способов деятельности, объем и содержание которых служат мерой социализации человека. Тем самым было установлено прочное методологическое единство теории познания, психологии и теории личности.

Исследования середины 70-х гг. XX в. в отечественной философии позволили дополнить деятельно-практический подход «человекотворческим», что актуализировало в наибольшей степени тему «поступка». Отсюда активный интерес к конкретно «практической» стороне деятельности человека, его способностям, потребностям, ценностям, установкам. В работах В. К. Егорова, Н. С. Злобина, З. Б. Какабадзе, М. Я. Ковальзона, Л. Н. Когана, В. М. Межуева, В. П. Симонова, Э. В. Соколова, Г. Л. Тульчинского и др. подчеркивается, что вне деятельности нет человека, однако его сущность богаче, разностороннее, сложнее, чем система его деятельности и не сводима исключительно к ней. У этих авторов расширяется и углубляется внимание к таким проблемам, как цель и смысл жизни человека, жизненный путь, идеалы и ценности, которые наилучшим образом возможно понять через исследование поступка.

В рамках теории деятельности были рассмотрены многие аспекты поступка. К примеру, В. П. Кудрявцев исследовал поступок в правовой сфере.

В. П. Симонов интересовался природой поступка, которую усматривал в связи поступка с потребностями человека как первоначального условия для описания и объяснения человеческого поведения, его интересов, мотивов, целей, ценностей, установок и т.д.

Наиболее полным изучением поступка в теории деятельности, в последние годы, явилось исследование Тульчинского. Вначале в своих работах автор показал, как реализуется осмысление человеком действительности в контексте социально-практической деятельности, где итогом рассмотрения стала выработка представления об идее как о «практическом знании», наиболее зрелой форме осмысления человеком действительности и своего места в ней. Поступок же выступил обозначением обратного процесса: каким образом знание и осмысление реализуются в конкретных действиях-поступках. Тульчинским рассматривается движение от деятельности к человеческому сознанию и его высшему проявлению – мышлению, и отсюда вновь к тому, в чем они проявляются, – к поступку. Поступок является, по мнению автора, наиболее характерным и удачным выражением человеческой активности, так как близкие к нему понятия – действие, акт (акция) – бессубъектны, то есть не отражают особенность их носителя – человека во всей его полноте: ценностной, целевой и т.д. Поступок же возвращает, по Тульчинскому, деятельность в русло ответственности. В то же время основные тенденции философствования в XX в. (экзистенциализм, постмодернизм, герменевтика) не анализировались в контексте поступка. Хотя именно в рамках этих направлений особо остро проявляется проблема неполноты человеческой природы, которая была сформулирована еще Декартом и Кантом. В этом смысле подобный «пробел» в теоретической разработке темы «поступка» указывает на ее актуальность, так как именно с помощью «поступка» возможно, по мнению автора статьи, создать целостное, полное представление о человеке и его месте в мире.

В современной постмодернистской литературе актуальными являются проблемы дефицита поступка, невозможности поступка в условиях смерти субъекта, поступка как трансгрессии, понимаемой по-разному: (Ж. Батай, М. Бланшо, М. Фуко); поступка как поступка маленького человека, свершающего в медленной истории со-бытие; поступка как противостояние микрофизике власти, поступка как бунта против любой дисциплинарности и даже дисциплинарности вкуса, искусства, его институциональных форм.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Л. В. Гурылёва, Ульяновск, Россия*

Идентичность – как научное понятие широко представлено в исследованиях зарубежных и отечественных психологов; отражает внутреннюю ди-



намическую структуру, интегрирующую отдельные стороны личности в единое целое без потери их специфики (А. Ваттерман, Дж. Марсия, Э. Эрикссон, А. А. Ядов, Л. Б. Шнейдер, Л. А. Григорович). Содержательный аспект данного понятия связан с качественными характеристиками элементов идентичности. Это, в свою очередь, зависит от области, в которой они формируются. Так, наряду с личностной идентичностью принято выделять такие виды идентичности, как психосоциальная, половая, этническая, социальная, профессиональная и другие, различающиеся по своему содержанию [1].

Анализ исследований показывает, что выбор профессии является одной из четырех важных сфер в числе таких, как принятие и переоценка религиозных и моральных убеждений; выработка политических взглядов; принятие набора социальных ролей, включающих половые роли и ожидания в отношении супружества и родителей, влияющих на формирование идентичности человека в целом (А. Ваттерман).

Профессиональная идентичность ассоциируется с процессами профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, осознания себя в качестве представителя определенной профессии и профессионального сообщества, характеризуется определенной степенью отождествления-дифференциации себя с делом и другими, проявляется в когнитивно – эмоционально – поведенческих самоописаниях Я. Источниками формирования профессиональной идентичности принято считать профессиональное образование; выраженный личностный потенциал; субъективные ожидания и возможности социальных перспектив; общественное признание профессионализма субъекта деятельности [1]. В качестве обобщенной детерминанты становления профессиональной идентичности выделяется информационно насыщенная окружающая среда, из которой вычерпываются представления об объекте и субъекте труда, его целях и задачах, способах получения образования или приобретения необходимых навыков, требованиях профессии к человеку и пр. Природа профессиональной идентичности является социальной по своей сути, т.е. ее формирование проходит в тесном взаимодействии с другими людьми в целом, и с людьми своей профессионального сообщества в частности. Профессиональная идентичность косвенно связана с такими понятиями как профессиональная готовность и профессиональная пригодность, образ профессии, профессиональные планы, карьера [2].

Для анализа особенностей содержания профессиональной идентичности психологов в нашем исследовании использовался анализ Я-структуры специалиста, проведенный с помощью методики «Кто Я» (М. Кун). В задачи данного этапа исследования входило: выявление и анализ различных (профессиональных, обобщенно-личностных) компонентов Я-структуры и анализ их соотношения у специалистов, находящихся на разных ступенях профессионального пути, анализ профессиональной представленности в социальной идентичности психологов образовательных учреждений и студентов. В исследовании принимали участие практические психологи образовательных учреждений (детских садов и школ) г. Ульяновска, имеющие

опыт работы до 3-х, от 3 до 7 и более 7 лет (55 человек), педагоги образовательных учреждений г. Ульяновска, с опытом до 3-х, от 3 до 7 и более 7 лет работы (42 человека); студенты 1-го и 4–5-го курсов очного отделения факультета дошкольной педагогики и психологии Ульяновского Государственного Педагогического Университета (51 человек).

В ходе анализа результатов все названные испытуемыми компоненты были разделены в две группы: обобщенно-личностные и профессиональные. Профессиональные качества: психолог, педагог, консультант, учитель. Обобщенно-личностные качества: дочь, мать, человек, добрая, хитрая, любимая, хорошая и т.д. Данные показывают, что основное место в структуре самосознания практического психолога образования занимают обобщенно-личностные качества – 86 %. Профессиональные качества самосознания составляют лишь 14 %. Особенностью профессионального самосознания и «образа Я» практических психологов образовательных учреждений является доминирование обобщенно-личностных качеств над профессиональными, соответственно, модно сделать вывод, что профессиональная самооценка практических психологов образования в большей степени будет строиться на основе обобщенно-личностных качеств.

Нами так же были выделены наиболее часто встречающиеся характеристики по всем группам респондентов, при этом, учитывались только те высказывания, которые имели более одного выбора. На основе качественного анализа было отмечено, что все группы испытуемых использовали для характеристики свое положение в семье (мать, дочь, сестра); профессиональную сферу (воспитатель, студентка, психолог); принадлежность к определенному полу (женщина, девушка), личностные характеристики (хорошая, умная, ответственная), однако процентное соотношение этих характеристик в каждой группе разное, так характеристика «человек» в группе работающих психологов указали 79,3 %, в группе студентов – очников 1-й курс – 61,5 %, в группе студентов очников 5-го курса 76,5 %, в группе педагогов образовательных учреждений – 74,3 %, в группе студентов – заочников 5-ти леток 35,7 %.

Качественный анализ выделенных наиболее часто встречающихся характеристик показал зависимость их от:

а) возраста – характеристика «девушка» наблюдалась только у студентов–очников, средний возраст которых 18 и 21 год; характеристику «женщина» применили работающие психологи (средний возраст 32 года), педагоги средний возраст 27 и 5-ти летки – средний возраст 23,5 года;

б) семейного положения – характеристики «жена» и «мать» встречается только у психологов и педагогов образовательных учреждений, для них эти социальные роли имеют большое значение, так как, большая часть которых имеет детей и находится замужем;

в) актуальной профессиональной роли и стажа работы – характеристику «студентка» употребили все студенты, независимо от формы обучения, характеристику «психолог» употребили работающие психологи, характеристику «воспитатель», «педагог» употребили педагоги. Нужно отметить, что

для студентов – заочников 5-ти леток социальная роль студентки более значима и актуальна, чем роль «воспитатель» 71,4 % и 14 % соответственно; такие результаты объясняются большой разбросанностью данной группы испытуемых по критерию «профессия»: только 21,4 % имеют педагогический стаж, остальные заняты в других профессиональных сферах, а также очень маленьким стажем работы большинства испытуемых 42,9 % имеют стаж менее 1 года, а 14,3 % не имеют стажа работы вообще.

В результате качественного анализа были выделены специфические характеристики каждой группы испытуемых, а так же характеристики общие для всех групп.

1. Характеристики, общие для всех групп испытуемых: человек, дочь, сестра, подруга.

2. Характеристика, общая для всех групп испытуемых, кроме работающих психологов: личность.

Характеристики, специфические:

1) для группы психологов образовательных учреждений: психолог, общительная, хозяйка дома, собеседник, умная, учитель биологии, красивая;

2) для студентов очной формы обучения 1-го курса: свободолюбивая, целеустремленная, жизнерадостная, блондинка, цветок, солнце, кошка, честная, обидчивая;

3) для студентов очной формы обучения 5-го курса: житель г. Ульяновска, гражданин, будущая мама, будущий педагог;

4) для группы педагогов: творческая, отзывчивая.

У студентов 5-летней формы заочного обучения специфических характеристик нет.

Результаты, полученные по методике «Кто Я?» были проанализированы так же с точки зрения частоты встречаемости в процентах характеристик, свойственных актуальному профессиональному состоянию всех групп испытуемых. Для студентов очной формы обучения такой характеристикой являлась «студентка», для психологов – «психолог», для группы педагогов «воспитатель» и «педагог», «педагог ПДО». Нужно отметить, что регистрировались только высказывания, носящие профессионально определенную нагрузку. Такие характеристики, как «работник образования», «коллега», вследствие своей неопределенности не регистрировались. Полученные данные свидетельствуют о том, что процентная доля лиц, имеющих профессионально значимую характеристику в группе психологов ниже, чем в остальных.

Использование математического анализа позволило сопоставить выборки по данному качественно определяемому признаку. Сравнение было проведено между психологами и стальными группами попарно. В результате было доказано, что доля лиц, выделившей в самоописании профессиональную характеристику в группе психологов, статистически значимо ниже, чем во всех других группах испытуемых. Опираясь, на данные результаты, можно сделать вывод, о том, что особенности работы психологов в образова-

тельном учреждении способствует созданию более размытого профессионального образа, и, соответственно, неопределенной профессиональной идентификации. Одна из причин такого положения вещей – отсутствие объекта профессиональной идентификации: как правило, психолог работает один в образовательном учреждении, профессионально изолирован.

Разделив группу психологов на три выборки по стажу работы до 1 года, от года до 5 и более 5 лет, мы получили следующее процентное распределение доли лиц, с наличием профессионально значимой характеристики в самоописании: наименьшее количество выборов характеристики «Я–психолог» наблюдаются в группе психологов со стажем работы от 1 года до 5 лет. Статистически значимые различия доли лиц, выделившей в своем самоописании характеристику такой профессиональной роли, наблюдаются между группой психологов, стаж работы которых не превышает 1 года и группой психологов, стаж которых определяется интервалом от 1 года до 5 лет. То есть период адаптации к профессии педагога–психолога в среднем составляет около 5 лет. Опираясь, на эти результаты, можно сделать вывод, о том, что стаж работы оказывает влияние на содержание профессионально значимых характеристик в образе я и в профессиональном самосознании практических психологов.

#### **Литература**

1. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. М.: Изд-во МПСИ, 2004. 600 с.
2. Исмаилова Ф. С. К проблеме психологического анализа профессионального опыта // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2000. № 2. С. 16–27.

## **НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ИСТОРИИ**

***В. В. Гуськов, Томск, Россия***

Крушение марксистско-ленинской идеологии неизбежно привело к поиску новых методик и интерпретаций в отечественной историографии. В связи с этим можно наблюдать огромный разброс трактовок исторического процесса как истории России, так и зарубежной истории. Во всем этом хаосе особую популярность приобрел системный подход. Тому есть вполне объяснимые объективные причины, которые хотелось бы рассмотреть особо. Что привлекает исследователей в системном подходе и методах моделирования? В них особенно наглядно проявляется связь, синтез технических, естественных и общественных наук. Суть системного подхода в том, что объект исследования рассматривается и исследуется как определённая система элементов различной сложности, взаимосвязанных общим процессом функционирования, который происходит в среде, воздействующей на этот процесс. С разрушением СССР и сменой общественного строя в отечественной историографии насаждается так называемый «цивилизационный подход», в котором отвергаются как закономерность смены общественно-

экономических формаций, так и само понятие «формация». Именно этот подход упорно навязывается сторонниками западной историографии, активно поддерживаемыми новыми государственными структурами по политическим мотивам. В этой ситуации наиболее правильным представляется своеобразный синтез, который можно условно назвать «цивилизационно-системным» подходом. В предложенном подходе общество – народ, или группа народов, имеющих исторически устойчивую общность в государственных образованиях, – изучается как сложная, развивающаяся, управляемая социокультурная система, как социальный организм, состоящий из взаимосвязанных в определенной структуре элементов, объединенных общим процессом жизнедеятельности в определённых условиях среды обитания и развивающийся по объективным законам с воздействием на него объективных и субъективных факторов. Исторический процесс рассматривается как процесс изменения, развития общества в историческом времени, в ходе событий общественной жизни. Развитие социокультурной системы идет во взаимосвязи всех ее элементов, включая: развитие человека (интеллект, творческие и производственные способности, нравственность, психология, культура); изменение орудий и средств производства, бытовых условий; развитие социальной структуры и государственности; совершенствование образовательной и информационной сферы.

Системный подход предусматривает, что народы развиваются в конкретных природных и исторических условиях в русле своей, складывающейся веками и тысячелетиями цивилизации (культурно-исторический тип общества) и проходят на историческом пути общие (или сходные) для всего человечества ступени социально-экономического развития, соответствующие определённому способу производства, составляющему основу общественно-экономической формации (социальный тип общества). Многомерный исторический процесс при этом рассматривается одновременно с двух взаимосвязанных сторон (цивилизационное и формационное развитие), что более полно отражает историческую реальность общественного развития и позволяет исследовать его закономерности на историческом опыте. В отличие от законов природы развитие социальных организмов подчиняется особым закономерностям, где учитывается управляющая роль субъекта управления. Эти закономерности, как отмечает выдающийся советский математик, исследователь и мыслитель Н. Н. Моисеев [1], не жёстко детерминируют определённую модель развития, а носят характер тенденций, ограничивают множественность его траекторий (вариантность) в общем русле и направлении. В общественных науках, считает он, модельное описание процесса (мыслительные модели) «сжимает» множество траекторий развития, а полученный результат является законом или закономерностью. Такие закономерности можно определить, рассматривая в мировом историческом процессе развитие в разнообразных условиях исторически устойчивых социокультурных систем. Содержание общих для всех закономерностей (тенденций развития) познаётся сопоставлением исторического пути разных народов с учётом специфики их существования и развития. Развитие общества подвержено

влиянию двух типов факторов: объективных и субъективных. В системном анализе исторического процесса учитывается влияние следующих объективных факторов: 1) среда обитания (климатические, геофизические, коммуникационные особенности территории, ее размеры и природные ресурсы); 2) геополитические условия (соседние народы, характер взаимоотношений с ними, влияние на другие народы); 3) демографическое движение (численность и плотность населения, интенсивность общения, темпы их изменения); 4) способ производства, развитие производительных сил. К числу субъективных факторов относятся: 5) цивилизационные этнические особенности жизнедеятельности народа; 6) господствующие идеи о социальном устройстве и государственном строе; 7) деятельность государственных деятелей, исторических личностей, общественно-политических движений и их лидеров, открытия ученых и изобретателей. Каждый из этих факторов оказывает влияние на ход исторического процесса в разной степени на разных этапах общественного развития. Под их влиянием процесс развития народов различается по темпам, формам и направленности. В истории известны следующие основные типы развития: 1) быстрые качественные изменения прогрессивного направления (революционный тип); 2) медленные изменения (эволюционный тип, как стихийный, так и путем реформ); 3) топтание на месте (стагнация); 4) попятное движение к прошлому (регресс). Общий характер развития человечества как сложной глобальной макросистемы – поступательное прогрессивное развитие в историческом времени от низших форм общественной жизни к высшим, с расширением и усложнением видов человеческой деятельности.

Действие общего закона в конкретно-исторических формах развития народов проявляется в ряде закономерностей исторического процесса. Системный цивилизационно-формационный подход позволяет определить три общие закономерности: 1) цивилизационного своеобразия формационного развития; 2) стадийного развития формаций; 3) революционной смены формаций и преодоления реставрации старой формации на ранней стадии новой формации. В данную структуру хорошо укладываются представления о способности систем к саморазвитию с помощью присущих им качеств:

Механизма целеполагания, при котором система сама вырабатывает цели своего развития, формирует стратегию и тактику, вполне определенную программу. Вся дальнейшая деятельность системы представляет собой реализацию целей.

Механизма самоорганизации, или процесса создания связей между элементами, формирования организационных структур, распределения функций и т.п. Самоорганизация выступает важнейшим фактором образования качественно новых структур, нарастания их упорядоченности, снижения энтропии. Результатом самоорганизации является порядок в системе, необходимый для достижения поставленных целей.

Механизма саморегуляции, который включает в себя субъект собственной жизнедеятельности и систему механизмов регулирования его деятельности. Под регулированием понимается процесс, который обеспечивает тре-

буемый уровень существенных для функционирования объекта переменных. При этом регулирование может идти посредством компенсации возмущений, возникающих в системах и по отклонению фактического значения регулируемой величины. Оно предполагает: слежение за системой; выявление возникающих отклонений от целей, параметров и программы; выработку корректирующих воздействий и их реализацию. Процесс регулирования носит автоматический характер. Системы, в которых так строится регуляция, получили название систем автоматического регулирования. Это свойственно, например, для саморегуляции в организмах, рыночной саморегуляции.

Механизма самоуправления как процесса и системы превращения объекта управления в субъект. Предполагает наличие в системе двух подсистем: управляемой и управляющей, выработки и реализации управляющих воздействий, использование принципа обратной связи.

Таким образом, совершив своеобразный круг научного поиска (а если точнее – виток спирали своего развития), историческая наука неизбежно возвращается на позиции исторического материализма. Понимание детерминизма исторического процесса, которое во многом формируется благодаря системному подходу, позволяет осознать единство мировой истории как важнейший фактор развития цивилизации в целом.

В системности и ощущении детерминизма истории нуждается не только историческая наука. На уровне психологии обычного обывателя не менее важно осознавать смысл и назначение истории, наличия в ней системности и закономерности.

Подводя итог, можно предположить, что в ближайшем будущем наиболее вероятным будет являться преобладание цивилизационно-системного похода в методологии исторического процесса.

## **Литература**

1. Моисеев Н. Н. Универсум. Информация. Общество. М.: Устойчивый мир, 2001. 200 с.

## **ДИНАМИКА СЕМЕЙНОЙ СИСТЕМЫ И ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ**

*Е. В. Гуткевич, Томск, Россия*

Хорошо поют, не фальшивя,  
лишь сидя на ветвях своего генеалогического древа.

*Макс Жакоб*

Основатель общей теории систем, Людвиг фон Берталанфи считал, что существуют два фундаментальных взгляда на мир – «механистический» и «организмический». Для первого из них характерны элементаризм и линейная причинно-следственная обусловленность происходящего. Второй – происходит из биологии и для него свойственны холизм и взаимовлияние и взаимопричинность всех частей и процессов системы [1]. Теория семейных систем Мюррея Боуэна также основана на биологии, поэтому ее категории

описывают поведение человека и взаимоотношения между людьми на универсальном – глубинной уровне [2]. Семья – это вид социальной системы, характеризуемой определенными связями и отношениями ее членов, что проявляется в круговых паттернах взаимодействия, в их структуре, иерархии, в распределении ролей и функций. Семья не статичное образование, с течением времени она развивается.

Семья – важнейший из феноменов, сопровождающий человека в течение всей его жизни. Весьма ценным представляется высказывание О. В. Кербикова (1965), что «социальные явления не могут не иметь социальных истоков», последние видятся прежде всего в сохранившихся особенностях «малых» социальных групп. Речь идет о семье, ее полноте, об условиях семейного воспитания и микроклимата, которые во многом определяют уровень последующих эмоциональных жизненных контактах, степень зрелости формирующейся личности, самостоятельную семейную жизнь. Если хотя бы одна из конкретно-исторических потребностей индивида, семьи или общества не удовлетворена в нужной степени, это обязательно отражается либо (на уровне индивида) в негативной оценке семейной жизни, в психических расстройствах; либо (на уровне семьи) – во внутрисемейных конфликтах или распаде семьи; либо (на уровне общества) – в снижении рождаемости, росте преступности, социальных конфликтах, центробежных тенденциях в государстве [3]. Таким образом, семья является источником не только источником генетического наследования здоровья и болезней, но и нормальных или патологических социально-психологических отношений между близкими людьми.

В современном мире семейная система функционирует на фоне системных кризисов: базисного – экономического; кризиса детства, грубые и очевидные проявления которого, распространение среди детей и подростков наркомании, неуклонно «молодеющая» подростковая преступность, массовая беспризорность и безнадзорность, все возрастающая распространенность социального сиротства, более или менее выраженные психические отклонения от нормы у большинства детей [4]; и, наконец, семейного. Россию часто по традиции, идущей от Н. А. Бердяева, называют женской страной, материнской. Современная семья благополучна, пока подразделена на подсистему родителей и детей. Главный конфликт существует не между мужчинами и женщинами, а между зрелыми и инфантильными субъектами обоих полов. Инфантильные поколения – это падение рождаемости, распад семьи. Воспроизводство патологических семейных сценариев легко передается именно в архаичной материнской модели наследования, поэтому поддержки требует именно институт отцовства [5].

Во время кризисных периодов функционирования, имея дело с ситуационным стрессом или изменениями задач жизненного цикла, такими как этапные жизненные события, связанные с браком, рождением детей, разводом, бездетностью супругов, психическим заболеванием одного из членов семьи и т.д. (мы определяем это, как семейно-генетический кризис), семья как система сталкивается с новыми условиями существования. Именно в



этих точках прежние способы достижения целей, применявшиеся в семье, уже не удовлетворяют возникшие у ее членов новые потребности. При этом состояние семейной системы характеризуется нарушением гомеостатических процессов, приводящих к фрустрации привычных способов функционирования и невозможности справиться с новой ситуацией, используя старые модели поведения [6].

В кризисной ситуации происходит блокировка актуальных потребностей членов семьи, что становится причиной нарушения здоровья и формирования симптоматического поведения, которое закрепляется семейным окружением. В семейно-генетическом кризисе выделяются две потенциальные линии дальнейшего развития: 1) деструктивная, ведущая к нарушениям семейных отношений и содержащая опасность для их существования и 2) конструктивная, включающая ресурсную составляющую. В процессе адаптации к новым условиям существования в семье происходит перераспределение функций, обязанностей, пересмотр межличностных внутрисемейных отношений.

Динамика психического здоровья семьи (или онтогенетический цикл семьи) с риском развития или имеющимся психическим расстройством у члена семьи связана с состоянием генетического здоровья семьи, психолого-мотивационными особенностями и адаптационными возможностями членов семьи [7]. Образы реальной и идеальной семьи были исследованы с помощью шкалы семейной адаптации и сплоченности FACES-3 [8], разработанной для оценки двух основных параметров в «круговой модели» функционирования семьи – семейной сплоченности (разобщенный, разделенный, связанный и сцепленный) и семейной адаптации (ригидный, структурированный, гибкий и хаотичный). В рамках этой модели выделяют умеренные (сбалансированные) и крайние (экстремальные или несбалансированные) уровни семейной сплоченности и адаптации, различают по четыре их уровня. В семейной сплоченности выделяют диагностические параметры: эмоциональная связь, семейные границы, принятие решений, время, друзья, интересы и отдых; в семейной адаптации – лидерство, контроль, дисциплина, роли и правила. Расхождение между восприятием и идеалом определяет степень удовлетворенности существующей семейной системой.

Результаты тестирования 249 семей, обратившихся в Центр семейно-генетической превенции НИИПЗ СО РАМН показали, что все семьи по степени сплоченности (эмоциональной связи между членами семьи) разделились на сбалансированные – 69% и несбалансированные – 31 % семей. По степени адаптированности (гибкости) сбалансированных было 39%, несбалансированных – 61% семей. Наблюдается многообразие семей (11 типов) по данным характеристикам, в основном, это среднесбалансированные семьи. Чаще всего консультирующиеся не имеют опыта проживания в успешно функционирующей семье и плохо представляют себе, что это такое. В семьях консультирующихся в поколении прародителей преобладают внешние по отношению к семейной системе факторы, прерывающие отношения супругов (война, голод, политические репрессии), тогда как в поколении родите-

лей наиболее часты разрывы диадных супружеских отношений, связанные с незавершенностью сепарационного процесса и отсутствием положительного примера супружеских взаимоотношений прародителей. Существенно влияние трансгенерационных (вертикальных) стрессоров на возникновение семейных проблем по сравнению с диадными нарушениями в родительской семье пробанда. Это согласуется с тем, что к значимым психогениям, как фасадным, так и глубинным, относятся проблемы семьи.

При семейно-генетическом кризисе семьи могут модифицировать близость и адаптивность, приспособившись к этим обстоятельствам. Однако наше исследование показало, что для реальной сплоченности характерны разобщенный уровень, для адаптации – хаотичный стиль (экстремальный несбалансированный вариант), причем для идеальной семьи он выражен сильнее, чем для реальной. Таким образом, идеальная сплоченность на сцепленном или связанном уровнях и хаотичная реакция на фрустрирующие события предполагает отсутствие адекватной стратегии совладания с семейными стрессорами у обследованных даже на уровне идеального образа. Представления о реальной и идеальной сплоченности различаются представлениями об интересах и отдыхе, а адаптация – представлениями о лидерстве и дисциплине (чаще всего жен). Реальная и идеальная сплоченность достоверно и тесно связаны по всем сферам жизни, а адаптация не связана. В семейной сплоченности наименьшие баллы наблюдаются по шкале «эмоциональные связи», «принятие решений» и «время», которые существенно увеличиваются в идеальном варианте. В адаптации изменения должны происходить в распределении «ролей» в семье (баллы уменьшаются) и «семейных правилах» (баллы увеличиваются). Согласованность реальных и идеальных представлений о семье отсутствует.

При этом определены потенциальные возможности семей – большинство из них переходят на сбалансированный уровень сплоченности (всего 5 типов семей), оставаясь на уровне хаотической формы адаптации, когда есть условия для перемен. Это создает предпосылки и возможности проведения адекватных мероприятий в рамках оказания превентивной генетической помощи семье на разных этапах развития. Семья постепенно продвигается к осознанному построению реального будущего, индивидуальных и семейных стратегий совладания со стрессом, обусловленным семейно-генетическим кризисом.

Таким образом, динамика семейной системы, изменение ее структуры и функции происходит в зависимости от этапов жизнедеятельности и состояния семейного, в том числе психического, здоровья. Разработанная нами технология управления семейным здоровьем [9] имеет целью оказание дифференцированных программ семейно-генетической превенции психических расстройств и призвана решать проблемы выработки разноуровневых компетенций у членов семьи, в частности мотиваций к реабилитации, стратегий совладания с кризисом, развитие навыков проблемно-разрешающего поведения, эффективных внутрисемейных действий.

## Литература

1. Бергаланфи Л. фон. История и статус общей теории систем // Системные исследования. Ежегодник. М., 1973. С. 20–36.
2. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика. М.: Когито-Центр, 2005. 496 с.
3. Рубан О. И. Социально-философское обоснование психологического сопровождения семьи эпохи постиндустриализма // Психотерапия. 2007. № 3. С. 30–32.
4. Венгер А. Л. Ребенок в обществе: исторический кризис детства // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 3–12.
5. Зубарев С. М. Самоликвидация материнских структур и детерминация жизненных стратегий // Психотерапия. 2007. № 12. С. 41–43.
6. Олифорович Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. СПб.: Речь, 2006. 360 с.
7. Гуткевич Е. В. Генетическая превенция психических расстройств // Сибирский Вестник психиатрии и наркологии. 2008. № 1. С. 132–137.
8. Эйдемиллер Э. Г. Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учеб. пос. для врачей и психологов. СПб.: Речь, 2005. С. 37–73.
9. Гуткевич Е. В. Семейная адаптация и психическое здоровье семьи // Психическое здоровье семьи в современном мире: тез. докл. межрегион. научно-практич. конф. (Томск, 8 октября 2009 г.) / под ред. В. Я. Семке. Томск: Иван Федоров, 2009. С. 29–32.

## СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИННОВАЦИОННОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ КАК К ДИДАКТИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЕ

*В. А. Дмитриев, Красноярск, Россия*

Для того чтобы каждому человеку стать востребованным обществом, состояться как личности и быть успешным имеются все необходимые ресурсы. К ним можно отнести: врожденную творческую потребность, объективную внешнюю информацию, природу, мыслительную функцию, воображение, фантазию, неисчерпаемый объем накопленных человечеством знаний, потребность в развитии материальной и духовной культуры. Однако эти компоненты не образуют функциональной, работоспособной системы активного сознания человека, способного эффективно совершенствовать мир. В чем причина? Казалось бы, все есть для того, чтобы каждый мог внести свою долю интеллектуального труда в развитие цивилизации.

Одной из главных причин, на наш взгляд, является сложившийся в массовом сознании устойчивый стереотип о том, что главная функция образования сводится к воспитанию подрастающего поколения путем передачи ему накопленного опыта, в усвоении молодыми людьми культурно-исторического наследия предшествующих поколений. Но только ли к этому должна сводиться деятельность системы образования?

Другой важной причиной, по которой сегодняшнее образование не может готовить и выпускать в жизнь творцов, является отсутствие эффективных способов формирования таких людей. Эта причина еще усугубляется тем, что в образовании укоренилась точка зрения о том, что развитие личности происходит вследствие «присвоения» культуры в процессе учебной деятельности. Но практика показывает, что «присвоенная» культура на уровне

«прочных знаний», сложившихся теоретических понятий формирует в сознании обучаемых устойчивые стереотипы, которые представляют собой некие якоря сознания, выход за которые невозможен в силу их «прочности». Этому способствует один из основных принципов дидактики – принцип «прочных знаний». Однако, потребление готового (знаний, понятий), даже, полученного эффективно и качественно, вовсе не означает развития. Феномен развития как раз и предполагает разрушение в сознании сложившихся стереотипов, выход за пределы знаний и создание новых понятий, образов, представлений. Они не копируют существующие, а разрешают противоречие в изменяемом объекте, чем создают объективные условия наращивания основной системообразующей функции (главной полезной функции) совершенствуемых систем.

Основой выживания общества является его постоянное развитие. Общество не может выживать без развития, которое осуществляется за счет эффективной творческой деятельности людей. Для того, чтобы творческая деятельность была эффективна, необходимы специально подготовленные люди, имеющие опыт успешной творческой самореализации, результатом которой должны стать принципиально новые идеи, обеспечивающие процессы развития систем материальной и духовной культуры.

По поводу возможности нашего сознания в ходе творческого процесса рождают принципиально новые идеи существует два противоположных мнения. Одни исследователи считают, что процесс создания новых идей не может быть формализован, и поэтому в нем отсутствуют строгие закономерности, которые можно изучить, и эффективно передавать опыт подрастающему поколению. Эта точка зрения, по нашему мнению, не оставляет очень многим людям ни малейшего шанса на самореализацию и творческое самоутверждение. Представление о природе творческого процесса, как об особом даре отдельно избранных гениев и талантов, «вбивает в сознание» миллионов людей устойчивый стереотип о том, что «им-то этого не дано» и поэтому они никогда не смогут реализовать свой творческий потенциал.

Другой взгляд на природу творческого процесса сводится к пониманию того, что неспособных к творчеству людей в принципе нет, что в каждом человеке от природы заложен потенциальный гений, а потому творчество доступно каждому. В творческом процессе можно обнаруживать закономерности, а, следовательно, этому можно научить.

**Творчество** рассматривается нами как процесс взаимодействия человеческого сознания с бесконечно изменяющимся миром, результатом которого является появление ранее не известных, новых знаний. Движущей силой творческого процесса является неудовлетворенная потребность людей.

Удовлетворение потребностей вне успешного творческого акта создания новых знаний, согласующих внутренние представления сознания человека с изменившимся миром, невозможно. Поэтому человек обречен на творчество, что бы выживать, необходимо постоянно создавать новые идеи, новые знания.

По нашему мнению, независимо от того, есть у человека творческие способности или их нет, каждый человек должен иметь шанс на успех в творчестве. Но для этого нужна хорошая система организации эффективной творческой деятельности, нужна эффективная технология творчества!

Такая технология творчества была создана в нашей стране еще в 50-е годы Г.С. Альтшуллером, автором «Теории решения изобретательских задач (ТРИЗ)», который рассматривал творчество «как точную науку». Суть основных положений теории сводится к тому, что в основе успешного решения проблемных задач лежат объективные законы развития технических систем, которые познаваемы, их можно изучить, им можно научить и их можно сознательно использовать для конструирования новых знаний.

Секрет успешного поиска идей при решении творческих задач, задач открытого типа, не в каком-то особенном складе ума человека, а в том, что он умеет применять особые методологические знания (приемы, стандарты, алгоритм и т.д.) для переработки внешней информации в проблемные задачи с последующим их решением. В результате такой деятельности, которую учебной уже никак не назовешь, неопределенная информация преобразуется в конкретную задачу с последующей постановкой цели и получения решения в виде новых знаний, разрешающих противоречия в совершенствуемом объекте.

Естественно, что с появлением ТРИЗ у каждого появился шанс стать успешным в творческом поиске. Каждый сможет, не прибегая к чужому опыту проживания различных жизненных ситуаций, иметь реальную возможность обрести свой собственный выход за пределы накопленных знаний, а потому и ценный опыт постижения истины.

Здесь тоже существует устойчивый стереотип: представление о том, что научить эффективной творческой деятельности невозможно, что способность к творению предопределена изначально еще на генетическом уровне. Не подвергая этот тезис сомнению, тем не менее, хотелось бы высказать точку зрения о том, что именно творческой деятельности можно и нужно обучать. *Изобретателями могут быть не все, но изобретательный ум нужен всем!*

Мы глубоко убеждены в том, что успех в жизни каждого человека начинается с мысли, идеи, являющейся результатом творческой деятельности человека (обучаемого), разрешающей противоречия в системах окружающей реальной действительности, совпадающей с объективной потребностью человечества (прежде всего, в развитии) и представляющей собой решение новой, ранее никем не решенной задачи.

Для обеспечения такой успешности необходимо решить основной философский вопрос, который существует на протяжении всей истории существования системы образования, – *«чему учить?»*.

Если исходить из объективной потребности человечества в самосохранении и развитии, учитывая родовые потребности самого человека, то на вопрос «чему учить?» однозначно возникает ответ – *учить надо эффективной творческой деятельности!*

Однако, если под развитием понимать количественные и качественные изменения личности и, прежде всего, его сознания, то неизбежно возникает вопрос, а как эти изменения обнаружить? Что является критерием изменения сознания личности обучаемого? Исходя из сказанного ранее, таким критерием может выступать сама мысль человека, ее характерные качественные и количественные параметры. Например, количество зафиксированных в устной или письменной форме идей, их качество, определяемое степенью новизны, ее актуальность, обоснованность и степень реализуемости. Отслеживая динамику появления новых идей, можно в рамках образовательного процесса выявлять, диагностировать и, самое главное, управлять процессами развития обучаемых. Если образовательный процесс будет базироваться на творческой деятельности учащихся, результатом которой будут новые идеи учеников, то в этом случае можно говорить о системе образования совершенно нового типа. Главный производственный процесс такого образования, его глубинный смысл, будет заключаться в развитии. Образовательная система из структуры, в которой общество приобщалось к мировой культуре, превращается в структуру, в которой не только бы происходило воспроизводство накопленной культуры, но, самое главное, – развитие культуры и через это – развитие самого человека.

Для реализации такого подхода сегодня в образовании имеются все необходимые ресурсы, необходимо лишь только умело их использовать и рассматривать мысль обучаемого, разрешающую противоречие в объектах материальной и духовной культуры, как наивысшую ценность. Это должно стать нормой и главным показателем оценки творческого образования.

Однако здесь возникает серьезная проблема. Система образования не знает, как обучать творческой деятельности. *Необходима концепция и технология эффективного обучения творческой деятельности. Необходимы также грамотные, хорошо подготовленные специалисты, способные сами продуктивно творить и уметь этому качественно обучать.* Смысл разрешения противоречий в этой проблеме лежит в плоскости создания таких условий функционирования системы образования, которые позволили бы согласовать главную полезную функцию обучаемого (человека) с надсистемным требованием всего общества в развитии. Для этого необходимо перейти от учебной, репродуктивной функции системы образования к активной изобретательской деятельности, в основе которой должна быть апробированная технология творчества. В данном случае речь идет о ТРИЗ. На основе вышесказанного можно сделать следующие выводы.

1. Для повышения эффективности общего и профессионального образования необходимо на системном уровне и с точки зрения философских подходов рассмотреть смыслы, роль и место профессионального образования в системе «природа – общество – культура – образование – человек».

2. Существующая система профессионального образования и общество образуют между собой замкнутую систему, обеспечивающую воспроизводство существующей культуры и сложившиеся в обществе системы ценностей, направленные на удовлетворение существующих потребностей.

3. Замкнутая система общего и профессионального образования, функционирующая в сложившемся, социокультурном пространстве, ориентирована на подготовку общества потребления, способного к простому воспроизводству духовных и материальных ценностей, необходимых для удовлетворения потребностей сегодняшнего дня, но не потребностей будущего.

4. Общество, ориентированное на потребление, обречено на деградацию и самоуничтожение. Необходимо от общества потребления перейти к обществу созидания.

5. Для создания общества созидания необходимо, чтобы система образования формировала и готовила к будущей жизни саморазвивающихся творческих личностей, а не просто грамотных специалистов.

6. Это станет возможным, если образование будет открытой системой, выполняющей не только социальный заказ общества на воспроизводство системы сложившихся нравственных, духовных и материальных ценностей, но и обеспечит требование бесконечного развития со стороны природы.

7. Природа является объективным источником информации, обеспечивающим идеальное содержание для системы образования, в которой сама информация выступает не в виде готовых знаний, а в качестве исходного «сырья», необходимого для переработки в сознании людей в новые знания.

8. Система «природа – человек – культура – образование – общество» – представляет собой открытую образовательную систему, ориентированную на развитие человеческого общества, культуры и сохранения самой природы. Главной полезной функцией такой системы является создания условий успешного производства новых знаний, имеющих глубинный смысл развития всех систем окружающей действительности, включая и самого человека.

9. В открытой образовательной системе «задачедателем» являются объективно существующие, непознанные явления природы, которые формируют объективную потребность в их познании. При этом сам человек является субъектом познания, система образования выступает в качестве средства познания и развития человека, а результатом функционирования такой системы будет выступать измененная, новая культура и измененный человек.

### **Литература**

1. Дмитриев В.А. Подготовка инженеров и педагогов профессионального образования к творческой деятельности на основе инновационного проектирования. Монография. – Томск: STT, 2006. 260с.
2. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. – Новосибирск: Наука, Сиб. отд., 1991. – 225 с.

## **СИСТЕМА ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ**

*Л. И. Еремина, Ульяновск, Россия*

Социальное воспитание, по мнению А. В. Мудрика, выступает как социально контролируемая социализация в рамках воспитательной организации (образовательного учреждения). Согласно данной концепции, социальное воспитание, где основными компонентами выступают: организация социального опыта, образование и индивидуальная помощь, осуществляется не стихийно, а под руководством профессионалов – педагогов. При этом актуализация содержания социального воспитания во многом зависит от того, насколько оно субъективно значимо, информационно насыщено и позволяет реализовать и развивать креативность человека [1]. В сложившейся ситуации возникает противоречие между имеющимися в вузе условиями для формирования креативности студентов и недостаточностью использования этого потенциала в процессе социального воспитания.

Осуществляя поисково-экспериментальную работу по формированию креативности студентов в Ульяновском государственном педагогическом университете, мы исходили из понимания креативности как способности к творчеству, потенциально свойственной каждому человеку. При этом в широком смысле, опираясь на точку зрения Л. Д. Лебедевой, которая трактует креативность как самостоятельный феномен, который проявляется в процессе творчества, творческом продукте и характеристиках (свойствах) личности [2].

Процесс социального воспитания студентов в вузе – это творческий процесс, который включает в себя взаимодействие в системах преподаватель и студент, студент и ученик, направленное на развитие у будущих учителей начальных классов продуктивной активности, творческого потенциала на основе изобретательного поиска при решении творческих задач. Одним из средств, позволяющим организовать целенаправленную и систематическую работу по формированию креативности студентов, является система творческих заданий, которая планомерно включается в процесс социального воспитания. Решение специально подобранных задач, направленных на развитие каких-либо структурных компонентов креативности, является главным фактором и важнейшим условием развития творческого потенциала студентов. Подчеркнем, что социальное воспитание призвано не только относительно осмысленно и целенаправленно возвращать человека, способствовать его адаптации в обществе, но при этом создавать условия для его обособления и реализации своих творческих возможностей. В данном случае формирование креативности является компонентом социального воспитания студентов в вузе.

В нашем исследовании основное внимание уделялось характеристике самого процесса решения творческих задач. А. М. Матюшкин отмечает, что



проблемная (творческая) задача такая, которая требует обнаружения новых отношений, не данных в условии задачи, или способов преобразования условий, которые неизвестны учащемуся. Я. А. Пономарев называет творческой задачей, решение которой не может быть получено непосредственно путем логического вывода из имеющихся посылок. Основой интуитивного (эвристического) подхода к решению творческих задач и проблем автор считает накопление определенного фонда знаний (опыта) и владение «эвристиками» – неспецифическими (и часто неосознаваемыми) приемами решения нестандартных (творческих) задач [3]. Творческие задачи – это такие, по мнению А. Ф. Эсаулова [4], которые в процессе решения «оказываются достаточно сильным источником и стимулятором мыслительной деятельности, направленной на самостоятельное приобретение знаний».

С точки зрения Р. И. Малафеева, «задача, в которой сформулировано определенное требование, выполнимое на основе знаний законов, но в которой отсутствуют какие-либо прямые или косвенные указания на те явления, законами которых следует воспользоваться для решения этой задачи есть творческая задача» [5]. По характеру деятельности все задачи, по мнению автора, можно разделить на творческие и тренировочные. В творческой задаче необходимо, прежде всего, найти принцип решения, в задаче же тренировочного характера принцип решения уже по существу содержится в условии. В большинстве случаев творческие задачи связаны с выполнением эксперимента или конструированием, поэтому их естественнее называть заданиями. Итак, творческие задания – это такие задания, в результате выполнения которых учащиеся открывают для себя новое на основе имеющихся знаний и умений. Творческие задания всегда сложны в том отношении, что они требуют большей самостоятельности мышления, но не меньшее значение имеет и то, что в учебном процессе студенты недостаточно практикуются в решении такого типа задач. По содержанию творческие задания могут быть подразделены, согласно Р. И. Малафееву, на следующие виды:

- экспериментально-исследовательские, которые являются основным видом творческих заданий, изучаемых и используемых в процессе обучения. в учебном процессе такие задания осуществляются либо в форме исследовательских лабораторных работ, либо в форме фронтально-исследовательского эксперимента;
- домашние творческие задания;
- конструкторские (моделирующие) задания;
- задания, в которых требуется найти лишь принципиальное теоретическое решение;
- задания, предусматривающие изготовление, придумывание конструкций, моделей;
- творческие задания практического содержания, в которых требуется отыскать нестандартный способ решения задач. ценность подобного задания в том, что они учат присматриваться к окружающему с позиции

исследователя, рационализатора, творчески применять теоретические знания;

- задания на творческое проектирование.

Я. А. Пономарев делит творческие задачи на два класса [3]. Первый класс составляют задачи, которые могут быть решены при помощи осознаваемых способов и приемов. Знания, умения и навыки, вовлекаемые в их решение, остаются в рамках осознаваемого. В итоге специального анализа условий с помощью предварительно разработанных средств данные творческие задачи могут превратиться в нетворческие. Средством управления ходом решения этих задач оказывается алгоритмизация. Второй класс задач составляют те задачи, в решении которых важную, а иногда и доминирующую роль играет подсознание, интуиция. Исследуя решение творческих задач, наблюдаем следующую закономерность (по Я.А. Пономареву). Вначале используются первичные, автоматизированные способы решения (что соответствует низшим уровням), причем первичные способы действия реализуются до тех пор, пока становится ясно, что данным способом задачу не решить. На следующем этапе происходит осмысление неудач (средний уровень), осознается причина этих неудач, а именно то, что средства не соответствуют задаче, формируется критическое отношение к собственным средствам и способам действия, в результате к условиям задачи применяется более широкий круг средств (3-й этап, средний уровень), происходит выработка программ «поисковой доминанты», потом на низшем (неосознаваемом) уровне происходит интуитивное решение, «решение в принципе». Затем на последних этапах (высший уровень) происходит логическое обоснование, вербализация и формализация решения. Механизм творческого процесса, таков же, как механизм развития: сознательное – бессознательное – и вновь осознаваемое. Я.А. Пономарев подчеркивает многообразие условий, благоприятствующих творчеству: от создания соответствующей ситуации, благоприятствующей интуитивному схватыванию идеи решения творческой проблемы, до воспитания необходимых способностей, качеств личности творца и т.п. [6].

Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская справедливо отмечают, что «нестандартные задачи встают перед человеком на каждом шагу – и в повседневной жизни, и в научной, и в трудовой деятельности, а стереотипные же задачи, способы которых найдены и хорошо известны, занимают среди них очень незначительное место» [7]. При этом особое внимание, по мнению авторов, с чем невозможно не согласиться, необходимо уделять способам усвоения знаний, в частности, методу открытия «для себя», ибо тогда «он (учащийся) в определенной мере приобщается к творчеству, к процессу открытия нового» [7]. Более того, эти открытия «для себя» представляются исследователям основой будущей творческой деятельности человека. Психологически творческая задача всегда предстает перед человеком как задача, способ решения которой ему неизвестен. В этом, по мнению авторов, заключается то общее, что объединяет творческие задачи, стоящие перед ученым, художником, изобретателем и школьником. Исследователями вычленяются

также компоненты решения творческих задач, которые соотносятся с компонентами творческого мышления: умение видеть проблему в привычных для нас явлениях, умение отказаться от первоначальной гипотезы, если она не подтверждается, умение получить новую информацию об объекте путем включения его в новые связи и отношения.

Однако, согласно В. С. Шубинскому, возможен и вариант, в котором непосредственно учитывается процесс решения педагогических проблем формирования творческой личности:

1) этап возникновения творческой ситуации, включающий звено столкновения с новым, звено творческой неопределенности, звено скрытой работы;

2) этап эвристический, состоящий из звена эврики, звена развития решения;

3) этап завершения, в котором центральное место занимает звено критики, подтверждения и воплощения [8]. Данные знания, по мнению автора, помогают ориентироваться в педагогической деятельности.

Таким образом, обозначенные подходы, точка зрения Я. А. Пономарева, Р. И. Малофеева видится значимой в контексте данной проблемы, позволяют рассматривать нам творческую задачу как процесс выполнения творческого задания, который является критерием проявления творческой личности человека. При этом считаем, что творческие задания – это такие задания, целью которых является формирование креативности студентов. В ходе исследования нами была разработана система творческих заданий, исходя из показателей формирования креативности студентов в процессе социального воспитания, где основными составляющими выступили: творческая направленность, творческое мышление, способы творческой деятельности, специальные способности. Это позволило нам классифицировать творческие задания на развитие творческой направленности, творческого мышления, творческого воображения, специальных способностей (например, артистизм, изобретательность и пр.), особо выделяем задания, где требуется проявить способы творческой деятельности в различных сферах жизнедеятельности (например, в бытовых ситуациях, в командном творчестве, студенческом самоуправлении и пр.) Использование же системы творческих заданий в процессе социального воспитания (в период прохождения студентами педагогической практики, в обучении, при проведении тренингов и пр.) способствует успешному формированию креативности студентов.

## Литература

1. Мудрик А. В. Социальная педагогика. М.: Академия, 2005. 200 с.
2. Лебедева Л. Д., Бибикина Н. В. Креативность младших школьников: контекст «развитие». Ульяновск: УлГПУ, 2004. 194 с.
3. Пономарев Я. А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. 303 с.
4. Эсаулов А. Ф. Психология решения задач. М.: Высшая школа, 1972. 216 с.
5. Малофеев Р. И. Творческие задания по физике в VI–VII классах. М.: Просвещение, 1971. 87 с.
6. Пономарев Я. А. Фазы творчества и структурные уровни его организации // Вопросы психологии. 1982. № 2. С. 5–13.
7. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 21–30.
8. Шубинский В. С. Педагогика творчества учащихся. М.: Знание, 1988. 80 с.

## САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Л. С. Еремина, А. П. Чернова, Томск, Россия*

Система университетского образования базируется на рациональном сочетании нескольких видов учебной деятельности, включая лекции, семинарские, практические занятия и самостоятельную работу студентов. Последний компонент является основой полноценного образования: только упорный собственный труд и желание приобрести знания могут стать гарантией становления студента как будущего специалиста.

Понятие «самостоятельная работа» многогранно, поэтому вполне естественно, что оно не получило единого толкования в педагогической литературе. Наиболее удачным, всесторонне освещающим разные аспекты самостоятельной работы представляется определение, данное Л. Г. Вяткиным, который под самостоятельной работой понимает «такой вид деятельности школьников, при котором в условиях систематического уменьшения прямой помощи учителя выполняются учебные задания, способствующие сознательному и прочному усвоению знаний, умений и навыков формирования познавательной самостоятельности как черты личности ученика.

«Самостоятельная работа студента» подвергалась не однократным исследованиям. Так, например, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович под ней понимают многообразные виды индивидуальной или групповой деятельности студентов, осуществляемой без непосредственного руководства преподавателя (или частичного руководства, если самостоятельная работа выполняется в аудитории) [1, с. 131].

Самостоятельная работа студентов – метод самообразования, предпосылка дидактической связи различных методов обучения. В процессе самостоятельной работы студент выступает как активная творческая личность, как созидатель своей культуры, эрудиции, готовности к будущей профессиональной деятельности. Самостоятельная работа студентов требует интенсивного мышления, решения различных познавательных задач, ведения записей, осмысления и запоминания учебной информации.

Ядро деятельности студента – его самосознание, под которыми в широком смысле слова понимают осознание обучаемым мотивов, целей учебы, а также самого себя как субъекта учебной деятельности, который сам организует, направляет и контролирует процесс обучения. Именно процесс самостоятельной работы, как правило, вызывает стресс у студентов. В рамках самостоятельной деятельности студент сначала приобретает первые навыки исследовательской работы, которая вызывает глубокие эмоциональные переживания. В современных условиях возросла роль ответственности самого студента как за учебную деятельность так и за расширение своего кругозора, углубление знаний.

Для выполнения самостоятельной работы студенту необходимо обладать набором определенных умений. Во-первых, умения поиска источников

информации, отбор нужной информации в одном или нескольких источниках, ориентация в отобранных рекомендуемых публикациях и др. Во-вторых, – умения смысловой переработки информации, содержащейся в интересующих студентов печатных материалах. В-третьих, – умения письменной фиксации информации для ее последующего использования с помощью различных видов записи (план, реферат, аннотация и др.) [2, с. 7].

Обучение молодого человека в вузе связано с многочисленными проблемами организационного, методического и психологического характера. Самостоятельная работа вызывает в деятельности студента определенные трудности, которые влияют на его психоэмоциональное состояние и могут вызывать стрессовые реакции. Существует множество способов по преодолению стресса. Так, А. Г. Маклаков, предлагает следующие рекомендации по преодолению трудностей психоэмоционального характера.

1. Выделите для себя главные жизненные цели и сосредоточьте свои усилия на их достижении.

2. Помните, что даже самые скромные достижения на пути к поставленной цели повышают уверенность в себе и улучшают душевное самочувствие.

3. Предпримите шаги к устранению источника напряжения. Ваши усилия в этом направлении позволят вам ощутить уверенность в себе, которая неизбежно победит чувство безысходности.

4. Позаботьтесь об обстановке, которая вас окружает, сделайте ее по возможности более комфортной для выполнения самостоятельной работы [3, с. 406].

Эффективная реализация самостоятельной работы зависит от заинтересованности студента в достижении результата, то есть от устойчивости его мотивации. Повышению степени самостоятельности в учебной деятельности студента способствует также ограничение участия преподавателя в организации этой работы. Преподаватель задает ориентировочную основу действий, а студенту предоставляется возможность самостоятельного поиска необходимых решений. Нельзя не сказать и о роли контроля СРС, так как он оказывает большое влияние на интенсивность, ритмичность и качество самостоятельной работы студентов.

Накопленный опыт и научные данные свидетельствуют о том, что начинать работу по выработке навыков самостоятельной работы нужно с ее общей организации. В нее входит режим дня, организация рабочего места, навыки планирования, ведения записей и оформления результатов работы. Эффективность СРС зависит от индивидуальных особенностей студентов, которые необходимо учитывать при ее планировании и организации. Также повышению эффективности самостоятельной работы студентов способствуют:

- 1) стимулирование и побуждение их к активной и творческой учебной деятельности со стороны преподавателей и руководства вуза;

- 2) четкая организация учебного процесса, обеспечение систематичности и последовательности СРС;
- 3) разработка упражнений и заданий для самоподготовки по каждой изучаемой дисциплине с учетом современных требований к выпускникам вузов;
- 4) помощь и контроль в процессе СРС, индивидуальный подход к учащимся;
- 5) единство требований профессорско-преподавательского состава и руководства вуза.

Итак, совершенствование содержания, организации и методики самостоятельной работы студентов предполагает всесторонний учет современных требований к качествам личности и профессиональной деятельности будущих специалистов. Важно обеспечивать необходимую ее мотивационную основу от курса к курсу, вооружать обучаемых рациональной методике работы, не препятствуя индивидуализации ее стиля, активизировать их творческое мышление, приближая их познавательную деятельность к исследовательской.

#### Литература

1. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Кандыбович С. Л. Психология высшей школы. Мн.: Харвест, 2006. – 416 с.
2. Титова Г. Ю., Сулковская Ю. М. Социальная педагогика: организация самостоятельной работы студентов специальности «Социальная педагогика»: методические рекомендации. Томск: Изд-во ТГПУ, 2007. 80 с.
3. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001. 592 с.

## МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОСИНЕРГЕТИКИ В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ ЭРГАТИЧЕСКИХ ТРАНСПОРТНЫХ СИСТЕМ

*И. В. Ершова-Бабенко, О. Е. Гончарова, Одесса, Украина*

Основная идея данной статьи состоит в том, чтобы привычную систему «водитель – автомобиль – среда»  $[B-A-C]$  трансформировать в систему  $[A^{fB}-C]$ , где подразумевается изменение качества автомобиля так, чтобы автомобиль превратился в «дружественный интерфейс» (принятые обозначения:  $B$  – водитель,  $A$  – автомобиль,  $C$  – среда,  $A^{fB}$  – автомобиль, конструкция которого учитывает преимущества функции водителя). Традиционно проектирование направлено на создание автоматизированной системы  $[A-C]$ , где нет человека.

Рассмотрим сказанное более подробно. Система  $[B-A-C]$  является эргатической, т.е. системой, содержащей в качестве элемента человека. Традиционно считается, что оставаясь эргатической, система  $[B-A-C]$  должна приближаться к автоматической [1], от системы  $[B-A-C]$  к системе  $[A-C]$ . Это привело к появлению мехатроники – науки, описывающей закономерности

функционирования механических систем, находящихся под управлением микропроцессорных средств [2].

В то же время интерес представляет тот факт, что приоритетную роль в обеспечении безопасности дорожного движения играет именно конструкция автомобиля [3]. В таком ракурсе совершенствование конструкции автомобиля при проектировании от системы [B–A–C] к системе [A–C] выражается в уменьшении доли присутствия человека в системе. Следовательно, увеличение степени автоматизации, судя по всему, не влияет на безопасность дорожного движения. Применение мехатронных систем существенно уменьшает тяжесть последствий благодаря предотвращению ошибок управления (активная безопасность конструкции) и снижению тяжести последствий ДТП (пассивная безопасность конструкции), но не влияет на их количество. Несмотря на различный уровень автомобилизации и разные условия эксплуатации, количество ДТП, отнесенное к количеству автомобилей, в разных странах отличается не намного [3].

Возникает вопрос: что влияет? У большинства специалистов ответ: человеческий фактор. В результате парадокс, выход из которого мы видим в подходе к рассмотрению данной проблемы с методологических позиций современного этапа развития науки – постнеклассического. Одним из методологических направлений этого этапа стала методология психосинергетики, которая на наш взгляд позволяет учесть этот фактор, перейдя от дихотомии «часть – целое» к концепции «целое в целом» при проектировании автомобиля типа «дружественный интерфейс».

В то же время, по мнению В.Степина, необходима четкость осмысления «связей между синергетической парадигмой и системным подходом», возникающая при «при интерпретации синергетики как теоретического описания самоорганизующихся систем», т.к. именно «в этих связях синергетические представления могут быть включены в современную картину мира» [4]. Подобная позиция представлена и в работах М. Кагана (2004), подчеркивавшего, что «истинно современным является и строго системное мышление, и синергетическое осмысление процессов развития в природе, обществе, культуре, человеческой жизни, и междисциплинарные связи разных областей знания, включающие философскую рефлексию как способ осознания методологических принципов такой самоорганизации познавательной деятельности» [5].

Поэтому не случайно в 2010 г. в название конференции памяти выдающегося философа, «системщика» XX в. Эрика Григорьевича Юдина (14 февраля 1930 – 05 января 1976) вынесена проблема границ интерпретаций систем и моделей (Томск, 14–16 февраля 2010 года). Не случайно, потому что методологические установки классического, неклассического [6] и постнеклассического этапов развития науки напрямую связаны с исследованием систем разного класса/подкласса – открытых линейных, открытых нелинейных, саморегулирующихся, саморазвивающихся, самоорганизующихся и т.д., соответственно, с позиций казалось бы разных подходов – системного, синергетического, психосинергетического, альфалогического.

Наряду с этим в последние десятилетия (постнеклассический этап развития науки) показаны, обоснованы и разработаны:

1) трехуровневая модель – макро-, теоретический и практический уровни вместо двухуровневой – теория и практика [7],

2) методология психосинергетики [8] в исследовании психомерных сред (ПС) как открытых нелинейных самоорганизующихся (ОНС) и

3) возможности ее практического применения, показавшие продуктивность новой концепции для исследования и моделирования сложных систем, в функционировании которых присутствует (участвует) человек, – это концепция «целое в целом» (или «среда в среде», каждая из которых или одна являются нелинейной; тогда в первом случае мы получаем «уникальное явление» – синтез нелинейных сред, который можно рассматривать и как нелинейный синтез) [8].

Определены:

4) место психосинергетики в постнеклассике [8] и

5) ее следствия.

В основу методологии психосинергетики положено явление психомерности и человекомерности сложных систем, введено понятие «психомерная среда» как производное от системо-, переходоформирующей функции психики человека – гиперсистемы синергетического порядка, и двенадцать принципов ее поведения [8].

В основу настоящего исследования системы  $[B-A-C]$  как эргатической положена идея проф. Ершовой-Бабенко И. В. о необходимости при конструировании эргатических систем учитывать степень соответствия/несоответствия систем данного типа, входящих в систему  $[B-A-C]$ .

В соответствии с этой идеей предлагается новая трактовка эргатической системы, в частности,  $[A^{IB}-C]$ . В основе трактовки лежит утверждение, что эта система должна по уровню организации в первую очередь приближаться к характеристикам психомерности человека, т. к. именно это в современной методологии – методологии психосинергетики постнеклассического этапа развития науки, позволяет предельно интенсифицировать человекомерные процессы путем задействования его естественных возможностей, а в данном случае – транспортные процессы, через степень соответствия классности объединяемых систем, обеспечивая тем самым повышение уровня безопасности для человека, внедрение ресурсосберегающих технологий (уровни энергии, экологии, информации, комфортности и проч.). С другой стороны, учет психомерности поведения системы  $[A^{IB}-C]$  позволяет учесть не только преимущества, но и «слабости» этой -мерности, что также вводится в показатель «степень соответствия друг другу систем, соединяемых в одно изделие типа  $[A^{IB}-C]$ ».

В целом значительное повышение одновременно и эффективности работы человекомерной системы (ЧС), достигаемое при использовании психосинергетической технологии (метод «Создающая Сила» и ряд методик проф. Ершовой-Бабенко), учитывающей специфику психомерности среды (в эксперименте – в 29 раз по сравнению с традиционными), и ресурсосбережения



ЧС при использовании данных технологий (в эксперименте – до 93–97% по сравнению с традиционными) в сочетании с изложенной идеей, позволяет выдвинуть гипотезу.

Если при конструировании эргатических систем понимать их в новой психосинергетической трактовке (см. выше) и исходить из концепции «целое в целом» или «среда в среде», то это позволит учитывать человеко- и психомерность системы  $[A^{TB}-C]$  и рассматривать эту -мерность как управляющий параметр, а также применять психосинергетические технологии.

Также это позволит определять и учитывать, что включаемые в систему  $[B-A-C]$  подсистемы принадлежат к разным подклассам по определению: человек, его психика и среда – экологическая, социальная, информационная, культурогическая, ..., принадлежат к ОНС средам, а автомобиль – к линейным (открытым, закрытым, замкнутым, изолированным). При традиционных подходах к соединению этих, принципиально противоречащих друг другу, сред в систему  $[B-A-C]$  проявляется и постоянно растет травматичность на всех трех уровнях, включаемых в систему  $[B-A-C]$  – водитель/человеко-, психомерная среда.

Способом осуществления данной концептуальной постановки вопроса является введение еще одного звена в цепочку [«конструирование изделия» ... «изготовление изделия»]. Это звено «конструирование виртуальной модели», основанной на концепции «целое в целом» и выражающей не просто психомерные показатели целого-человека/водителя и автоматические показатели целого-автомобиля/изделия, а имеющуюся степень их неадекватности и возможную степень адекватности, которые можно будет получить в изделии.

В рамках психосинергетической методологии степень адекватности/неадекватности становится критерием оценки критической разности/критического порога адекватности, а следовательно, травматичности и ресурсосбережения на стадиях проектирования и изготовления автомобиля.

При переходе на методологию психосинергетики, концепцию «среда в среде» и разработанные на их основе технологии, в постнеклассическом исследовании эргатических систем мы предполагаем снижение травматичности и ресурсозатрат в системах  $[A^{TB}-C]$ , что эффективно повлияет и на ситуацию в автомобильной промышленности.

В связи с этим методология психосинергетики в постнеклассическом исследовании эргатических транспортных систем, которой посвящена данная работа, становится универсальной и весьма продуктивной.

## Литература

1. Гашук П. Н. Энергопреобразующие системы автомобиля. Идентификация и анализ: монография. Харьков, 1998. 270 с.
2. Исии Т., Симояма И., Иноуэ Х. (). Мехатроника. Москва: Мир, 1988. 318 с.
3. Нефедьев Я. Н. О роли конструкции автотранспортных средств в обеспечении безопасности дорожного движения // Матеріали науково-практичної конференції «Перспективні напрями розвитку конструкції автомобілів». Харків, ХНАДУ, 25–27 жовтня 2001. – С. 9–12.
4. Степин В. С. Синергетика и системный анализ // Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. М.: Прогресс–Традиция, 2004. С. 67

5. Каган М. Философская теория ценностей // Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. М.: Прогресс–Традиция, 2004. С. 353–354.
6. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. М.: Наука, 1978. – 321 с.
7. Алексеев П. В., Панин А. В. Философия: учебник. 2-е изд, перераб. и доп. М.: Проспект, 1997. 568с.
8. Ершова-Бабенко И. В. Место психосинергетики в постнеклассике // Постнеклассика: философия, наука, культура: коллективная монография / отв. ред. Л. П. Киященко, В. С. Степин. СПб.: Издат. дом «Мирь», 2009. С. 460–488.

## **ПЕРСПЕКТИВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ**

*О.Н. Игна, Томск, Россия*

Технологизация обоснованно считается одной из наиболее значимых и вместе с тем спорных тенденций современного образования. Суть дискуссионных понятий «технология обучения» и «технологизация», давно и прочно занявших своё место в терминологическом аппарате педагогической науки, исторически меняется в результате научно-технического прогресса, смены образовательных приоритетов и парадигм.

С одной стороны, преимущества технологизации и использования педагогических технологий изучены всесторонне. Предпосылки и особенности технологизации обучения охарактеризованы в работах отечественных ученых (В. П. Беспалько, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, И. И. Ильясков, Н. Ф. Талызина, И. П. Калошина, В. М. Монахов, Н. А. Мечинская, М. Я. Микулинская, З. А. Решетова, А. Б. Наумов), а также зарубежных исследователей (Б. Блум, Дж. Миллер, Е. Галантер). Научно доказано, что технологические решения ускоряют и облегчают процесс приобретения знаний, умений и способов деятельности, обеспечивают гарантированный результат.

С другой стороны, результаты специального исследования, проведённого автором статьи, красноречиво и ожидаемо свидетельствуют о том, что подавляющее большинство современных старшекурсников, выпускников педагогических вузов и молодых специалистов (более 2/3 опрошенных) не знают даже названий педагогических технологий.

Необходимость обращения к технологизации профессиональной педагогической подготовки в целом обусловлена:

- мировой тенденцией к осознанному отказу от опоры лишь на интуитивизм и дидактические способности в деятельности педагога;
- изменением понимания деятельности современного педагога: не столько как субъективно оцениваемого искусства, сколько как педагогического мастерства, базирующегося на прочных знаниях и соблюдении правильной и оптимальной последовательности обучающих действий;
- потребностью в комплексности и сжатии объёма образовательных программ;

- увеличивающимся объёмом профессиональных знаний при возрастании его сложности;
- стремительно возрастающими требованиями к умениям и видам деятельности педагога;
- необходимостью преодоления чрезмерной инертности и излишней теоретизированности профессиональной педагогической подготовки.

Модернизация высшего профессионального образования обострила необходимость научного обоснования возможности технологизации вузовской подготовки учителя и её практического воплощения. А пока складывается ситуация, когда мы, «требуя на федеральном нормативно-правовом уровне от педагогических работников системы дошкольного, школьного (общеобразовательного) и дополнительного образования применения педагогических технологий, почти ничего не делаем для профессиональной технологической подготовки педагогических кадров» [1].

Представляется, что потенциально велики возможности технологизации системы методической подготовки учителя как системообразующей и интегративной части всего профессионального педагогического образования. Именно методическая подготовка студентов занимает центральное и приоритетное положение, так как курс методики «естественным образом соединяет все уровни профессиональной подготовки и способен вывести интегрированные знания и умения на новый виток осмысления с профессиональных позиций при эффективном использовании направленной рефлексии» [2, с. 78]. Данная подготовка непрерывна, значительна по продолжительности и объёму учебных часов, при этом не ограничивается только базовой дисциплиной «теория и методика обучения». Вплоть до окончания вуза студенты сталкиваются с теоретическими и практическими проблемами методики обучения предмету в силу необходимости прохождения учебной практики по научному профилю специальности и двух педагогических практик, выполнения курсовой и выпускной квалификационной работы, обязательной сдачи государственного экзамена по теории и методике обучения. Методическую подготовку можно назвать индикатором общепрофессиональной готовности к осуществлению педагогической деятельности. В то же время, экспериментальные исследования свидетельствуют о том, что сами студенты оценивают методический компонент своей профессиональной подготовки как «не совсем удовлетворительный» по сравнению с теоретической и психолого-педагогической подготовкой [3].

Стоит отметить, что в современных учебных планах подготовки бакалавров базовая для методической подготовки дисциплина ОПД.Ф.04 «Теория и методика обучения» была заменена дисциплиной ОПД.Ф.03 «Технологии и методика обучения». Однако в отечественных научных исследованиях понятие «технология обучения» применительно к методической подготовке учителей упоминалось ещё в 70-х гг. прошлого века (например, у Г. В. Роговой [4]). В названиях отдельных параграфов учебных пособий для методической подготовки учителя 80-х гг. технологии обучения также встречаются (Г. В. Рогова [5], Е. И. Пассов [6]), что, впрочем, не отличает существенно

содержание данных параграфов от прочих, «нетехнологизированных». В аналогичных учебных пособиях настоящего периода термин «технология» не обнаруживается, хотя признаки «нарастания» тенденции технологизации и её необходимость как основы для моделирования существующей системы подготовки учителей очевидны.

Как следствие неудовлетворённости качеством подготовки учителя и понимания несоответствия уровня студентов и начинающих учителей современным требованиям к их профессиональной готовности, в последнее десятилетие появляются диссертационные исследования, в которых в качестве основы модернизации предлагаются отдельные технологии (Н. Н. Битюцкая, Е. В. Захарова, Н. А. Трубицына, И. М. Хижняк). При этом научных исследований, обобщающих и характеризующих педагогические технологии обучения конкретным предметам в школе, пока недостаточно (за исключением тех, в которых рассматриваются вопросы применения информационных технологий). Практически нет и пособий для студентов педагогических вузов аналогичной проблематики.

На фоне стремительно возрастающих требований к количеству и качеству методических знаний и умений современного учителя структура, содержание учебных пособий по теории и методике обучения 2000-х гг. мало, чем отличается от пособий 90-х, 80-х, 70-х гг. прошлого века. Сегодня налицо недооценка практических занятий по методике обучения, где как раз возможна первичная апробация технологий обучения в процессе квазипрофессиональной деятельности. Так, например, современное учебное обеспечение практических занятий по методике обучения центральных изданий ограничивается единичными пособиями, а современные «методические задачки» и практикумы для будущих учителей относятся к редким изданиям. Стоит также заметить, что современные международные стандартизированные тесты уровня методической подготовки (например, Кембриджский экзамен The Teaching Knowledge Test), позволяющий получить международный сертификат CambridgeESOL, подтверждающий знание основных понятий и концепций современной методики преподавания английского языка, слабо соотносятся с традиционно структурируемым содержанием отечественного учебного обеспечения данной подготовки.

Таким образом, на сегодняшний день проблемы научного обоснования и «материализации» технологизации методической подготовки так и остаются «белым пятном». Вместе с тем актуальность и необходимость технологизации методической подготовки будущего учителя очевидны.

1. На фоне неудовлетворённости качеством методической подготовки учителя (со стороны студентов, вузовских педагогов, самого учителя, администрации школ) её содержание и инструментарий существенно не меняется.

2. Содержание существующих учебных пособий для методической подготовки учителя остаётся по-прежнему чрезвычайно теоретизированным и не позволяет оптимизировать методическую подготовку.

3. Признаки технологизации (диагностичность, результативность, экономичность, целостность, управляемость, корректируемость, визуализация)

и основная суть технологизации (определение и целесообразное распределение процедур, обеспечивающих ход учебного процесса; рациональность) целиком и полностью соответствуют задачам методической подготовки и представлениям о возможности её оптимизации.

4. Технологизация позволяет координировать деятельность студентов в направлении её рационализации; способствует созданию системы условий, способствующих профессиональному развитию и саморазвитию.

5. Введение в систему подготовки бакалавров новой дисциплины «Технологии и методика обучения» требует соответствующих изменений в содержании и инструментарии методической подготовки учителя.

Перспективы технологизации методической подготовки будущего учителя должны рассматриваться в трех аспектах:

1) как объективно проявляющаяся и необходимая тенденция, требующая учёта и использования всех возможных преимуществ;

2) как содержательный аспект, требующий определения и детализации комплекса ключевых технологий, подлежащих включению в содержание методической подготовки учителя;

3) как процессуальный аспект, требующий уточнения технологий, инструментария оптимизации методической подготовки.

Соответствие качества профессиональной методической подготовки учителя современным потребностям и стандартам (в том числе международным) возможно при условии рационального использования потенциальных возможностей оптимизации методической подготовки на основе её технологизации; модернизации содержания методической подготовки (в особенности содержания «методических» дисциплин) посредством включения детально охарактеризованных образовательных и информационных технологий обучения, позволяющих эффективно осуществлять обучение в школе с использованием указанных технологий; отбора и применения наиболее эффективных технологий и инструментария для методической подготовки будущих учителей; разработки учебно-методического обеспечения для профессиональной методической подготовки учителей на основе принципов технологизации и приоритета практической направленности подготовки; обеспечения возможностей апробации студентами технологий обучения на разных уровнях методической подготовки (квазипрофессиональном, профессионально координируемом и профессиональном).

## Литература

1. Смирнова Н. Структурно-функциональные характеристики образовательного процесса // Теоретический журнал «CREDO NEW». – Режим доступа: [www.credonew.ru](http://www.credonew.ru)
2. Соловова Е. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография. М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. 336 с.
3. Пидкасистый П., Воробьёва Н. Подготовка студентов к творческой педагогической деятельности: учеб.-метод. пос. М.: Педагогическое общество России, 2007. 192 с.
4. Рогова Г. Технология обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1976. № 2. С. 75–76.
5. Рогова Г., Верещагина И. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: пос. для учителя. М.: Просвещение, 1988. 224 с.
6. Пассов Е. Урок иностранного языка в средней школе. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1988. 223 с.

## РОЛЬ ГОРОДОВ В ИСТОРИИ КУЛЬТУРЫ

*Е. Б. Каймашикова, Новокузнецк, Россия*

Город – явление не только историческое, но и культурное. На протяжении тысячелетий менялась не только его социальная и функциональная структура и облик, но и все связанные с этим понятия, идеалы, значения.

Одним из ранних письменных источников содержащим сведения о древнейших городах, является Библия. В собрании древних текстов Ветхого и Нового Заветов упоминаются многие города Египта, Двуречья, имеются описания Вавилона в эпоху Навуходоносора и Набонида, а также Иерусалима. Древнейшие города свидетельствуют о том, что математика, геометрия и астрономия были известны их жителям в самые отдаленные периоды. В Египте существовал единый метод разбивки территории для строительства храмов и пирамид. Квадрат и треугольник были теми геометрическими фигурами, которыми оперировали египетские зодчие в этом процессе, а метрология располагала большим набором линейных мер. Анализ ведущих памятников Египта убеждает нас в том, что архитекторы умели находить изысканные пропорции не только для отдельных зданий, но и для целых комплексов пирамид, и храмовых ансамблей. Так на западном берегу Нила возвышаются грандиозные пирамиды фараонов IV династии: Хуфу (греки называли его Хеопсом), Хафра (греч. Хефрон), Менкаура (греч. Микерин). Основание пирамид имеет форму квадрата, а гладкие грани образуют равнобедренные треугольники. Величайшая из них – пирамида Хеопса – построенная в XXVII в. до н. э. Ее создатель племянник фараона Хемиун. Пирамида (высотой около ста сорока семи метров, со стороны основания двести тридцать три метра) сложена из блоков золотистого известняка весом от двух с половиной до тридцати тонн. Они удерживаются на месте силой собственной тяжести. Необъяснима даже в наше время та невероятная точность, с которой каменные блоки обрабатывались и ставились один на другой [1, с. 27].

Весьма интересно и описание древнего римского города, частично внешний вид которого можно представить на примере города – легенды Помпей. Город имел регулярную планировку. Прямые улицы обрамлялись фасадами домов, внизу которых были устроены лавки-таверны. Обширный форум был обнесен прекрасной двухэтажной колоннадой. Там находились святилище Исида, храм Аполлона, храм Юпитера, большой амфитеатр, построенный как и у греков, в природном углублении. Рассчитанный на двадцать тысяч зрителей, он значительно превосходил потребности жителей города и предназначался также для приезжих (население Помпей составляло не более десяти тысяч человек). В городе было два театра. Замечательны помпейские дома – «домусы». Это были прямоугольные сооружения, которые тянулись вдоль двора, а на улицу выходили глухими торцевыми стенами. Главным помещением был атриум (помещение почерневшее от копоти), которое выполняло священную функцию [1, с. 27].

На потолках фиванских гробниц найдены карты звездного неба с изображением главных созвездий: Полярной звезды, Ориона, Сириуса. Анализ ориентации по сторонам света главных храмовых комплексов Фив показал, что их оси направлены на восход или на заход Солнца в дни летнего или зимнего солнцестояния, на восход Сириуса и других светил. То есть расположение храмов на берегу Нила как бы провоцировало траекторию движущихся светил.

Большой интерес, для истории городов-полисов представляет учение Пифагора. Он был, не только гениальным математиком, но и крупным философом мыслителем, создателем музыкально-числовой концепции Космоса (гармония сфер). Концепция Пифагора имела глубокий эстетический и эпический смысл, т.к. распространялась им на душевный мир человека который должен был стать достойным своего окружения. Идея мировой гармонии переплеталась у Пифагора с учением «о родстве всех живых, существ» т.е. речь шла о единстве живой природы, которой изначально была присуща гармония.

Учение Пифагора оказало огромное влияние на поиск греческими зодчими совершенных архитектурных и градостроительных пропорций. Поселившись на юге Италии в городе Кротоне, Пифагор основал религиозно-философскую общину с ритуализированным уставом и общностью имущества. Аналогичные общины были основаны им и его учениками в других южноиталийских городах. Можно предположить, что Пифагор хотел усовершенствовать, греческие городские общины путем введения в них строгих моральных правил за счет развития у их жителей чувства гармонии и красоты.

Многовековой процесс строительства греческих городов-государств был подытожен в трудах двух крупнейших философов древности Платона и Аристотеля. Платон был приверженцем жестко регламентированного государственного устройства. Недаром же ему принадлежал рассказ о мифической стране Атлантиде, управлявшейся царем и архонтами. Атлантида являлась, с его точки зрения, прототипом идеального города-государства, о котором он рассуждал в свои произведениях «Государство» и «Законы».

Рассуждения Аристотеля значительно отличались от представления Платона о городе. Более того, Аристотель критиковал отдельные положения своего учителя, касающиеся именно государственного устройства и города.

Так, например, Платон считал, что город должен быть расположен изолированно от внешнего мира, полагая, что жители его должны кормить себя сами, а не надеяться на привозные товары. Аристотель же, наоборот, считал необходимым приморское расположение городов и видел в этом залог их дальнейшего развития.

Платон проповедовал правильность городской планировки и одинаковость жилых домов. Аристотель же критиковал чрезмерно жесткую планировочную схему и писал: «Не нужно устраивать город так, чтобы весь он имел правильную планировку. Надо, чтобы планировка была правильна

только в отдельных частях и кварталах, так будет лучше для безопасности города, и для его благообразия» (Политика, VII, X–XI).

В эпоху Средневековья теория градостроительного искусства как таковая отсутствовала. В период созревания средневековых городов как определенного социального феномена представление о градостроительстве расчленились на несколько направлений. С одной стороны, это было желание направить стихийный процесс образования и развития городов по более упорядоченному руслу, для чего изобретались различные своды правил устройства средневековых городских общин. С другой, в качестве идеального эпического и эстетического образца постоянно присутствовало представление о совершенном небесном граде. Эти свойства градостроительного мышления были наиболее характерной чертой средневекового зодчества. В отличие от романского периода, центрами европейской религиозной, культурной, политической и экономической жизни к концу XII века стали не монастыри, а города. Подчинявшиеся светскому или церковному правителю, города, тем не менее, обладали значительными привилегиями: органами самоуправления, правом вести торговлю. В городах располагались дворцы аристократов, резиденции высшего духовенства, церкви, монастыри, университеты. Города привлекали множество людей – ремесленников, паломников, студентов. «Городской воздух делает свободным» гласила поговорка того времени. Центрами общественной жизни средневекового города стали ратуша (здание городского самоуправления) и собор (крупный христианский храм). Над ратушей возвышалась башня – символ свободы города.

Культура эпохи Возрождения не была простым копированием античных образцов. Во всех областях искусства, включая градостроительство, архитекторы заимствовали из прошлого лишь наиболее характерные черты: гуманизм, рационализм, жизнерадостность.

Применительно к области градостроительства это выразилось как предпочтении регулярной планировочной системы и стремление к гармонизации архитектурной и городской среды посредством возрождения архитектурных орденов и пропорционирования городских пространств.

Никогда еще город как социальное и архитектурно-планировочное целое не подвергался столь всестороннему изучению, как в этот период. Это подтверждается обилием трактатов, посвященных архитектуре, планировке и укреплению городов. Тема так называемого «идеального города» прочно вошла в градостроительную теорию XV–XVII вв.

В XVII в. весьма интересными являются высказывания Декарта о Французском градостроительстве. Фактически он установил планметрический подход, при котором застройка являлась в значительной степени функцией городского плана.

Иначе складывалась градостроительная теория в Англии. Крупнейшим мыслителем, который заложил основы архитектурной эстетики Нового времени, был Ф. Бэкон [2, с. 449–450]. Главным достоинством его учения была методологическая постановка проблемы архитектуры как искусственной среды, непосредственно окружающей человека. И он во многом подтвер-



ждал слова Витрувия: «Тот, кто строит хороший дом на плохом месте, заключает себя в тюрьму. Можно видеть много красивых зданий, расположенных на возвышении, окруженном более высокими холмами, благодаря чему там скапливается жар солнца и собирается ветер, как в расщелинах скал; так что у вас будет, и притом внезапно, такое разнообразие жара и холода, как будто вы живете в двух разных местах». И далее Ф.Бэкон подробно рассматривает последствия, которые неизбежны при опрометчивом выборе месторасположения будущего жилища. Это – «нехватка воды, нехватка тени и защиты, плохое плодородие земли и малое ее разнообразие, отсутствие приятного вида, отсутствие ровных площадок...» [3].

Следует отметить, что теоретические трактаты архитекторов XVIII в. были значительно более профессиональны, нежели рассуждения философов XVII столетия, однако в то же время они были менее оригинальны и в основном вращались вокруг одних и тех же проблем: пропорций здания городских площадей, единства и разнообразия городской планировки, стремления придерживаться стилистических принципов царившего тогда классицизма. Не представлял исключения в этом смысле и теоретический труд архитектора Клода Николя Леду, однако его попытка создать идеальную модель промышленного города конца XVIII в. была новой ступенью в развитии градостроительного мышления.

Внимание к социальным проблемам города обнаруживается только в начале XIX в. в трудах Анри Сен-Симона. Шарля Фурье, Роберта Оуэна. В фаланстерах Фурье и в утопических поселениях Оуэна была прежде всего попытка предотвратить надвигающийся процесс промышленного развития городов и связанные с этим «социальные несправедливости». Несмотря на то, что авторы этих утопий не ставили перед собой специально архитектурно-планировочных задач, их идеи все же были объемно пространственно выражены, хотя уныло и весьма схематично.

Чем ближе к концу XIX в., тем дальше отходили теоретики градостроительства от архитектурных проблем. Пожалуй, последним «певцом» градостроительного искусства был Камилло Зитте, еще не получивший достойной оценки в современной науке. Его труд «Градостроительство с точки зрения художественных принципов», многократно переиздававшийся на многих языках, был насыщен проблемами городской эстетики. Он не был научным в современном понимании этого слова, однако был глубоко профессиональным.

На заре XX столетия немецкий мыслитель Освальд Шпенглер в своей знаменитой работе «Закат Европы» выразил свое предельно негативное отношение к нарастанию урбанизационных процессов: «Вместо мира – город, одна точка, в которой сосредотачивается вся жизнь обширных стран... вместо богатого формами, слившегося с землей народа – новый кочевник, паразит, житель большого города, абсолютно лишенный традиций, растворяющийся в бесформенной массе, человек фактов, без религии, интеллигентный, бесплодный, исполненный глубокого отвращения к крестьянству...» [4]. И до сегодняшнего дня отношение к городу предстает далеко не однозначным.

## Литература

1. Энциклопедия для детей Аванта+. Т. 7. Ч. 1.
2. Бэкон Ф. Сочинения. В 2 т. Т.2. М., 1978.
3. Витрувий. Десять книг об архитектуре / пер. Ф. А. Петровского. М.: Изд-во Всесоюзной Академии Архитектуры. МСМXXXVI.
4. Шпенглер О. Закат Европы. М., 1993.

## МАРКЕРЫ И ЭФФЕКТЫ КРИЗИСА СИСТЕМЫ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ВЕЩАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ТОМСКОГО ТЕЛЕВИДЕНИЯ)

*А. Ю. Карпова, Томск, Россия*

Суть кризиса можно определить как нарастающий дисбаланс публичного пространства, утрату им равновесности между властью и гражданским обществом. Это касается как региональных СМИ в целом, так и его отдельных сегментов и субъектов. Данный процесс имеет свои особенности, обуславливающие признаки (маркеры) и одновременно эффекты кризиса поля публичности.

Первый из них – **детемпорализация содержания публичного дискурса** или **размывание конструкта временного континуума**.

Если обратиться к известной типологии субъективной и интерсубъективной теморальности Л.Н. Гумилева (пассеистский, актуалистский и футуристический) [1, с. 315–364], то в нашем случае восприятие (конструирование и конституирование) времени «ужимается» до точки актуализма, приобретает дискретную, точечную, мозаичную конфигурацию. Самые разные события, факты, явления выглядят как пестрая мозаика мелькания и исчезновения, они не связаны ни смыслом, ни тематикой, но только статусом «здесь-и-сейчас». Такой событийный дисконтинуум нивелирует акценты восприятия: будь то юбилей города, гастроль поп-звезды или заказное убийство, все это одинаково привлекает внимание и одинаково важно (или не важно). Нивелируется ресурс суггестии и одновременно снижается «порог чувствительности». Калейдоскопичность, темпоральный и смысловой дисконтинуум содержания вещания все больше и больше оттеняет пассивность гражданского сегмента поля публичности.

Следующим маркером и, одновременно, эффектом кризиса можно назвать **симпрактизацию содержания публичных арен**. Здесь имеется в виду синдром склонности к упрощению, «бинаризации» действительности [2, с. 81].

Риторические вопросы, риторические лозунги, риторические интерактивные опросы общественного мнения подменяют собой нормативность экспертной аналитики. Упрощается привычная когда-то схема: постановка проблемы, анализ причин, условий и последствий.

Однако, симпрактизация не ограничивается сиюминутной тягой к простым и однозначным оценкам и ответам в конкретной социально-

политической обстановке. Ее основу составляет синдром архаичности – априорного доверия к официальным источникам.

Далее, эффектом кризиса можно назвать **билокализацию поля публичности**. Она определяется фактом монополизации властью как СМИ, так и всего поля публичности при относительной пассивности граждан (автономности приватного сегмента). Билокализацию поля публичности можно определить как возвращение к разрыву между официозом, когда СМИ однозначно выступают (и ассоциируются с ними) проводниками позиции власти, с одной стороны, и «приватной» публичностью, превратившейся в «гетто свободных мнений». Этот сегмент, по сравнению с советским периодом, еще не «усох» до размеров «кухни», но его границы уже четко определились.

Указанная демаркация между официальным и «приватным» сегментами поля публичности по линии охранительности – оппозиционности вполне подчиняется механизму операционально-пригодных различий контингентности – инаковости [3, с. 53]. В этом плане дифференциация может осуществляться в оппозиции «страна – окружающий мир», что с успехом осуществляется центральными СМИ в отношении мирового финансового кризиса, деятельности военно-политических блоков, отношений с соседями и т.п.

Другая оппозиция, характерная именно для региональных СМИ, опирается на сравнение с другими регионами. В том числе, и по поводу самих себя.

Наконец, дифференциация может воплощаться в границах «географии» отдельных секторов и отраслей политической, экономической и других сфер. Однако, билокализация публичного пространства имеет локальные особенности и различия.

Во-первых, усиление демаркации между властью и публикой не всегда носит характер оппозиции. Напротив, зачастую она вуалируется выраженной векторностью делегирования. А именно, тем обстоятельством, что в ситуации тотального вызова среды (тот же мировой кризис) публичная сфера демонстрирует завидное единодушие. Нужно подчеркнуть, что это характерно именно для масштабных вызовов, касающихся россиян, экономики страны, общества в целом. Персонифицированная государственная власть субъективно и интересубъективно наделяется полномочиями последней инстанции и высшей силы, способной быстро и эффективно решить проблему (ситуация мая 2009 года в г. Пикалево). При этом чаще используется дискурс моральной риторики, а рационализированный дискурс отсутствует.

В радиусе регионального вещания ситуация отличается. Главным образом тем, что здесь оппозиционный характер связки «официальная точка зрения» – «слухи» достаточно выражен. При этом слухи, которые циркулируют в народе, более информативны, чем телевизионные сюжеты.

Во-вторых, конструирование СМИ социальных проблем в радиусе региона отличается от федерального характером дискурса. Так, здесь гораздо заметнее содержательно-интонационные смещения. А именно: СМИ рассказывают о трудностях владельцев предприятий, о повышении ставок по реструктуризации кредитного долга, о выживании предприятия в нынешних ус-

ловиях. Но практически отсутствует социально-моральная риторика (как выжить людям уволенным, сокращенным, какие меры давления были использованы на данном предприятии, чтобы вынудить большую часть работников уйти по собственному желанию и др.).

В итоге «местные» общественно-политические новости и программы гораздо более консервативны и «закрыты». Здесь приватная публичная сфера (слухи, Интернет) доминирует над официальными каналами информации.

И СМИ, в том числе телевидение, не могут не реагировать на сложившиеся реалии. Новизна ситуации состоит в том, что реставрация официального статуса СМИ на региональном, как минимум, уровне имеет не только политические детерминанты. Существенным фактором выступает экономика, в результате чего основным источником средств для изданий и каналов становятся заказные материалы.

В результате указанной демаркации трансформируются сами механизмы взаимодействия официального и приватного сегментов, выражаясь в устойчивых эффектах. Остановимся на их основных характеристиках.

**Эффект «вымывания» политической составляющей в журналистике.** Тенденцией последнего времени является рост доли журналистов-экономистов, журналистов-правоведов, журналистов-религиоведов и др. Разумеется, такое деление в известной степени искусственно, поскольку в реальности все они представляют сложную профессиональную «армию» масс-медиа. Однако сфера экономики, права, религии (мы не касаемся сферы развлекательного вещания) преобладают на сегодняшний день.

**Эффект проблемно-событийной осцилляции.** Это эпизодические событийные и ситуативные «прорывы» проблематизма приватной публичности с последующей обратной реакцией. Хотя чаще всего содержание события не носит политической окрашенности, ограничиваясь темами коммунальных проблем, экологии, здоровья и т.п. Но даже в случае политического проблематизма осцилляция осуществляется в границах «курса».

**Эффект подконтрольности.** Содержание и тональность продукции СМИ формируются таким образом, чтобы негативизм и напряженность были сняты так или иначе. Конструируется ситуация финального решения проблемы властями – что-то вроде счастливого конца в фильме. Но чаще этот эффект достигается простой комбинацией и перекомбинацией сюжетов. Характерный пример: 26 мая 2009 г. в теленовостях выходит нейтральный по тональности и интерпретации сюжет о том, что изменяется кадастровая стоимость земли. В связи с этим выступают представители власти и объясняют населению, как и сколько теперь будет стоить земля. Одновременно с этим заявлением делается небольшое включение из речи директора торгового центра, который говорит, что такое изменение – смерть для арендаторов и арендодателей, потому что такую стоимость аренды не потянет не только малый бизнес, но даже и средний.

Все это подается на фоне репортажей по поводу дня предпринимателя: выступление депутата с объяснением проекта программы поддержки малого

и среднего бизнеса в Томске, его значимости и перспектив, о 40% занятых в сфере малого и среднего бизнеса среди населения Томской области и др.

Обобщая, можно сказать, что происходит седиментирование (осаждение) напряженности и суггестивного ресурса проблемы в приватный сегмент поля публичности. О проблеме помнят на уровне прямых или опосредованных биографических сетей (знакомые или знакомые знакомых), но из поля зрения СМИ проблема исчезает, уступая место другим.

**Эффект роста удельного веса информационных альтернатив.** Это касается приватного сегмента публичного пространства. И такой альтернативой, отличной, к примеру, от слухов институциональной и технической «оформленностью» и эффективностью, является Интернет.

В системе построения региональной медийной модели главная функция – это создание условий для развития той или иной медиапродукции на основе обеспечения успешных коммерческих результатов. Идеологию они порой приносят в жертву прибыльности. Региональное телевидение представляет собой некий обособленный институт, зависящий либо от властей, либо от капитала. Успех и журналистов, и редакторов, и органов информации в глазах аудитории во многом определялся той степенью свободы, которую они могли себе позволить в условиях безраздельного господства официальной идеологии.

Таким образом, можно констатировать главное отличие конструирования социально-политических проблем средствами массовой информации двух локально-уровневых сегментов. Если на федеральном уровне доминирует идеология (публичность делегирует власти право и возможность решения проблем), то на региональном преобладают наличная расстановка сил и наличные интересы субъектов и групп.

#### **Литература**

1. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. М.: АСТ, 2002. Гл. 6: Пассионарность в этногенезе. 445 с.
2. Адорно Т. Типы и синдромы: методологический подход (фрагменты из «Авторитарной личности») // СОЦИС. 1993. № 3. С. 75–85.
3. Луман Н. Дифференциация: пер. с нем. М.: Логос, 2006. 320 с.

## **МОДЕЛИ ОСВОЕНИЯ МИРА КУЛЬТУРЫ: АНАЛИТИКА И ЭСТЕТИКА**

*Н. П. Кнэхт, Москва, Россия*

К 1980–1990-м гг. обнаружилась парадоксальность понимания культуры. Это было связано как с критикой структурализма, с безуспешными попытками «возвращения субъекта», так и с использованием идеи культуры в проектах, опасных для самой культуры. Все базовые понятия плохо служат для описания реалий современного мира. Они перестали работать. Свобода в выборе «методологии», которая в эпоху больших парадигм была существенно ограничена, является отличительной чертой современного этапа. На сме-

ну периоду «универсальных догм» приходит период «меньшей уверенности» и «поиска локальных решений» [1, с. 31]. Это неизбежно, т.к. сегодня мы находимся больше не в логике эволюции или постепенного прогресса социальных наук, а в логике их реформирования. Если верить Ж. Ревелю, то «Мы находимся в периоде, когда системное описание, которое доминировало в 1970-е годы, больше не работает, поскольку само общество стало менее прозрачным» [2, р. 14]. Кроме этого, если раньше в распоряжении ученого были «понятные правила обобщения, позволяющие внести свой кирпичик в коллективно возводимое здание исторической науки..., то сегодня после распада «функционалистских парадигм», таких правил обобщения нет» [3, с. 98–99]. Недоверие старым парадигмам вызвано, прежде всего, неспособностью привычного категориального аппарата, на который они опирались, объяснить современную картину мира. В политическом пространстве позднекапиталистического общества размывается оппозиционность не только традиционных лозунгов: «свобода или господство», «либерализм или тоталитаризм», «право или закон», «социализм или капитализм», но и вызывают сомнения такие, казалось бы, незыблемые понятия, как: «истина и реализм», «наука и объективность», «культура и нация», «природа и общество».

Как известно, проект критики и отрицания старой системы понятий постмодернизмом, не привел к их радикальной замене. Постмодернизм попытался выработать свой словарь различий, но многие понятия, на которые он опирается, остались не до конца проясненными. Реформирование и реструктурирование всего дисциплинарного поля социальных наук, поиск новых форм организации знания неизбежно должны повлечь переосмысление и перестройку всего категориального аппарата. Особую актуальность это приобретает в отношении способов репрезентации культурных процессов. Проблема образа культуры связана с меняющимся мозаичным панно представлений не только о прошлой, «мертвой», культуре (не прекращаются попытки ее реконструкции), но и о современной, «здесь-сейчас», «живой» культуре. И, прежде всего, это попытка преодоления кажущегося произвола в прошлых и современных исследованиях, представляющих не только научное, но и неакадемическое знание о культуре. Иначе говоря, это попытка увидеть определенную логику (рациональность) за кажущейся случайностью в подборе фрагментов, в выборе методов, в выделении определяющих факторов, ритмов в изучении различных типов культуры – удаленных во времени («мертвых»), локальных и закрытых, традиционных (сохраняющих национальную и этническую идентичность) или новейших – современных, сверхдинамичных культурных процессов. Постоянно меняющийся образ современной культуры, невозможность «схватить ее временной гештальт» [4, с. 309] допускает возможность применения разнообразных приемов наблюдения, описания, освидетельствования актуальной культуры. Он связан с саморефлексией и анализом личного культурного опыта, будь то историк, социолог, антрополог, этнолог, представитель гендерных или мультикультурных исследований или просто зритель ток-шоу, посетитель виртуальных форумов и даже футбольный болельщик. Если традиционно

под культурой принято понимать устойчивые, повторяющиеся, избранные процессы, являющиеся опорой в текущем потоке жизни, то новейшее время, когда главным фактором становится скорость изменений, свидетельствует об утрате культурой прежнего социального статуса.

Нельзя не увидеть, что новые измерения постиндустриального общества рожают новые тенденции в понимании культуры (иной образ культуры). Если мы сегодня будем придерживаться строгих, отработанных аналитических приемов и процедур, отвечающих современным представлениям и требованиям научности, т.е. рассматривать культуру как «сложный социальный текст», не окажемся ли мы в результате наедине с таким знанием, которое нас не приблизит, а наоборот, отдалит от понимания-видения? Возможно ли создание такой методологии философско-культурологического синтеза, которая бы позволяла исследователю соблюдать «возвышенную середину» между целостным, образным, поэтическим видением культуры и ее научно философским анализом?<sup>1</sup> [5; 6, с. 154]. Потребность в поэтическом мышлении возникает тогда, когда невозможно рациональным усилием уловить и однозначно, полно вербально объективировать не только мысль об объекте, но и исчерпать смысл фиксируемого объекта. Когда, по замечанию Хюльзенбека, «жизнь предстает как одновременная путаница шорохов, красок и ритмов духовной жизни» [7, с. 620]. Многие современные исследователи отстаивают «трансдисциплинарный» характер современной эстетики, тематически расширяя сферу традиционной эстетики за пределы искусства и «утверждая эстетическое в качестве универсального измерения всего нашего опыта»<sup>2</sup> [8].

«Эстетический поворот» в современном мышлении подкрепляется социологическими наблюдениями, имеющими антропологические и психологические следствия и импликации. При этом визуальные исследования, претендующие на парадигматический статус в социальных и гуманитарных науках, представляются лишь «подразделом» «эстетического поворота» [8], т.к. начинают соседствовать с исследованиями других моделей освоения мира культуры. Это реабилитация эффектов чувственного, телесного присутствия человека в современном мире. Подход к исследованию культуры как к «сложному социальному тексту» сегодня должен быть дополнен ее чувственным, эстетическим восприятием, т.е. новыми подходами, представляющими антисемиотическую, антигерменевтическую направленность.

Презумпцией поэтической рациональности является признание принципиальной неполноты, недосказанности, метафоричности мышления, т.е. признание интуитивных, образных приемов мышления, когда результат вербального оформления предполагает семантическую пустоту текста. Постепенно складывается понимание, что культура как понятие предикативна, т.е.

---

<sup>1</sup> Такой подход нашел выражение в основных культуроведческих работах Вальтера Беньямина. Его новаторская работа «Первоисток немецкой драмы» было отклонено как «непонятное» из-за необычной для такого рода трудов теории познания и излишне поэтизированное представление материала.

<sup>2</sup> Диагностированная Вельшем «глобальная эстетизация», проявляется по его мнению в эстетизации не только сфер повседневности, но и в проникновении эстетических ориентиров и постулатов в эпистемологию.

не имеет сущностного наполнения, несет слабый дескриптивный потенциал. Как базовое историческое понятие оно принципиально неопределимо, т.к. не обладает общим семантическим ядром, с которым бы все согласились. Культура – это символ, перенасыщенный смыслами, поэтому смысла у нее почти нет. Меняющееся, внутренне конфликтное значение этого понятия, зачастую включающее даже дивергентное ее понимание, отчасти преодолевается установлением «фамильного сходства» (Витгенштейн) между разнообразными ее определениями. Культура настолько общее и многозначное понятие, что оно выступает как индекс. Здесь опыт слов становится бессильным перед интуитивной группировкой синтетических образов.

Это дает основание для формулирования новой идеи культуры, основным содержанием которой является реабилитация мира чувственности, спровоцированная изменившейся способностью к восприятию, медиатизацией нашего опыта мира. Сами предпосылки как первоначально складывающихся форм культуры, так и современных ее конфигураций предполагают не только научные, но и пред-до-научные способы подступа к ней. И, прежде всего, этот доступ соотнесен с «перцепцией», с моментами восприятия и переживания, которые, в силу их «индивидуалистической центрированности», случайности, точности («момент интенсивности»), «мгновенной слиянности» с миром недоступны концептуализации. Этот опыт посредством понятий можно только обозначить, но не выразить. Нужны иные способы и формы его выражения.

Вся конфигурация Вселенной, вся мировая культура, все «вещи этого мира» в этот миг («момент интенсивности») рождают ощущение «согласия» с Космосом и неопровержимую уверенность в том, что «так и должно быть»<sup>1</sup> [9].

Эта сфера «возвышенного», имагинарного опыта остается герметичной по отношению к «семиотической интервенции в ее холистическую и нереляционную структуру» [8], т.к. включает в себе иную, «сенситивную рациональность»<sup>2</sup>. Сенситивная или эстетическая рациональность – это рациональность формы. В гуманитарном и социально-теоретическом дискурсе истинность и пропозициональность содержания дополняется убедительностью высказывания, сопряжением с социальными практиками и понятностью мира. «“Эстетичность” здесь выступает в роли признака смысловой завершенности речи, предполагающей... сконфигурированную, соответственно, предначертанную открытость, сходную с той, что знакома нам по «открытости» заключенных в рамку образов» [8].

Дискурс социальной истории, как и дискурс истории культуры «организуется вокруг понятий, в которых достигает апогея конфликт аналитической логики интерпретации значений и синтетической логики эмпирическо-

<sup>1</sup> Гумбрехт считает, что эти мгновения наиболее полно выражает именно эстетический опыт, их репрезентирование он называет «эпифанией».

<sup>2</sup> И. Инишев, подчеркивая несенсуалистический характер ощущения атмосферы, предлагает использовать выражение «сенситивная рациональность», которая дополняет эстетическими импликациями моменты рефлексии и дискурсии в мышлении.



го упорядочивания множества» [3]. В разные исторические периоды в реконструкции социальной реальности превалирует то одна, то другая логика. Категория «образ культуры» связана с уже начавшимся процессом перестройки интеллектуального поля социальных наук, с пересмотром всего ального аппарата. Она отражает не только ситуацию «выравнивания логики» в современном социально гуманитарном знании, но и может выступить основным понятием, моделью зарождающейся науки, имеющей свой язык, способы описания нового, нарождающегося мира. Пока трудно назвать эту науку. Возможно, это будет новая «геометрия ям и впадин, фрагментов разбитого единства, изгибов, узлов, переплетений» (В. Подорога) [4]. Новый язык с использованием пространственных, визуальных технологий, картографирования.

### Литература

1. Хапаева Д. Герцоги республики в эпоху переводов: Гуманитарные науки и революция понятий. М.: Новое литературное обозрение, 2005.
2. Revel J. "Une oeuvre inimitable" // Espase-Temps. 1986. № 34–35.
3. Копосов Н.Е. Хватит убивать кошек! Критика социальных наук. М.: Новое литературное обозрение, 2005.
4. Подорога В. Послесловие // Массовая культура: современные западные исследования. М.: Фонд научных исследований «Прагматика культуры». 2005.
5. Беньямин В. Происхождение немецкой барочной драмы. М.: «Аграф». 2002. 288 с.
6. Подорога В.А. Темы философии культуры в творчестве В.Беньямина // Вопросы философии. 1991. № 11.
7. Постмодернизм. Энциклопедия. Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом. 2001..
8. Инишев .И. Философская эстетика сегодня // Топос. 2007. № 1(15). С. 5–15.
9. Гумбрехт Х.У. Производство присутствия: Чего не может передать значение. М.: Новое литературное обозрение. 2006. 184 с.

## КОНСТРУИРОВАНИЕ АВТОРСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ КАК ПРОБЛЕМА ИДЕНТИЧНОСТИ И ФОРМА СОЦИАЛЬНОГО МИФОТВОРЧЕСТВА

*С. В. Ковыришина, Новокузнецк, Россия*

Проблемы идентичности составляют существенный пласт в текстах культуры. Процесс идентификации развивается в них в самых разных направлениях. Для ранних эпох было необходимо определить внешние границы человеческого Я и отличить его от других. Для Средних веков, Ренессанса важно выявить позиции человека, прежде всего по отношению к Богу, греху и добродетели. Это не означает, что эти эпохи не интересовались человеком внешним, но на первом плане, стоял образ человека раздвоенного, мятущегося, разрывающегося между добром и злом. Таким образом, его идентичность определялась соотношением земного мира и небесного.

Вся история развития человечества убеждает нас в том, что происходящие изменения в социуме всегда отражаются на процессе мировосприятия, сопровождающегося появлением различных ценностных установок, меняющих представление об окружающей действительности, а, следовательно,

и наше отношение к миру в целом. Осмысление прошлого или настоящего реализуется с помощью определенных способов, принимая, зачастую, индивидуально – личностные формы. С одной стороны, многообразие аналитических, критических и прогностических исследований, предлагающих всевозможные модели поведения человека в обществе, не навязывает какую – либо одну в качестве парадигмы. С другой, востребованным становится личностный опыт не только наш собственный, но и тех людей, кого мы называем ориентирами эпохи.

Создание текстов, раскрывающих внутренний мир человека, демонстрирует различные способы организации человеческой мысли. Описание жизненного пути в форме автобиографии показывает не только теоретический уровень осмысления человека, его места в мире, но и эмоциональное восприятие окружающей действительности. Интерес к автобиографическим текстам определяется наличием различных образцов, демонстрирующих становление духовной культуры.

Уровень развития культуры той или иной эпохи, особенности переломных периодов истории обуславливают процесс рождения, развития и становления жанра автобиографии в разнообразных формах. Общеисторическим тождеством различных форм автобиографии является оправдание своего жизненного принципа посредством мировоззренческих установок своей эпохи. Различные формы оправдания детерминированы не только эпохальными запросами, но и личностными мотивами, в основе которых лежат механизмы самопознания, ограниченные ценностно – нормативным анализом взаимосвязи событий как внешней, так и внутренней жизни автора.

Идентичность, в частности социальная, являясь основным элементом, организующим повседневную жизнь, поддерживается, видоизменяется или даже переформируется социальными отношениями. Читая, либо изучая автобиографии, мы наблюдаем, как изменялась реальность и взгляд на неё автора. Ярким образцом тому – «Исповедь» Августина. Противоречивые чувства, поиск самого себя, своего места в мире: язычник или христианин – решение этих смысложизненных вопросов – это, прежде всего, отождествление себя с эпохой, с общественными нормами. «Долгий путь» П. Сорокина, «Самопознание» Н. А. Бердяева определяются социальной структурой, неоднородностью и исканиями представителей российского общества начала прошлого века. Но и созданные индивидуальным и социальным взаимодействием идентичности, реагируют на данную социальную структуру, поддерживая либо изменяя её, конструируя под себя, мифологизируя.

Автобиография, представляя социальное Я, демонстрирует непрерывный обмен между личным и социальным, индивидуальным и всеобщим, раскрывает замысел автора исходя из следующих моментов. Во – первых, на обращение (к гражданам, к философии, к детям, к потомкам); во – вторых, на социально-исторические доминанты (каждая форма являясь адекватным отображением «наказов» эпохи, востребована своим временем); в – третьих, на языковые средства (метафору, образ, символ, стиль), позволяющие глубже передать эмоциональное состояние пишущего, замысел автора. Данные

моменты показывают творческий потенциал пишущего и характеризуют каждую форму жанра как уникальную, содержащую универсальный смысл.

Автобиографический текст совмещает в себе две реальности: объективную и субъективную, при этом первая, как будто сквозь призму, проходит через вторую. И жизненный мир автора представляет субъект – объект – субъективную реальность, особый сконструированный мир, где мироощущение, мировосприятие, установки, события эпохи и авторские убеждения тесно сплетены друг с другом.

Автор постоянно идентифицирует мир в его различных проявлениях. Но сам процесс идентификации не всегда объективен: преувеличен или преуменьшен, в зависимости от психологического, социального и др. настроения рассказчика. Мир конструируется, удваивается, мифологизируется. Посредством мифологизации актуализируются «вечные» вопросы о смысле жизни, справедливости, счастье и пр.

Процесс мифологизации жизненного пространства близок процессу идентификации в акте сотворения, поэтому появляется возможность утверждать, что создание автобиографических произведений, являясь своеобразной формой мифотворчества, является в действительности одновременно процессом идентификации.

Современный человек воспринимает миф как повествование, совокупность фантастически изображающих действительность идей. Однако это не жанр словесности, а определенное представление о мире, которое часто предстает перед нами как способ повествования или приобретает характер специфических представлений. Представляется возможным провести параллель между мифом и автобиографией в особенностях их сотворения, то и миф, оформленный в текстуальную форму, представляет определенный жанр, тип дискурса, потому что всегда обращен к определенной аудитории. При этом говорящий скрыт, он как бы остается за скобками.

Если для древнейшей мифологии характерно наивное очеловечивание окружающей природной среды, перенос человеком на природные объекты своих собственных свойств, приписывание им жизни, человеческих чувств, то в современной мифологии объяснение сущности вещи и мира в целом сводится в основном к особым формам поиска ответа на вопрос об их месте и роли в функционировании социальной действительности. Современный феномен мифа сложен и противоречив, так как круг тем, сюжетов, охватываемых мифами, – вопросы реальной жизни, актуальных и злободневных проблем человека, культуры, политического устройства – затрагивает широкий круг коренных вопросов мироздания. Поэтому современный миф уже выступает как определенная форма мировоззрения, влекущая за собой определенный тип деятельности.

Мифы создаются как коллективно, так и индивидуально. Автобиография представляет индивидуальный миф, но предназначенный не только для личного пользования. Сократ и Августин, С. Боэций и А. И. Герцен, Н. А. Бердяев и С. Коненков, П. Флоренский и С. Т. Аксаков обращаются к детям, современникам, будущим поколениям. Предпринятая попытка объяс-

нить мир содержит в себе и знания, и эмоции, и действия авторов, что указывает на такую особенность мифологического мышления, как синкретичность.

Как источник знаний, автобиография оказывается понятной широкому кругу читателей, она может быть осмыслена на различных уровнях: философском, литературном, психологическом, историческом, социальном и даже педагогическом. Так и миф: раскрывает нормы и образцы поведения, мотивы поступков, особенности социальной иерархии, различия в мировосприятии, специфику идентификации человека с действительностью. Таким образом, миф раскрывает себя в социальности, он сам социален.

Реальность повседневной жизни организуется вокруг, здесь и сейчас, т.е. в настоящем, но, однако, этим не исчерпывается. При создании автобиографии временные рамки стираются: прошлое присутствует в настоящем как данность, настоящее предполагает будущее как заданность в продолжение дальнейшего искусственного конструирования, додумывания. Это означает, что автор воспринимает описываемую повседневную жизнь в зависимости от степени пространственной и временной приближенности или удаленности.

Каждый автор, да и не только он, каждый человек постоянно идентифицирует мир в его различных проявлениях. Поиски идентичности элементов мира происходят в разных сферах человеческой жизни, но самой наглядной и перспективной является автобиография. Столкнувшись с неизвестным и непонятым объектом, человек выясняет, что находится перед ним и пытается распознать его через сравнение. Человек может приписать этому объекту черты уже известного или вообще отказаться от его идентификации, полагая, что достаточно знать, как этот объект именуется. Распознавание объекта и отнесение его к ряду уже известных – неперенная ступень познания, художественного творчества и его восприятия.

Определить собственную идентичность требуют от человека условия его внешней жизни. Но назвать эту идентичность личностной трудно – это идентичность социальная. Входя в новые контексты жизни, человек непременно испытывает кризисы идентичности. Она не бывает постоянной, раз и навсегда данной. На какое-то время человек может довольствоваться достигнутой им идентичностью. Затем начинает искать другую.

На материале автобиографий мы видим, что идентичность меняется не только в моменты приспособления человека к новым жизненным условиям, но и в течение его жизни. Она зависит, в том числе от его возрастных характеристик – психология человека меняется с течением времени.

Таким образом, мы видим, что, создавая автобиографию, автор конструирует особого рода социальную реальность, идентифицируя себя с эпохой, с людьми. Но процесс конструирования авторской реальности подвержен мифологизации. Автобиография – особый концепт, это демонстрация миропонимания, субъективный способ проникновения в историческую реальность, своеобразная норма и образец поведения.

## ТЕЛЕСНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ЦЕЛОСТНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

*Л. Ф. Корецкая, Иркутск, Россия*

В самом общем плане можно говорить о некоторой периферийности проблемы человеческого тела в рамках социально – гуманитарного знания. Это связано, очевидно, с тем обстоятельством, что социально – гуманитарное знание ориентировано на изучение не природных феноменов, (каким видится тело), а на постижение искусственного, созданного человеком мира культуры, который и выделяет человека разумного из мира природы. Тело же, являясь природным феноменом, дано человеку от рождения. Что же в нем собственно человеческого?

Можно ли сопоставлять, сравнивать как однопорядковые динамичность и сложность духовного развития человека и естественный процесс физического развития *homo naturalis*, не требующий какого-либо направляющего влияния (законы природы срабатывают автоматически), а значит серьезного осмысления? Сопоставимы ли, с одной стороны, то, что появляется благодаря человеку (идеи, знания, нравственность), а с другой – изначально данное тело.

Однако сама по себе «отелесненность» человека, неизбежность его телесного существования в социальном пространстве не может не стать значимым обстоятельством как для его исследования в теоретическом плане, так и для практической деятельности. Акцентирование внимания на соматической проблематике связано в значительной степени с негативно окрашенными процессами бытия человеческого тела: усилением социального давления на него, подверженностью многочисленным технико и наукогенным воздействиям, ведущим к потенциальным модификациям, искажениям от естественно заданной нормы. Никогда еще наука не продвигалась так глубоко в тайны строения тела, в клеточно-молекулярные механизмы старения и наследственности, биохимию мозга и т. д. Создается впечатление, что «тело подходит к какому-то рубежу своей биологической эволюции, перешагнув который оно утратит целый ряд своих важных свойств: целостности, единичности, индивидуальной невоспроизводимости, пространственно-временной ограниченности» [1, с. 67]. Речь идет о том, что в информационном обществе тело все чаще рассматривается как первый «наивный» подступ к новому, ноосферному витку развития, где сознание, вырвавшись из плена медленной биологической эволюции, будет прямо оперировать текстами и кодами, не нуждаясь в посредничестве тела. Рассматривая тело как «игру дискурсивных систем», постмодернистская идеология ставит информационную модель выше ее материального воплощения, считая материальность тела вторичной по отношению к тем логическим и семиотическим структурам, которые в ней закодированы. В контексте новейших теорий искусственной жизни и искусственного разума происходит «ознаковление и обезжизнивание» тела – семиотизация и девитализация, отношение к телу как к инфор-

мационной машине, способной симулировать любые биологические функции и превосходить в этом природу.

Обострение интереса к проблеме телесности продиктовано сигналами о неблагополучии homo somaticos, когда человек, как полагают некоторые исследователи, находится на рубеже качественных трансформаций, и каждый вариант бытия может привести к появлению нового антропологического персонажа [2, с. 23]. Какова же тогда роль тела в установлении связи с миром, нуждается ли само тело в реабилитации?

Необходимо оговориться сразу, что понятия «тело» и «телесность» следует разграничить. Под «телом» обычно понимается материальный объект, обладающий определенными естественно данными свойствами. Под термином «телесность» подразумевается не естество человека само по себе, а его преобразованное состояние, которое возникает вследствие социокультурного бытия человека, те свойства и качества, которые порождены спецификой человеческой социокультурной среды, определяющей принципы использования свойств и качеств человеческого тела.

В понятии «телесность» объединяются и объективированные последствия этого пересечения (например, накаченное тело гимнаста) и те, которыми человек изначально не обладает, но которые приданы ему сообществом (имеется ввиду символизация тела). Таким образом, «телесность» возникает на пересечении природного и социокультурного, определяет биологическое постоянство человеческого существа, обеспечивает непосредственное чувственное отношение к миру, являясь в то же время центром смыслового пространства.

Оказываясь продолжением мира, представляя одну из структурных единиц Универсума, телесность является своеобразной «мерой всего», «универсальным измерителем». Это положение подтверждается тем обстоятельством, что телесность охватывает три уровня бытия. Обычно выделяют природную телесность, социальную и культурную. Под природной понимается биологическое тело индивида, подчиняющееся законам существования живого организма. Оно весьма условно, т.к. человек, будучи существом социальным, лишь в некоторой степени может рассматриваться как чисто природное существо. «Социальная телесность» формируется в процессе взаимодействия с социальной средой, определяется использованием в контексте того или иного вида деятельности. Одновременно в социальном пространстве телесности могут существовать прошлое, настоящее и будущее. «Социальная телесность» включает в себя не только предметно-вещественный мир явлений, но и явления сознания: традиции, предрассудки, верования и т. д. Включенный в социальное пространство «человек телесный», оказывается под влиянием множества социальных факторов, объективно воздействующих на всю его природно-данную основу и вынужден делать выбор своего «телесного поведения».

«Культурная телесность» – своего рода квинтэссенция, снятие первых двух, завершение перехода от природно-телесных предпосылок к собственно человеческому, личностному бытию телесности. «Культурная телесность» –

центр, замыкающий на себе становление тела в социокультурном пространстве. Встраивание телесности в систему культурных ценностей, идеалов, норм, ориентаций – это «воплощение» социально человеческого и «одушевление» природного, овладение человеком своим телом, формирование потребности и способности его использования в соответствии с принципами культуры, ее этическими, эстетическими и религиозными основаниями.

На каждом уровне тело, подчиняясь соответствующим законам, раскрывает свои качества, адекватные соответствующему пространству и его требованиям и всякий раз модифицируется. Всякий раз происходит «встраивание» в соответствующую систему координат.

Что же является основополагающим принципом целостности человеческого тела, его телесности? В качестве такового можно рассмотреть способ жизнедеятельности, способ жизни такого организма, каким обладает человек. Особенностью этого способа является его рефлексивность, рефлексивная жизнедеятельность такой «вещи», какой является целостность организма, воспроизводящая в себе и собой общезначимость той или иной ситуации и любого ее отдельного фактора. И именно всеобщее, значимое для всех и только поэтому и для меня (то есть по самой своей сути общественное) бытие предмета – вещи, ситуации, речи, отдельного слова и т. п. – как предмета субъективной жизнедеятельности человека, как предмета потребности или способности, вожелания или отвращения, склонности или страха есть одновременно и его, человека, собственное бытие. Такого рода способность обращена и опосредует не только жизненные действия в специфической среде, но и жизненно важные действия со своим собственным организмом, с его потребностями и способностями, с его органами и их функциями, она дает возможность относиться к себе как «орудию» или средству, которым можно управлять по собственному выбору.

Тело, будучи частью мира, служит проводником, «транслятором» содержания внешнего мира в мир внутренний. И в этом смысле можно говорить о телесности как основе внутреннего мира. В основе внутреннего мира лежат чувства, которые укоренены, прежде всего, телесно: с помощью жестов мы выражаем сочувствие, неприязнь, гнев и т. п. При этом можно выделить три типа выражения наших внутренних чувств. Во-первых, телесность выступает как свойство, погруженное в пространство индивидуальной жизни, во-вторых, оно выражает пространство межиндивидуальных связей, и, в-третьих, – погружено в пространство культурно-исторического бытия. Благодаря телу человек вторгается в мир, понимает его и дает ему значения.

Внутренний мир человека организуется именно под влиянием телесности. Пространство телесности, взятое изнутри, с точки зрения субъекта «избирательно», для него не существует многое из того, что дано во внешнем мире и представляет ценность для других. Человеческое тело не просто присутствует в мире, наряду с другими объектами, а в известном смысле «проектирует» вокруг себя культурный мир (потребности, желания человека создают значения).

Внутреннее пространство структурируется изнутри человеческой субъективности, имеет особое измерение, переживаемое данным конкретным человеком. Внутреннее тело выступает как внутреннее самоощущение и как самосознание, образующее особый, для каждого человека свой мир.

«Строительным материалом» «внутренней телесности» выступает переживание человеком целостности бытия: с одной стороны – это целостность, неделимость самого индивида, с другой – связанность с окружающим миром.

Вместе с тем, необходимо подчеркнуть, что аналитический разбор разводит на составляющие то синкретическое единство, каковым является по отношению к человеку тождество объективного-субъективного, внутреннего-внешнего, социального-природного. Выделенные пары подразумевают различные ипостаси одного уникального явления природы, каким представляется человек, и именно они могут быть рассмотрены в качестве внутреннего источника развития телесности человека. Этот постоянно действующий источник перманентно разрешающегося и вновь возникающего противоречия делает возможным саморазвитие данной целостности.

Механизм разрешения указанных противоречий в процессе развития телесной организации человека это процесс снятия биологического, его социализация и «окультуривание» перманентно содержит в себе проблему поиска оптимального сочетания противостоящих, но взаимодействующих между собой сторон. Результатом этого поиска-процесса можно считать достижение адекватности не только природной организации индивида требованиям социальной системы, но и, наоборот, адекватности социальной организации необходимости нормального воспроизводства природных основ жизнедеятельности, посредством соответствующих развитых культурных форм реализации этой необходимости. Это выражается в активной преобразовательной деятельности человека, направленной не только на внешний мир, но и на самого себя.

#### **Литература**

1. Эпштейн М. Тело на перекрестке времени. К философии осязания // Вопросы философии. 2005. № 8.
2. Гуревич П. Феномен деантропологизации человека // Вопросы философии. 2009. № 3.

## **ИДЕОЛОГИЯ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР КУЛЬТУРЫ**

*Г. И. Корнилова, Иркутск, Россия*

Культура в современной литературе рассматривается и анализируется как многообразное, сложное, многомерное целостное образование, как специфическая система. Перед культурологами и современным гуманитарным знанием стоит задача поиска интегративного ядра культуры, ее квинтэссенции. На роль системообразующего фактора может претендовать и идеология, которая является одним из компонентов культуры. Идеологический сектор культуры состоит из идей, взглядов, представлений, верований людей, вы-



раженных в символической форме или в членораздельной речи. В основании идеологии лежат те или иные идеи. Идеи представлены в культуре и выражены в разных формах: образно-символических, понятийно-категориальных, ценностно-смысловых формах. Выраженные и явленные в различных формах идеи составляют каркас культуры, и в этом случае определяют ее как систему ценностей и смыслов. В то же время любая идея, возникнув единожды в чьем-либо сознании, отделяется от него и начинает существовать самостоятельно: целью этого существования является стремление идеи «реализовать себя» либо путем вхождения в другое сознание, либо путем ее материализации. Идеи, овладевшие умами людей, направляют их деятельность, превращаются в материальную силу.

Идеология, по мнению многих исследователей, как феномен и как понятие появилась в эпоху Просвещения. Идеологией называли те учения и теории, в которых обосновывалась необходимость изучения духовной жизни. Просветители стремились найти твердые основания политической морали и политических действий, что нашло отражение в разнообразных социально-политических теориях, которые и получили название идеологий. Тем самым понятие идеологии было наполнено философским и политическим смыслом. Просветительские идеи, которые выражали позицию и интересы крепнущей буржуазии, легли в основу и определили систему ценностей новоевропейской культуры. Просветительская идеология, по сути, была первой формой идеологии.

Впоследствии, немецкие мыслители К. Маркс и Ф. Энгельс наполнили содержание идеологии негативным смыслом. Под идеологией создатели марксизма понимали любую идеалистическую концепцию, согласно которой мир представляет собой воплощение идей, мыслей, принципов, т.е. духовных сущностей. Маркс и Энгельс подвергли резкой критике идеалистические учения за то, что их создатели, анализируя общественную жизнь, обращали внимание, прежде всего на идейную, духовную сторону жизни людей, пренебрегая при этом материальной действительностью. В зеркале идеологии деятельность предстает в искаженном, перевернутом виде. Идеология оказывается «иллюзорным», «ложным» сознанием или превращенной формой сознания, потому что как бы маскирует реальные отношения между людьми, является своего рода камуфляжем, под которым скрываются подлинные классовые интересы. Однако, обвиняя своих идейных противников в том, что они создают представление о ложных, побудительных силах истории, марксисты сами превращают идеологию в идео-логику. Сквозь призму идеологии история не есть нечто высвечиваемое идеей, а нечто такое, что можно вычислить с помощью идеи. «Идея» годится на эту новую для себя роль, благодаря ее собственной «логике», по которой историческое движение есть следствие «идеи». Другими словами, марксизм сам превращается в идеологию, ибо свою логику выдает за логику истории, идею превращает в посылку и сквозь ее призму смотрит на мир и стремится объяснить его. Наполнив идеологию классовым содержанием, марксизм на место одной идео-

логии ставит другую, пытается навязать свое видение социальной действительности.

Несмотря на то, что идеология в культурной перспективе – одна из примет Нового времени, как социокультурный и политический феномен, идеология приобретает решающее значение именно в XX в. Идеинная борьба, идейное противостояние характерны для XIX в. XX столетие проходит под знаком идеологической борьбы. Вот почему идеология – продукт и детище XX в. Появление идеологии связывают с так называемым, по словам Ортеги-и-Гассета, «восстанием масс». Массы вышли на авансцену истории и стали её главным персонажем и действующей силой. Массовость становится определяющим фактором культуры. Неслучайно XX век называют «веком толп». Именно в этот период появляется то, что получило название «массового сознания» и «массовой культуры». Необходимость управлять массами и манипулировать массовым сознанием повлекла за собой превращение идеологии из совокупности идей, верований, представлений о мире в орудие мощного воздействия на психологию и сознание людей. Таким образом, идеологии XX в. – это эффективные средства политического диктата, позволяющие конкретным социально-политическим силам манипулировать массовым сознанием и контролировать поведение людей.

Анализируя идеологию как социокультурный и политический феномен, большинство обществоведов полагает, что идеология – это «ложное сознание», *вторичное образование*, своего рода духовный суррогат, подменяющий собой и паразитирующий на таких первичных образованиях как язык, мифология, философия, искусство, мораль. В постмодернистской трактовке идеология – это *симулякр*, постоянно перекодирующий и деформирующий первичные культурные смыслы и языковые значения. Будучи «ложным», «извращенным» сознанием, идеология претендует на ту роль и на те функции, которые раньше были присущи мифологии, религии, философии.

Вторичность, «ложность» идеологии определяется тем, что она является продуктом искусно сделанным, сфабрикованным определенными социально-политическими силами, т.н. интеллектуалами и внедряется в массовое сознание через определенные каналы. В современном мире таким каналом являются СМИ.

Как социально-политический феномен идеология является продуктом сознательного политического мифотворчества. В основе идеологии лежит искусно сфабрикованный политический миф.

В фундаменте любой идеологии заложена, так называемая, «воля к вере», надежда на будущее и поиск пути к спасению. Однако надежды и упования в секуляризованной культуре, утрачивая религиозный облик, приобретают «мирскую» форму. Идеология – это и есть «мирская религия». Не случайно в современных исследованиях проводят параллели между коммунистической идеологией и христианством, между фашистской идеологией и язычеством, между религиозными орденами и партиями, между современными и архаическими ритуалами и обрядами. Идеология копирует религиозные системы верований, и несет в себе такие черты религиозных доктрин как

утопизм и догматизм. Однако в идеологии отсутствует главное, что определяет сущность религии, – вера в Бога как высшую инстанцию, трансцендентную реальность. Отсутствие такой веры превращает идеологию, как бы она не стремилась подменить собой традиционные религиозные системы, в псевдорелигиозную систему.

Идеология в структурном плане сложное образование. В основании любой идеологии лежит та или иная доктрина. Она же является и ядром идеологии. Однако идейный корпус идеологической доктрины является продуктом мифотворчества. Используя философские идеи, создатели идеологий настолько извращают их суть, что от их подлинного смысла мало что остается. Вот почему идеология, будучи по форме рациональным продуктом, включает в себя и иррациональные элементы. В идеологемах как единицах доктрины присутствует определенное понимание общественной жизни, дается анализ и оценка существующей действительности, намечаются перспективы ее преобразования. Однако в идеологии в силу ее специфических задач и функций, действительность предстает в препарированном, искаженном и перевернутом виде. Реальность подменяется идеологической конструкцией. Вот почему идеология представляет собой такую «картину мира» (способ его «изображения»), которая «истолковывает» действительность не с целью ее объективного познания, а с целью оправдания тех или иных групповых интересов, действий политических сил. Идеологические иллюзии – это не просто случайные заблуждения или неверное отражение действительности. Идеология – это коллективно вырабатываемая ценностно-смысловая сетка, помещенная между индивидом и миром и опосредующая его отношение к этому миру. В любой идеологии присутствует ценностный аспект. В идеологической доктрине определены не только цели и задачи, но и нормы, правила, своего рода кодексы поведения. Эта нормативная сторона идеологии регулирует отношения между людьми, определяет и санкционирует тот или иной характер действий. Нормативная сторона идеологии подменяет собой традиционную мораль и традиционные ценности (кодекс строителя коммунизма не противоречил десяти заповедям). «Ложность» идеологии определяется преобладанием в ней утопических моментов. Утопизм, подменяя сущее должным, а возможное действительным, лишь усиливает иллюзорность надежд и чаяний человека. Однако массовое сознание не видит, не замечает или не желает видеть всех этих подмен. Это приводит к тому, что человек живет не в реальном, а в идеологизированном мире. В этом контексте идеология выступает не столько как способ сознательного обмана, сколько как способ бессознательного самообмана.

Для внедрения в массовое сознание доктрина предельно упрощается, вульгаризируется, из нее выкристаллизовывается некая формула. Эта формула становится девизом или лозунгом (к примеру, вся власть советам), который выражает и суть идеологии, и несет ценностный заряд, и находит отражение в практических действиях. Тем самым идеология приобретает не только содержание, но и определенную, узнаваемую в данном обществе наглядную, конкретную, зримую знаково-символическую форму. И больше то-

го превращается в некую объективную реальность, которая определяет жизненную позицию и установки индивидов.

Связь между идеологией и культурой очевидна. Обе нуждаются друг в друге. Идеология является основанием культуры, а культура, обеспечивая традицию и преемственность, поддерживает идеологию. Интегрируясь с культурой, идеология становится устойчивым коммуникационным фоном культуры, выступает связующим и консолидирующим началом данной культуры. Вместе с тем модели взаимоотношения культуры и идеологии могут быть различными. В демократических обществах идеология стремится быть нейтральной по отношению к культуре. Однако мы видим, что «нейтралитет» идеологии формален, фактически же в силу нарастающей агрессивности СМИ, идеология влияет на культуру, и, так или иначе, присутствует во всех ее формах. В условиях тоталитарных режимов идеология подменяет и заменяет культуру, стремится превратить культуру в инструмент политического диктата и воздействия, и больше того, поглотить культуру, заместив ее идеологизированными формами (о чем свидетельствует советская культура).

В современном мире взаимоотношение культуры и идеологии крайне противоречиво. С одной стороны, усталость и разочарование в каких-либо идеологиях привела к требованию деидеологизации культуры. С другой стороны, многие полагают, что деидеологизация культуры не только невозможна, но и опасна. В условиях бездуховности и бессмысленности существования, идеология, несмотря на то, что является духовным суррогатом, позволяет, так или иначе, заполнить духовный вакуум. Вот почему раздаются голоса в защиту реидеологизации культуры.

Таким образом, идеология как социокультурный феномен регулирует отношения между людьми, вырабатывает соответствующие интересам определенных социальных слоев и классов типы мышления, а также программы социального действия и модели поведения. Все это позволяет идеологии претендовать на роль системообразующего фактора культуры.

### **Литература**

1. Барт Р. Мифологии. М.: Изд-во им. Сабашниковых, 2000. 314 с.
2. Манхейм К. Диагноз нашего времени: сборник. М.: Наука, 1994. 700 с.
3. Пелипенко А. А. Яковенко И. Г. Культура как система. М.: Языки русской культуры, 1998. 371 с.
4. Тоталитаризм в Европе XX в. Из истории идеологий, движений, режимов. М.: Мысль, 1996. 380 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЬСТВА В УСЛОВИЯХ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

*М. Г. Королёв, Витебск, Беларусь*

Развитие науки и техники в XX–XXI вв. значительно подняло уровень жизни человека, сделало окружающий его мир более комфортным и удобным. Однако увеличение материальных благ не привело к сопоставимому росту духовной составляющей человека. Наоборот, погоня за экономической

выгодой и самоэксплуатация нарушили природную гармонию и обострили проблемы взаимопонимания, сочувствия, защищенности и др. Все это как бы запирает человека в «золотой клетке», где он имеет все материальные блага, но, тем не менее, один и никому не нужен. В попытках побороть такое положение человек обращается к алкоголю, наркотикам, виртуальной реальности и т.п., что только усугубляет его существование. Институт семьи, который на протяжении всей истории человечества являлся необходимым компонентом социальной структуры любого цивилизованного общества, призванный, в том числе, удовлетворять потребности личности в общении, понимании, защищенности, осознании своей нужности, оказался сегодня под влиянием различных факторов (как объективных, так и субъективных) в транзитивном состоянии, которое описывается одними учеными как глубокий кризис (А. И. Антонов, В. М. Медков, А. Б. Синельников и др.), а другими как модернизация и переход к новым формам (С. И. Голод, А. Г. Волков, Б. Н. Миронов и др.).

Современная семья строится не столько на чувстве долга, сколько на личном произволе образующих ее членов. Отношения между супругами регулируются не временной моральной ответственностью, а характером их эмоционально-психологических отношений, то есть глубиной их привязанности друг к другу. Дети теперь рано приобретают высокий статус в семье. Они нередко имеют более высокий уровень образования, могут проводить большую часть свободного времени вне семьи, не всегда заботясь при этом об одобрении такого поведения родителями [1, с. 88]. Все это способствует размыванию у подрастающего поколения представлений о сущности таких социальных ролей как муж и жена, отец и мать. Большое количество разводов свидетельствует во многом о психологической неготовности молодых нести груз бытовых обязанностей и выполнять обязанности родителей.

Психолого-педагогическая неграмотность родителей становится одной из актуальных проблем общества. Представляется, что отсутствие специальной педагогической подготовки родителей выступает первопричиной многих неудач в воспитании детей. Не вызывает сомнений, что заранее подготовить человека к ответственному выполнению роли родителя окажется намного легче, чем в последствии восполнить этот пробел. Родители, которые не любят и не ценят своих детей, не занимаются их воспитанием, не имеют будущего. В то же время, воспитанный ребенок – это самое большое богатство как родителей, так и всего общества.

Повышение роли семьи в воспитании подрастающих поколений ставит перед системой образования задачу специальной подготовки настоящих и, в особенности, будущих родителей к исполнению данных ролей. Об этой необходимости одним из первых заговорил английский философ и социолог Г. Спенсер еще во второй половине XIX в. Он обосновал необходимость введения в систему образования специальных предметов для мальчиков и девочек («джентльменское воспитание» и т.п.), которые бы подготовили молодежь к исполнению ролей отца и матери. При этом Г. Спенсер обращал внимание, что должно смениться несколько поколений, пока результат

улучшения станет очевиден. Причину этого он видел в соединении недостатков родителей с недостатками детей [2, с. 706]. Г. Спенсер призывал родителей контролировать себя и в процессе воспитания детей «не стремиться слишком усердно управлять, так как целью должно быть формирование личности, которая бы ответственно управляла собой, а не личности, которой бы управляли другие» [2, с. 746].

В условиях советской системы образования проблема формирования родительства получила свое развитие в рамках семьеведческого воспитания. Его основы были заложены в трудах А. Б. Залкинда, Н. К. Крупской, П. П. Блонского, А. С. Макаренко, однако более последовательное воплощение на практике педагогических идей формирования качеств супруга и родителя началось после Великой Отечественной войны. Особо здесь следует отметить взгляды В. А. Сухомлинского. По его мнению, к исполнению ролей отца и матери нужно готовить почти с самого рождения [3, с. 5]. Этот педагог выступал с критикой существующей школьной практикой, которая не имеет специальной программы, обучающей быть заботливым сыном или дочерью, братом или сестрой. В старших классах Павлышской школе, которой он руководил, был введен специальный курс «Семья, брак, любовь, дети», который должен был способствовать решению данной задачи [4, с. 9–11]. Подготовка молодежи к супружеству и родительству состояла из следующих направлений: социального, психологического, юридического, экономического, биологического и педагогического. Целью этого являлось формирование у молодежи нравственных качеств супруга и родителя, формирование основ поведения, связанного с интимными отношениями, с психосексуальным развитием, воспитание нравственной готовности к любви и семейной жизни [5].

В 1962/1963 учебном году в Литве в 10-х классах средних школ был введен 12-часовой курс по вопросам полового воспитания, который призваны были проводить учителя совместно с врачами [6, с. 120].

С 1980 г. в СССР началась осуществляться подготовка молодежи к браку и родительству через добровольные объединения, получившие названия «Клубы молодой семьи», «Клубы молодоженов», факультетов семейно-бытовой культуры [7, с. 199]. В организации такой подготовки активное участие принимали работники ЗАГСов, райисполкомов, общества «Знание». Следует отметить, что в начале развертывания этой работы отсутствовали какие-либо единые программы и методические руководства, которые были выработаны только спустя несколько лет. Однако позитивным моментом этих программ стала передача молодежи весьма конкретных и необходимых знаний о психогигиене половой жизни, методах и средствах предупреждения зачатий, о гигиене беременности, режиме труда, отдыха и питания беременной женщины, по вопросам ухода за новорожденным [7, с. 201].

В 1982 г. повсеместно в школьную программу был введен курс «Этика и психология семейной жизни». Задачей данного курса являлась не только передача некоторых знаний и умений учащимся, но и воздействие на их жизненные установки, на их отношение к проблемам пола, к проблемам семьи и брака. Методологической основой курса стало марксистско-ленинское

учение о сущности формирования личности, о коммунистической морали, о браке, семье. К сожалению, в программе было мало тем, представляющих реальный интерес для старшеклассников, да и преподавание велось, преимущественно, неподготовленными учителями (зачастую теми, кому не хватало нагрузки по своему предмету). Отсутствие методических наработок, отстраненность содержания от реальной жизни семьи и проблем брака привело к скорому свертыванию подготовки к браку и родительству в условиях системы общего образования. Тем не менее, именно в это время появилось множество работ, посвященных разработке психолого-педагогических проблем подготовки молодежи к семейной жизни (И. В. Гребенников, С. В. Ковалев, Я. Л. Коломинский, И. С. Кон, А. В. Мудрик, Г. П. Разумихиной, В. А. Сысенко, Н. Г. Юркевича и др.).

Произошедшие в нач. 1990-х гг. изменения кардинально повлияли на все аспекты жизни общества и функционирования его институтов, включая систему образования. Отсутствие в новых условиях четких представлений о тех нормах и правилах, которые должны регулировать нравственную, эстетическую, трудовую, семейно-бытовую деятельность, досуг человека, поставило перед педагогической мыслью задачу их определения. При ее решении выделились три основных направления: а) тесная связь с религиозным мировоззрением, б) основа на национальных традициях, в) опора на современную социокультурную ситуацию. Большинство разработанных и апробированных на сегодняшний день программ представляют собой различные вариации сочетаний этих трех составляющих. Реализация таких авторских программ осуществляется в старших классах общеобразовательных школ, а также в учреждениях среднего специального и высшего образования в рамках курсов по выбору и элективов. В некоторых вузах присутствует отдельный предмет «семьеведение». Однако, учитывая важность задачи подготовки молодежи к ответственному родительству, представляется необходимым выработка единой модели формирования данного качества, которая должна охватывать ступени от среднего до высшего образования. При этом обязательно следует учитывать достижения и промахи прошлого.

Таким образом, формирование родительства предстает как значимая педагогическая проблема. Попытки ее решения в условиях системы общественного образования длятся уже не одно десятилетие, что, с одной стороны, показывает ее сложность, а с другой – важность для прогрессивного развития общества. Поэтому сегодня нужно консолидировать усилия педагогов, психологов, медиков, юристов и других заинтересованных специалистов для достижения цели – сформировать у молодежи ценностное отношение к браку и родительству. Этот процесс длителен, а потому требует немедленных действий, чтобы получить положительный эффект уже в следующем поколении.

#### **Литература**

1. Мудрик А. В. Социальная педагогика / под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2005. 200 с.
2. Спенсер Г. Изучение социологии. Воспитание умственное, нравственное и физическое. Мн.: БелЭн, 2006. 816 с.

3. Сухомлинский В. А. Родительская педагогика. Новосибирск: Западно-Сибирское книжное издательство, 1985. 224 с.
4. Сухомлинский В. А. Мудрость родительской любви. – М.: Молодая гвардия, 1988. 304 с.
5. Сухомлинский В. А. Об этом нельзя умалчивать // Народное образование. – 1962. № 11. С. 64–68.
6. Семья и общество / отв. ред. А. Г. Харчев. М.: Наука, 1982. 128 с.
7. Сысенко В. А. Молодёжь вступает в брак. М.: Мысль, 1986. 255 с.

## ЛОГИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ВЕРИФИКАЦИЯ В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ HIGH-HUME (КОМПАРАТИВИСТСКО-ЭВОЛЮЦИОННЫЙ АНАЛИЗ)

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

В соответствии с методологией глобального эволюционизма наука как социальный институт рассматривается в качестве субстанциональной и функциональной основы стабильной эволюционной стратегии техногенной цивилизации [1–2]. Ключевым элементом в методологии интеграции новой научной гипотезы в общий теоретический каркас фундаментальной науки является, как известно, сопоставление ее содержания с реальностью.

«Науки о духе» и «науки о природе» [3, с. 477–478] разработали качественно специфические процедуры проверки обоснованности и аргументации своих теоретических построений, включенные в общую систему генерации нового знания. Несущей конструкцией этой системы в социогуманитарных науках выступает герменевтический круг [4, с. 86], в классическом естествознании аналогичную роль играет гипотетико-дедуктивный метод генерации и селекции научных конструкторов.

Методология и соответственно – «технология» интеграции научной гипотезы в общую систему абстрактно-теоретического знания прошло три стадии, соответствующие трем фазам эволюции типов научной рациональности – классическая, неклассическая и постнеклассическая (человекомерная) наука [5, с. 127–128, 605 и др.]. Вхождение современной науки в третью – человекомерную стадию характеризуются, прежде всего, тотальностью субъекта и объекта познания и деятельности (High-Hume). Проблема верификации научной теории приобрела вновь философско-мировоззренческую актуальность, выходящую за рамки собственно логики и методологии научного исследования – в сферу цивилизационной теории и философской антропологии

Анализ этой проблемы в настоящей работе осуществляется с использованием концепции науки как самоорганизующейся и самовоспроизводящейся информационной системы [6, с. 394–447, 557–586], осуществляющей генерацию, селекцию и воспроизводство научного знания. Эволюционно-эпистемологическая схема роста научного знания в интерпретации Карла Поппера выглядит в виде периодически повторяющегося цикла генерации, селекции, репликации теоретических объяснительных конструкторов:

$$\rightarrow EE_i \rightarrow PP_i \rightarrow TT_i \rightarrow FF_i \rightarrow EE_{i+1} \rightarrow PP_{i+1} \rightarrow$$

↑

*Верификация*



Здесь  $EE_i$  – полученные опытным путем данные,  $PP_i$  – возникающие теоретические проблемы,  $TT_i$  – предлагаемые объяснительные модели,  $FF_i$  – фальсификаторы, т.е. дедуктивно выводимые следствия, допускающие тест на соответствие опытным данным ( $EE_{i+1}$ ),  $PP_{i+1}$  – новые проблемы. Таким образом, верификация в общепринятой трактовке есть селекция абстрактно-теоретических концептов, в которой критерием отбора выступает процедура поиска и формулировки положений – фальсификатов, допускающих возможность теста на адекватность эмпирическому опыту и сама процедура актуализации этого теста (верификация). принимала последовательно следующий вид [7]:

$$T \rightarrow A \wedge \sim A \rightarrow \sim T \quad (I)$$

$$[(T \wedge H \wedge Z) \rightarrow A \wedge \sim A] \rightarrow \sim T \quad (II)$$

$$\{[(T \wedge H \wedge Z \wedge E_0) \rightarrow (A \wedge E_t)] \wedge \sim A \vee (E_t = \sim E_0)\} \rightarrow \sim T \vee E \quad (III)$$

где  $T$  – абстрактная теория,  $H$  – «перевод» теоретических положений в верифицируемую опытным путем форму,  $Z$  – критерии подобия,  $E_0$  – этическое-социальная оценка исходной ситуации, основанная на доминирующей системе этических приоритетов,  $A$  – фальсификатор,  $E_t$  – этическая нагруженность фальсифицируемой теории. I – классическая методология науки, II – неклассическая методология науки; III – постнеклассическая (постмодернистская, «человекомерная») методология науки.

Интерпретация процедуры верификации менялась со временем, но необходимыми и достаточными условиями – предпосылками выполнения верификационной процедурой своего функционального назначения в рамках позитивистской философии считались следующие:

1. Однозначное и непереносимое разграничение субъекта и объекта научного исследования, т.е. устранение любых элементов содержания фальсифицируемых денотатов, несущих признаки аксиологичности (этических, политических, идеологических, прежде всего).

2. Наиболее высокий приоритет верификации в системе критериев оценки обоснованности и аргументированности теоретических конструктов в ходе внутри-научного дискурса.

3. Жесткая демаркация научного и вненаучного (публичного) дискурса, т.е. закрытость научного дискурса от посторонних (экстра-научных) влияний в ходе реализации процедуры верификации.

Таким образом, логико-эмпирическая верификация является узловым элементом не только собственно логики научного исследования, средством обеспечения объективности и деперсонифицированности научных конструкций, но и мировоззренческого фундамента техногенной цивилизации в целом. В рамках методологии логического позитивизма решение проблемы демаркации, как следует из приведенной схемы (I), означает вычленение осмысленных с точки зрения стандартных процедур верификации научных теоретико-логических конструктов из общего вербального контекста и, одновременно, изоляцию собственно научных концепций из единого культурного континуума.

Очень скоро эпистемологическая теория столкнулась с проблемами инструментально-интерпретационного обеспечения этих требований. Проблемы первого рода (касаются внутри-научного дискурса) возникают вследствие целостного характера системы прямых и обратных субъект–объектных отношений в ходе эксперимента. Практически все используемые в науке критерии обоснованности научной теории, как отмечает Э. Агацци, представляют собой «когнитивные ценности и потому они просто расширяют класс критериев обоснованности, но имеют мало общего с теми суждениями о ценностях», которые имеют место в аксиологии. Иными словами, «приведенные выше рассуждения правильны, но лишь в той степени, в какой они применяются к науке, рассматриваемой как знание» [8, с. 94].

Усложнение принципиальной схемы процедуры фальсификации (II) есть следствие принципа Дюэма-Куайна о необходимости «перевода» абстрактно-теоретических теорий на язык эмпирических наблюдений. Неизбежное следствие этой трактовки – признание неустранимой ассоциации решений, принимаемых на основе научных (и, следовательно, – вероятностных) знаний с риском непредвиденных последствий таких решений.

Последнее соображение выводит нас на демаркационную проблему осуществимости верификационных процедур второго рода. В этом случае речь идет уже о «внешней» демаркации – разграничении собственно естественнонаучного знания и иных смысловых полей духовной культуры. Как правило, но не обязательно, это касается междисциплинарных областей, имеющих гибридное происхождение. В этом случае возникающие проблемы имеют два источника, но единый предмет, не поддающийся логически непротиворечивому разделению.

Такая ситуация в принципе не является чем-то совершенно новым. Примерами являются, например, техно-технологические науки и в еще большей степени – медицина. Однако, с возникновением и прогрессом информационных наук и High-Tech технологий эта ситуация глобализуется, становится всеобщим атрибутом современной (постмодернистской) науки.

Оказываются в состоянии логического противоречия две несущие конструкции мировоззрения западной (техногенной) цивилизации, которые до сих пор обеспечивали ей (цивилизации) способность к устойчивому развитию – свобода индивидуального выбора целенаправленное преобразование действительности на основе объективного знания о ней.

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 идеалом.

Постулат этической нейтральности («свободы от ценностей» по Макс Веберу) научного знания обычно аргументируется тем, что последнее имеет номинативную модальность, тогда как аксиологические принципы и нормы – императивную.

В человекомерной науке постмодерна это утверждение потеряло свою очевидность, поскольку ее номинативные суждения, используют дескрипты,

имеющие неустранимую ценностную нагруженность. Как результат, любое номинативное суждение ассоциируется со скрытым императивным ( $E_1; E_2$ ), образуя полисиллогизм, который включает императивные, том числе, выводы. Такие полисиллогизмы Т. Поттгаст несколько лет назад предложил называть «этико-эпистемологическими гибридами» [9]. На практике субъект познания постоянно вынужден совершать переход от аксиологии к эпистемологии, и обратно, оценивая достоверность эмпирических фактов и обоснованность аргументации. Может возникнуть ситуация, когда исходная теория не опровергается данным фальсификатором, но вытекающие из него реалии оцениваются как негативистские ( $E_t = \sim E_0$ ) в данной системе аксиологических приоритетов. В этом случае теория имеет крайне низкий статус достоверности в общественном мнении и, по крайней мере, публично, – в научном сообществе.

Как можно видеть, социальная верификация имеет некоторые кардинальные отличия от логической верификации:

- явное или скрытое единство двух составляющих любого концепта – дескриптивного (объяснительная модель объективной ситуации) и проективно-императивного (технологическая схема изменения этой ситуации);
- ситуативно-временной (темпоральный) характер социальной верификации применительно к одной той же совокупности эмпирических фактов, теоретическому концепту и аксиологической системе;
- дуалистичность, вытекающая из произвольного выбора экспертом дескриптивных или императивных (аксиологических) конструктов, подлежащих верификации;
- паритетность аксиологических и эпистемологических критериев, принимаемых в ходе социально-верификационной процедуры решения;
- восприятие или отклонение теоретического концепта определяется не только эмпирической подтверждаемостью, но и его способностью преобразовать реальность соответственно этической парадигме или же способностью последней к адаптации к новой теории без разрушения своей целостности (приоритетных принципов);
- возможность перехода отдельных дескриптивных и императивных элементов концепта в альтернативную форму.

Фазовое пространство принимаемых решений с точки зрения субъективных предпочтений эксперта простирается от абсолютного приоритета объективного, «чистого» знания до столь же безальтернативного доминирования этических аргументов. Множество оптимальных решений должно включать изменения таких параметров теоретических и аксиологических конструктов, которые оказываются максимально согласованны друг с другом, также как с объективной реальностью, внося минимально возможные изменения в каждый из них.

За основу системы критериев социальной верификации этических и научных концептов могут быть взяты, например, принципы биомедицинской

этики Бочампа и Чилдреса [10] «уравновешенные» по принципу комплементарности аналогичные эпистемологические нормативы. Следует заметить, что в настоящее время только в отношении именно этического (императивного) компонента разработана четкая методологическая и нормативная база, хотя «внутренняя цензура» (а не так уж и редко – неформальное внешнее давление) в эпистемологического (дескриптивного) компонента новых научных концептов стала реальностью, если не *de jure*, то *de facto*. Поэтому разработать стратегию соблюдения научной объективности и гуманности в условиях превращения содержания научных теорий в предмет публичного дискурса и крайнего усложнения коммуникативной системы науки и общества обретает не только собственно научный, но и общецивилизационный приоритет.

### Литература

1. Глазко В. И., Чешко В. Ф. «Опасное знание» в «обществе риска» (век генетики и биотехнологии). Харьков: ИД «ИНЖЭК», 2007. 544 с.
2. Чешко В.Ф., Глазко В.И. High Nume (Биовласть и биополитика в обществе риска). М.: РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева, 2009. 319 с.
3. Риккерт Г. Границы естественнонаучного образования понятий. С.-Пб., 1903.
4. Дильтей В. Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах // Новые идеи в философии. Сб. 1. С.-Пб., 1912.
5. Степин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000.
6. Философия математики и естественных наук / под общ. ред. С. А. Лебедева М.: Академический проект, 2006.
7. Косова Ю. В., Чешко В. Ф. Биоэтика и проблема демаркации в рационалистической философии науки // Розвиток ідеї біоетики у європейському контексті. Мат-ли 4-го міжнарод. симп.з біоетики. Київ, 2006. С. 69-71.
8. Агацци Э. Почему у науки есть и этические измерения? // Вопросы философии. 2009. № 10.
9. Potthast T. Bioethics and Epistemic-Moral Hybrids: Perspectives from the History of Science // Biomed. Ethics.-2000.-Vol.5. – No 1.
10. Beauchamp T.L., Childress J.F. Principles of biomedical ethics. N.Y.; Oxford: Oxford Univ. Press, 1994. 544 p.

## ЭНТРОПИЙНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИКЕ

*Ю. Г. Левагин, А. Ю. Нагорнова, Ульяновск, Россия*

Мы живем в мире неопределенности, она пронизывает все общество. Значительно возрастает груз неопределенности благодаря ускорению темпа жизни, опасности россиян потерять работу, не обеспечить свою старость. Русские пословицы и поговорки давно предупреждают о наличии неопределенности в обществе и дают некоторые рекомендации по ее преодолению: «Авось, небось, да третий как-нибудь», «Поди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что», «Авось живы будем – авось помрем», «Знал бы куда упасть, соломку подстелил» и т.д.

В истории отечественной педагогики была особенно популярна идея неопределенности русского характера. Для западного наблюдателя эта неопределенность выступала как вечная загадка русской души. По сравнению с современными воззрениями классическая педагогика ориентировалась на открытие однозначных закономерностей учебного процесса. В настоящее

время ситуация изменилась. Независимо от того, насколько осознана и осознана ли вообще природа неопределенности, последняя живет во всеобщей системе взаимодействий, выступает реальным компонентом развития. Как определенные, так и неопределенные процессы сами по себе не являются ни чем-то сугубо отрицательным, ни исключительно положительным. Они пронизывают ткань бытия, обнаруживая себя в поведении сложных систем (И. Г. Геращенко, А. И. Шамардин, Ю. А. Зубарев, А. А. Кудинов).

Неопределенности и случайности в принципе избежать нельзя; там, где раньше наука однозначно предсказывала вполне определенные следствия из определенных причин, она стала предсказывать распределение вероятностей, оценивать информационную проводимость образовательной среды. До самого последнего времени хаос, случайность, неустойчивость считались врагами научных теорий и тщательно изгонялись из них. Взаимосвязь информатики и теории систем привела к появлению и развитию синергетики (Г. Хакен) – направления междисциплинарных исследований, занимающегося изучением процессов самоорганизации в системах самой разной природы. В противовес энтропийному подходу синергетика выдвинула смелую и плодотворную идею о самопроизвольном возникновении порядка из хаоса. Случайность, нестабильность, неустойчивость стали рассматриваться как важнейшие факторы развития. Закономерности, открытые синергетикой, могут быть использованы и в педагогических системах.

Попыткой преодоления неопределенности в образовательном пространстве, придания учебному процессу упорядоченности является конструктивная деятельность. Конструктивный подход в педагогике предполагает работу преподавателя в ситуации постоянной подвижности и изменчивости образовательных стандартов, ориентиров, методических приемов. Целью конструктивной деятельности педагога является реализация принципа индивидуализации в образовательном процессе. Индивидуализация включает в себя учет индивидуальных особенностей, склонностей и стремлений учащихся в рамках выбранной ими специальности.

В теории систем принято считать, что любая система (в том числе и педагогическая) стремится к состоянию равновесия, т.е. растет энтропия системы, как мера неопределенности. Однако второе начало термодинамики (закон сохранения энтропии и информации) требует компенсировать рост энтропии. *Информация и является средством такой компенсации.* В технических системах применяется объемный подход к измерению информации, однако энтропийный подход дает более значимую и интересную характеристику информационных потоков. Шеннон сформулировал энтропию как меру хаоса в противовес количеству информации как меры упорядоченности структур. Что же такое энтропия?

Наиболее широкий смысл этого понятия лежит в определении ее как меры дезорганизованности (хаоса) систем любой природы. Еще на заре прошлого века Ф. Ауэрбах называл энергию (во всех ее видах) «царицей мира», а энтропию – ее «тенью». Он трактовал энтропию как меру обесценивания энергии: при переходе других видов энергии в тепловую энтропия возраста-

ет, и при полном переходе и выравнивании температур становится максимальной. Заметим, что в соответствии со вторым началом термодинамики речь идет о необратимых процессах, протекающих в адиабатически замкнутых системах, энтропия в которых с точностью до флуктуаций монотонно возрастает [1]. Состояние мира только с одной тепловой энергией и соответственно с максимальной энтропией раньше называли *тепловой смертью* вселенной.

В свою очередь, информация, равная энтропии, взятой с обратным знаком (негэнтропия), является мерой упорядоченности (организованности) системы. Информация и энтропия описывают процессы, происходящие в реальной действительности с точки зрения упорядоченности и хаоса. «В мире, где энтропия в целом стремится к возрастанию, существуют местные временные островки уменьшающейся энтропии, это области прогресса» (источник).

В то время как внутренняя энтропия возрастает, в целом изменение энтропии может быть и отрицательным, что характерно для самоорганизующихся открытых систем. Эволюционный процесс (в естествознании, обществе, социальных структурах), или вообще прогресс возможны только по отношению к тем объектам и системам, которые помещены в неравновесную ситуацию, находятся в неравновесных условиях. Именно неравновесность систем, а также их открытость, т.е. наличие потоков вещества, энергии, информации, людских и финансовых потоков через них делают возможным сам эволюционный процесс, сопровождающийся локальным понижением энтропии, повышением порядка, ростом сложности, структурности и организованности.

Замкнутость системы ведет к стагнации, загниванию, деградации. Многие из этих положений педагогика открыла и обосновала задолго до развития синергетики и физики диссипативных структур (И. Пригожин). В педагогической практике в неравновесные условия обучаемого может перевести как целенаправленное воздействие не него со стороны учителя на уроке, так и влияние социальной среды (организованной и неорганизованной) (Л. И. Новикова).

Основные принципы построения систем современного образования предложены еще Я. Коменским («Великая Дидактика») на базе использования появившегося в то время носителя информации – печатной книги. Сегодня мы имеем новейшее средство – компьютер, гораздо более эффективный и универсальный носитель информации, реализующий по телекоммуникационной сети доступ к глобальным сетевым ресурсам. В соответствии с принципом диалектического единства формы и содержания, структуры и функции необходимо применение в педагогике новой информационной технологии образования с использованием электронных обучающих ресурсов (электронные учебники, телеконференции, мультимедийные и интерактивные учебно-методические пособия и др.) Технология образования при этом не должна быть обезличенной, она должна быть направлена на объект – **Человека**. Как разумные существа, мы не являемся изолированными систе-

мами. Мы получаем извне создающую в нас энергию пищу и в результате являемся частями более обширного мира, содержащего эти источники нашей жизнедеятельности. Но более важен тот факт, что мы получаем через органы чувств информацию и действуем по законам нашего общества в соответствии с полученной информацией (Б.А.Федулов). Таким образом, в образовательном пространстве человек рассматривается как органическая, открытая, динамическая, самоорганизующаяся система, обладающая относительной самостоятельностью и являющаяся подсистемой общества и природы, способная в определенных условиях к саморазвитию. Вещество, энергию и информацию человек воспринимает из внешней среды, которая является при этом сложной системой, включающей в свою очередь системы: общество, природу, ноосферу. В эти системы человек входит как элемент и в то же время он является самостоятельной системой, причем информация, воспринимаемая из внешних систем, является для развития человека определяющим фактором. Она проходит через первичные каналы связи со средой. Такими каналами являются рецепторы соответствующих органов чувств. Они преобразуют поступающую извне информацию в сигналы исходных данных для программ регулирования (социальной, биологической, идеальной) поведения человека. Эти программы преобразуют информацию во внутреннюю энергию человека и по соответствующим каналам связи (интуитивному, логическому, этическому, эмоциональному, сенсорному, физического и жизненного тонуса) обеспечивают внутреннюю деятельность человека, которая совместно с анализом условий внешней среды определяет его внешнюю деятельность. Критериями эффективности работы этих каналов являются адекватное отражение их в сознании человека, а также значимость его личностного отношения к источнику, передающему информацию, и отношения этого источника к человеку.

Именно учет механизмов внутренней и внешней деятельности человека имеет важное значение в решении задач повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Важнейшая цель педагогики на современном этапе – развитие человека до уровня реализации его потенциальных возможностей как субъекта творческой деятельности. Разрешение противоречий между интересами личности, общества и природы осуществляется через развитие системы потребностей и ценностных ориентаций личности (Б.А.Федулов). Разрешение противоречия между потребностью общества в высококвалифицированных творческих специалистах и современными возможностями системы образования – в развитии в процессе обучения индивидуального мышления и когнитивных новообразований. Комплексное решение рассмотренных задач способствует решению проблемы формирования целостной, гармонично и всесторонне развитой личности.

В педагогической системе, как системе с управлением, важное значение занимает анализ субъективных взаимоотношений /информационный обмен/ между педагогами и обучаемыми. Прежде всего детальному анализу подлежит процесс целенаправленного воздействия педагогов на обучаемых в целях успешного усвоения учебной программы и в целях формирования соци-

ально ориентированной личности. С другой стороны, немаловажное значение имеет оценка реакции обучаемых на воздействие преподавателей (в реальном либо отсроченном режиме времени).

Критериями качества функционирования педагогической системы в настоящее время, как правило, выступают либо индивидуальные оценки обучаемых на соответствующем этапе оценивания, либо средний балл успеваемости учебного коллектива. Кроме того, используются так называемые рейтинговые системы оценивания, позволяющие проводить анализ степени участия каждого обучаемого в образовательном процессе. Выработка же управляющего воздействия со стороны преподавателя заключается в выборе рационального методического воздействия на обучаемых (А. П. Тряпицына).

Оценка эффективности педагогического процесса (педагогический контроль) является важнейшим механизмом непрерывного развития системы образования (В. С. Сергеева). В последнем десятилетии 20-го века в России очень популярным стало когда-то гонимое социалистической педагогической наукой педагогическое и психологическое тестирование как один из способов педагогического контроля, тем более что современная педагогика получила доступ к мощной электронно-вычислительной технике, способной облегчить как трудоемкий этап подготовки тестов, их проведение и проверку, так и математико-статистическую обработку результатов тестирования.

Тестовый контроль – один из перспективных методов объективной оценки знаний и способностей учащихся, но в практике внедрения педагогического тестирования существует ряд проблем, мешающих качественному скачку в развитии образовательной системы в целом: невозможность или неумение использования компьютерной техники для тестирования отдалают результаты контроля и не дают немедленной обратной связи, что снижает эффективность контроля и обучения, трудоемкость обработки результатов тестирования вручную снижает заинтересованность педагогов в использовании тестовых методик, часто тесты, предъявляемые для контроля, не вызывают доверия, результаты тестирования большей частью не отвечают поставленной цели, недостаточно умений преподавателя по математико-статистическому анализу результатов тестирования, преподаватель зачастую не умеет провести опытно-экспериментальную проверку качества теста, исключительно мало программных средств, использующих самые разные анализаторы ответов и позволяющих учителю самостоятельно разрабатывать, оценивать качество и внедрять в практику обучения всевозможные тесты по разным разделам программы обучения. Тестирование нередко носит фрагментарный характер, наблюдается стихийность действий педагогов в ходе подготовки и проведения тестирования, отсутствие или формальное отслеживание результатов тестовой деятельности. Одному из самых сложных этапов в деятельности педагога, системе оценочной деятельности в ходе проведения тестирования, не уделяется серьезного и продуманного подхода. Под оценочной деятельностью будем понимать целенаправленный, предварительно подготовленный, научно-обоснованный, по возможности строго контролируемый и управляемый **процесс измерений** учебных достижений в об-



разовательной практике с обязательной фиксацией: стартовых условий; гипотезы и ожидаемых результатов; экспериментальных факторов, то есть тех изменений, которые вносятся педагогом, условий контроля, реальных результатов.

Рассмотрение педагогической системы как системы передачи, обработки и хранения определенного рода информации требует применения специальных методов теории информации и информационных технологий. Нужно учитывать прежде всего сам механизм усвоения педагогической информации, а именно тот факт, что на этапе ее восприятия формируется образ объекта, проводится его опознание и оценка. Необходимо учитывать, что человеческая память хранит не числовые данные об объекте, а образы или символы. Поэтому информационный подход в педагогике предполагает представление учебного материала в той или иной предметной области в виде системы образов, причем в форме, доступной для восприятия обучаемыми (С. Н. Шляпцев, М. Г. Приходько). В дидактическом плане другой, не менее важной, задачей является выбор способа доведения до обучаемых 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 динамических образов, при котором представление учебного материала производится на основе динамики логической взаимосвязи между отдельно взятыми учебными образами. Таким образом, процесс передачи педагогической информации можно рассматривать как процесс представления системы динамических образов. 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 (педагогическая коррекция) производится преподавателем на основе анализа степени снятия неопределенности с той или иной совокупности учебных образов за определенный цикл учебных занятий.

Использование категорий и критериев теории информации в педагогике позволит достичь следующих преимуществ:

- с одной стороны, рассматривать содержательную часть процесса обучения как систему взаимосвязанных образов и проводить анализ ее структуры на базе таких категорий как количество педагогической информации, энтропия дидактического образа, его информационная проводимость и др.;
- с другой стороны, позволит проводить анализ познавательной деятельности обучающихся на основании оценки снятия условной неопределенности (энтропии) того или иного образа и системы образов в целом;

- позволит корректировать входную и выходную обучающую информацию с учетом процесса деятельности обучающихся;
- использование информационных подходов к описанию педагогических систем позволит подключить новые критерии к оценке их эффективности;
- обеспечит развитие человека до уровня реализации его потенциальных возможностей как субъекта творческой деятельности;
- обеспечит формирование целостной, гармонично и всесторонне развитой личности.

### **Литература**

1. Ансельм А. И. Основы статистической физики и термодинамики. М.: Наука, 1973. 423 с.
2. Назарова Т. С. Педагогические технологии: новый этап эволюции // Педагогика. 1997. № 3. С. 20–27.
3. Силин А. А. Энтропия, вероятность, информация // Вестник РАН. 1994. Т.64. № 6. С. 490–496.
4. Цивинский С. В. Еретическая термодинамика. М.: МААНОИ. 1999. 77 с.
5. Шубинский В. С. Проблемы междисциплинарного синтеза знаний о человеке как педагогической цели. Исследования в педагогических науках. М.: Педагогика, 1990. 89 с.

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БИБЛИОТЕК ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА**

*Е. А. Масяйкина, Томск, Россия*

В современных условиях лавинообразного роста количества информации одной из возможностей решения данной проблемы является формирование информационной культуры личности, которая характеризует способность создавать и использовать новые знания, информационные ресурсы и технологии, практически применять их в различных сферах жизнеобеспечения и социальной активности [1, с. 39–41]. В аспекте личностного развития это предполагает осознание и формирование мотивов обращения к информации, развитие способностей к информационному общению [2, с. 9].

Системный подход в современном библиотековедении и педагогике к исследованию информационной культуры личности позволяет выделить ряд системообразующих факторов: библиографическая культура (умение создавать и использовать вторичную, т.е. библиографическую информацию); коммуникативная культура (рассмотрение информационных технологий как средств социальной коммуникации); этическая культура (знание и соблюдение норм информационной этики, норм сетевого поведения); правовая культура (принятие и выполнение законодательных актов по регулированию правовых отношений в информационной среде); технологическая культура (владение современными технологиями поиска, переработки и хранения информации); лексическая культура (культура письма и оформления научной и деловой документации); культура чтения (культура рационального чтения и восприятия литературы); интеллектуальная культура (культура научного исследования и умственного труда). Данные системообразующие элементы

рассматриваются в работах И. Г. Белоглазкиной, М. Я. Дворкиной, Ю. Н. Дрешер, Н. Збаровской, Н. А. Коряковцевой, Л. К. Лободенко, Л. Скворцова, В. А. Фокеева, М. А. Холодной.

В Федеральном Законе РФ «О библиотечном деле» (1995) [3] современная библиотека определяется как «информационное, культурное и образовательное учреждение». В современном обществе подчеркивается значимость образовательной деятельности библиотек, включающей в себя как информационное содействие процессу образования, так и оказание широкого спектра образовательных услуг, что, несомненно, положительно влияет на качество подготовки специалистов.

Современные библиотеки являются социальным институтом, традиционно аккумулирующим информационные ресурсы общества. Вследствие этого формирование информационной грамотности читателей считается одним из важнейших направлений деятельности библиотек, реализующим образовательную функцию и строится на основе **модели формирования информационной культуры**.

Разработанная нами образовательная модель представляет собой совокупность взаимосвязанных структурных компонентов и функциональных отношений, наличие и взаимодействие которых обеспечивает эффективное формирование информационной культуры читателей библиотек.

Мы представили модель формирования информационной культуры читателей библиотек в следующем составе: *методологического, целевого компонента, условий, участников, критериального и результативного* компонентов. Поскольку представленная модель является общей схемой практической деятельности, эффективность которой во многом зависит от непротиворечивости исходных теоретических позиций, ее неотъемлемой частью выступают следующие *методологические подходы*: системный, лично-ориентированный, деятельностный, компетентностный. Данная совокупность подходов создает для процесса формирования информационной культуры необходимое научное обеспечение и позволяет в полной мере использовать их возможности. Ориентация на положения *системного подхода* дает возможность целостного видения проблемы и учета единства структуры деятельности современной библиотеки по формированию информационной культуры читателей. Реализация лично-ориентированного подхода создает условия для всемерного проявления личностных функций субъектов обучения, их самосознания и самореализации. Деятельностный подход стимулирует творческую активность, формирует креативные подходы к выполнению определенных познавательных задач. Компетентностный подход позволяет формировать и развивать информационную культуру личности в рамках информационной компетентности, являющейся одной из ключевых образовательных компетенций.

*Целевой компонент* модели основывается на генеральной цели деятельности, заключающейся в формировании информационной культуры. Генеральная цель, в свою очередь, раскрывается через комплекс задач, обусловленных выявлением и реализацией организационно-педагогических

условий деятельности библиотеки по формированию информационной культуры читателей.

Компонент *условий* модели определяет организационно-педагогические условия, а также формы контроля за усвоением знаний, способствующие эффективному формированию информационной культуры читателей библиотек.

*Организационно-педагогическими условиями*, повышающими эффективность процесса формирования информационной культуры, мы считаем:

- разработку и интеграцию в учебный план и расписание вуза учебного курса «Основы информационной культуры»;
- формирование у читателей библиотек устойчивой положительной мотивации к овладению информационной культурой;
- организацию рефлексивно-самооценочной деятельности обучающихся, формирование адекватной самооценки информационной культуры личности;
- актуализацию образовательной роли библиотеки, выявление и реализацию образовательного потенциала основных направлений библиотечно-информационной деятельности в области формирования информационной культуры читателей;
- организацию повышения педагогической компетентности персонала в рамках плановой деятельности библиотеки.

*Формы контроля за усвоением* материала предлагаются следующие: экспресс-опрос по ходу изучения материала, мини-дискуссия, выполнение практической работы, выполнение тестовых заданий.

Основной из важнейших составных частей предлагаемой модели является компонент «*участники процесса формирования информационной культуры*». Прежде всего это субъекты системы образования – старшеклассники (потенциальные абитуриенты); студенты дневного и заочного отделений, аспиранты, преподаватели вузов; педагоги (обучающиеся в системе Факультета повышения квалификации, а также на заочном отделении вуза). Работая с данными категориями обучающихся, в качестве преподавателей основ информационной культуры выступает персонал Научной библиотеки, обладающий необходимыми знаниями и педагогической компетентностью.

Логика процесса формирования информационной культуры обуславливает последовательность рассмотренных выше структурных компонентов модели и специфику их функционального взаимодействия с методологическими подходами и участниками образовательного процесса. Итогом такого взаимодействия являются *критериальный и результативный* компоненты модели. Исходя из поставленной ранее цели, в качестве *результата* выступает сформированность информационной культуры. Разработка критериев, по которым можно было бы судить о результате – сформированности информационной культуры – один из важнейших моментов формирования и применения данной модели. В предлагаемой нами модели сформированность информационной культуры оценивается по следующим *критериям*:

- общекультурный (включает в себя знание основных положений теории информационного общества и информационной культуры как элемента общемировой культуры);
- мотивационный (включает в себя формирование устойчивой мотивации к изучению основ информационной культуры);
- когнитивный (включает в себя формирование высокой познавательной активности, компетентности в области теории и практики информационной деятельности);
- технологический (сформированность и активное применение практических умений и навыков в использовании современных информационно-поисковых технологий и справочно-библиографического аппарата библиотеки, электронных каталогов и баз данных, применение навыков аналитико-синтетической переработки текстов и оформления библиографического аппарата научных работ);
- рефлексивно-самооценочный (сформированность адекватной самооценки информационной культуры личности; использование ее в качестве оценки и регулятора информационного поведения).

Представленные в модели критерии позволяют нам ранжировать уровни сформированности информационной культуры: *низкий* (отсутствие знаний требований информационного общества, низкий уровень мотивации, слабая познавательная активность, слабо сформированы навыки поиска и обработки информации в условиях библиотечно-информационной деятельности, неумение вести рефлексивно-самооценочную деятельность); *средний* (недостаточно сформированы знания требований информационного общества, присутствует рост познавательной мотивации, присутствует слегка завышенный или слегка заниженный уровень самооценки полученных знаний, недостаточно сформированы навыки поиска и обработки информации в условиях библиотечно-информационной деятельности); *высокий* (сформирован достаточный уровень знаний требований информационного общества, информационная культура осознается как элемент общемировой культуры, сформирована устойчивая положительная мотивация, высокая познавательная активность, сформированы и активно применяются навыки поиска и обработки информации в условиях библиотечно-информационной деятельности, сформирована адекватная самооценка информационной культуры).

Таким образом, мы можем утверждать, что одним из важнейших методов формирования информационной культуры в деятельности современных библиотек является образовательная многокомпонентная модель, сформированная на платформе нескольких методологических подходов, объединенных положениями системного подхода.

## Литература

1. Колин К. К. Информатизация общества и проблемы образования // Библиотекосведение. 2003. № 2. С. 32–42.
2. Збаровская Н. В. Информационная культура личности: проблемы формирования // Библиотечное дело. 2005. №.1. С. 7–9.
3. О библиотечном деле [Электронный ресурс]: закон РФ. – Режим доступа: <http://www.rba.ru/or/>

## МЕНЕДЖМЕНТ ЗНАНИЙ – НОВАЯ МОДЕЛЬ МЕНЕДЖМЕНТА

*О. Ю. Матвеева, Томск, Россия*

В данной работе нами ставится задача попытаться рассмотреть с системных позиций одну из новых моделей менеджмента – «менеджмент знаний»<sup>1</sup>. В современной литературе понятия «управление знаниями» и «менеджмент знаний» зачастую являются синонимами. Подчеркивая различия, согласимся с мнением одного из ведущих специалистов в этой области, Л.Ю. Григорьевым, который утверждает, что «управление знаниями относится к чисто функциональной задаче – управление систематизированной информацией, а менеджмент знаний или менеджмент, основанный на знаниях, – это целенаправленная организация деятельности всей компании, где «знания» рассматриваются как главный стратегический фактор успеха. Управление знаниями, в узком смысле этого термина, является лишь очень важной составной частью этой глобальной задачи» [1].

Менеджмент знаний – Knowledge Management (KM) сегодня становится пропуском в сферу лидерства современного бизнеса, технологией «*mainstream*», т.е. ключевой технологией, определяющей парадигму менеджмента в целом. В чем же плюсы данной модели?

Прежде всего, она, связывает воедино такие важные для развития организации направления как стратегический менеджмент, маркетинг, управление кадрами. Сегодня невозможно представить по настоящему эффективную организацию, не занимающуюся, в той или иной мере, управлением знаниями. Успешный опыт в этой области демонстрируют совершенно разные компании. Компании, организовавшие KM, в качестве основных полученных выгод выделяют улучшение качества управленческих решений (71% респондентов), ускорение реакции на изменения бизнеса (68 %) и улучшение работы с клиентом (64 %) [1]. Управление знаниями не ограничивается их накоплением внутри компании – оно направлено на распространение знаний среди сотрудников и постоянное их использование.

Говоря о модели менеджмента знаний необходимо разобраться в сущности моделирования применительно к менеджменту.

По мнению Ю. Барышникова, «категория «модель управления» является одной из ключевых в науке и практике управления. Это обусловлено тем, что любой руководитель стоит перед самыми животрепещущими вопросами: как управлять вверенным объектом, какой арсенал управленческих стратегий, рычагов и технологий использовать, чтобы эффективно решать стоящие перед ним задачи. Ф. Тейлор утверждал, что «модель управления – это не изобретение, а эволюция». Модель управления вынашивается и формируется годами, десятилетиями, и даже веками. Она должна быть не «чужеродной», а только «родной», органичной и соответствующей культуре, традициям и духу народа страны, в которой данная модель прививается» [2].

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ №08-06-00109.

Следует подчеркнуть емкость, многогранность и комплексность самого понятия «модель управления». Оно имеет сложную внутреннюю структуру, элементы которой имеют разную способность влиять на идентификационные (сущностные) признаки самой модели, но, будучи взаимосвязанными и взаимозависимыми, обуславливают не только прямое, но и синергетическое воздействие на эффективность модели.

Согласно классическому определению, «модель» – это аналог (изображение, описание, схема, план и т.п.) какого-либо объекта, процесса или явления, которые для того, кто осуществляет моделирование, являются оригиналом). В зависимости от специфики политической и экономической ситуации модели могут существенно отличаться друг от друга. Ю.Барышников считает: «под «моделью управления» следует понимать теоретически выстроенную целостную совокупность представлений о том, как выглядит и как должна выглядеть система управления, как она воздействует и как должна воздействовать на объект управления, как адаптируется и как должна адаптироваться к изменениям во внешней среде, чтобы управляемая организация могла добиваться поставленных целей, устойчиво развиваться и обеспечивать свою жизнеспособность. Она включает в себя базовые принципы управления, стратегическое видение, целевые установки и задачи, совместно вырабатываемые ценности, структуру и порядок взаимодействия её элементов, организационную культуру, аналитический мониторинг и контроль, движущие силы развития и мотивационную политику» [2].

Как правило, в соответствии со сложившейся практикой, модель, которая руководителю или управленческой команде представляется идеальной или наиболее подходящей, может быть:

- во-первых, заимствована из опыта других компаний, которые в свое время и при определенных условиях дали положительный результат;
- во-вторых, можно сконструировать модель по «методу сборки» из готовых деталей и блоков, которыми будут являться наиболее эффективно работающие элементы различных моделей управления;
- в-третьих, можно выбрать базовую модель управления, которая в максимальной мере отвечает предъявляемым требованиям, исключить из неё нежелательные элементы, разработать и встроить в нее новые элементы, которые отвечают специфическим особенностям управляемого объекта и условиям его функционирования;
- в-четвертых, можно создать и запустить принципиально новую модель, опирающуюся на совершенно новую парадигму, способную уловить едва намечившиеся изменения во внешней среде, которым суждено стать доминантными в будущем [2].

В России интерес к менеджменту знаний как к новой модели менеджмента только формируется. Так как управленческие модели в России, как правило, заимствованы, то есть компания использует второй путь создания модели управления, имеет смысл рассмотреть причины возникшего интереса к КМ на Западе.

В принципе, менеджмент знаний не является кардинально новым продуктом для бизнеса. Компании всегда проводили образовательные программы, тренинги, использовали другие методики для получения и распространения передового опыта и знаний. Однако сейчас, в новой информационной экономике, когда успех или поражение компании зависит от ее способности использовать интеллектуальные активы, КМ становится основным фактором конкурентоспособности. С чем связано, что знания становятся новой парадигмой менеджмента и почему именно сейчас?

С точки зрения Д. Кудрявцева, «можно выделить два основных фактора такого положения вещей: во-первых, глобальная конкуренция, и, во-вторых, технологические достижения цифрового века. В новой «цифровой» бизнес-среде руководители должны постоянно задавать и находить ответы на фундаментальные вопросы: «Что делает нашу фирму уникальной?» и «Как мы можем поддерживать эту уникальность?»[3]. Обладание доступом к важнейшему ресурсу – знаниям, – сегодня возможно единственный путь создания конкурентного преимущества фирмы. Компании, которые обладают знаниями, способны координировать использование своих традиционных ресурсов, обеспечивая большую выгоду для потребителей, чем конкуренты. Следовательно, знания могут составлять наиболее важный ресурс, а способность получать, интегрировать, накапливать, сохранять и применять их есть наиболее важный способ создания конкурентного преимущества.

Какое преимущество создает устойчивость для менеджмента знаний? Прежде всего, знания, полученные в результате специфического опыта фирмы, имеют тенденцию к уникальности и трудны для имитации. Однако в отличие от многих традиционных ресурсов, нелегко выйти на рынок со знаниями в «готовой для использования» форме. Для того чтобы получить аналогичные знания конкуренты должны обладать аналогичным опытом, и они ограничены в возможностях ускорить свое обучение даже при больших инвестициях. Конкурентное преимущество, основанное на знании, устойчиво, так как чем больше фирма знает, тем больше она может узнать. Устойчивость в конкурентном преимуществе может приходиться к фирме, знающей что-то, что обеспечивает возможность синергизма знаний, недоступную конкурентам. Новые знания интегрируются с существующими в организации для разработки уникального видения и создания новых, более значимых знаний.

Организации, следовательно, должны осуществлять мониторинг тех областей обучения и экспериментирования, где потенциальный конкурент может увеличить свои знания. Следовательно, существенность знания как основы конкурентного преимущества идет от знания, большего, чем у конкурентов, при наличии временных ограничений для конкурентов в достижении такого же уровня знаний. В отличие от физических ресурсов, знания увеличивают свой экономический «потенциал возврата» при использовании, т.е. возникает самовоспроизводящийся цикл. Если организация может идентифицировать те области деятельности, где ее знания делают ей преимущество в конкуренции, и если эти уникальные знания способны обеспечить



прибыль, то может возникнуть мощное и существенное конкурентное преимущество фирмы в выделенных областях. [3].

Понимание знания как стратегического ресурса является результатом эволюционного процесса роста зрелости компании, который в первую очередь стимулируется усилением конкуренции и насыщением рынка. Даг Энгельбарт (более известный как изобретатель компьютерной мыши), одним из первых начавший разрабатывать системы для совместной работы, назвал совокупный интеллектуальный потенциал сотрудников коллективным интеллектом организации (Collective IQ). Для того чтобы показать место и значение этого ресурса, им была предложена следующая классификация функций предприятия:

- А – первичная деятельность: изготовление конкретных изделий (например, автомобилей) или сервис (например, медицинское обслуживание);
- В – вторичная деятельность, направленная на улучшение основной функции;
- С – деятельность, направленная на совершенствование функции В.

Для российских предприятий на их нынешнем этапе существования наиболее критичной является деятельность группы А, отсюда и малый интерес ко всему, что связано с корпоративными знаниями. Подлинный интерес к КМ в нашей стране возникнет только тогда, когда критичными станут функции групп В и С [3].

Важное значение для парадигмы «знание» в условиях широкого многообразия управленческих задач и форм их решения имеют новые подходы к определению и содержанию понятия «производство знаний». Здесь можно выделить два подхода. Первый реализуется в духе ньютоновских традиций и включает в себя комплекс идей, методов, ценностей и норм в рамках одной или нескольких научных дисциплин. Это в основном познавательный подход, имеющий отношение к науке вообще. Использование этого подхода оправдано при высоком научном потенциале компании, задействованном при решении стратегических долгосрочных задач в конкретной, как правило, наукоемкой, сфере либо в процессе организации научной деятельности. Примером внедрения такого подхода могут являться современные сферы энергетики, космонавтики, военно-производственного комплекса.

Другой подход, наоборот, применим в широком социальном и экономическом контексте, выходящем за пределы одной дисциплины. Для него характерны прикладное применение знаний, междисциплинарность, разнообразность и организационное многообразие, связь с культурной и социальной сферами производства и использования знаний, понимание важности обеспечения качества с учетом социальных критериев. Такой подход наиболее характерен для современных инновационных предприятий, транснациональных корпораций в сфере автомобилестроения, ИТ-технологий, финансовых структурах.

В зависимости от того, какой из этих подходов превалирует в процессе управления, меняются и специфика модели, выбираемой в качестве основы для принятия управленческих решений.

## Литература

1. Григорьев Л. Ю. Управление знаниями – одна из основных концепций управления. URL: <http://www.big.spb.ru/publications/bigspb/> (дата обращения: 21.11.09).
2. Барышников Ю. Н. Модели управления персоналом: Зарубежный опыт и возможность его использования в России. М.: Изд-во РАГС, 1998. 370 с.
3. Кудрявцев Д. Смотри в корень: менеджмент знаний – основа новой модели управления. URL: <http://www.big.spb.ru/publications/bigspb/km/> (дата обращения: (дата обращения: 21.11.09).

## МОДЕЛИРОВАНИЕ РИСКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

*Е. Н. Михайлова, Томск, Россия*

Конец XX и начало XXI вв. знаменуются рождением «общества профессионалов», нового качества человека и труда, где человек ценен как личность и профессионал, а квалификационный уровень профессиональной деятельности является важнейшим показателем его личной, общественной, жизненной успешности. Осмысление общемировых тенденций развития общества позволяет понять, что новое качество современной общественной (экономической) жизни обозначается как «информационное общество», а термины «общество знаний», «общество профессионалов» применяются при определении изменений в характере деятельности людей в этом обществе. При переходе к информационному обществу, характеризующемуся постоянным ростом объемов знаний, все более важным всех субъектов непрерывного педагогического образования становится умение вести самостоятельную научно-исследовательскую работу. Приобщение к научно-исследовательской деятельности в системе педагогического образования осуществляется как в рамках проведения собственных научных изысканий, так и в результате участия в научных проектах и программах разного уровня. По многим объективным и субъективным причинам современный педагог просто немислим без инновационной, исследовательской деятельности, работы по саморазвитию и самосовершенствованию [1].

Однако вопросы повышения качества педагогических исследований всё чаще становятся предметом обсуждения научно-педагогической общественности. Важнейшей причиной этого является, на наш взгляд, необходимость выработки новых концептуальных подходов к понятию «исследовательская деятельность» в педагогике с позиций праксеологических и рискологических. Конечно, педагогические исследования могут быть классифицированы по различным основаниям. В зависимости от применения в них эксперимента разделяются на теоретические и экспериментальные, от типа связи науки и практики – на фундаментальные, прикладные разработки. Фундаментальные педагогические исследования раскрывают закономерности педагогического процесса, общетеоретические концепции науки, её методологию, направлены на углубление научных знаний и открытие новых областей науки и не преследуют непосредственно практических целей. Прикладные педагогические исследования решают отдельные теоретические и практические задачи,

связанные с методами обучения, воспитания, содержанием образования, вопросами школоведения, подготовкой учителей. Предметом прикладного исследования является получение новых знаний о способах практического приложения уже открытых законов управления обучением и воспитанием [2, с. 384].

В практике современной российской школы большую популярность имеет классификация В. С. Безруковой, в которой выделены 2 уровня исследовательской работы учителя [3]

**1-й уровень** – внедренческо-исследовательская деятельность. Сущность ее состоит в организации внедрения идей, состоявших в науке, описанных в ней и заимствованных из научных статей и монографий. Это направление называют внедренческо-исследовательской деятельностью учителя. Данный уровень наиболее распространен в современных российских школах в силу своей доступности и малой энергоемкости для педагога, так как при этом учителя заимствуют рекомендации, разработки, идеи, адаптируют уже известные педагогические новации (через тему самообразования, работу методических объединений, городские и областные семинары и т.д.)

**2-й уровень**, более сложный – **поисково-исследовательская деятельность**, по характеру наиболее близкая научной. Здесь огромную роль играют научные возможности учителя, а также его интерес к организации работы. Это комплексное образование, включающее в себя способности к творческо-поисковой деятельности (креативность, творчество, умение определять зону незнания и др.), методологическую подготовку (знание теории и технологии педагогического исследования). К поисково-исследовательскому направлению относятся, как правило, педагоги инициативных групп по разработке научных проблем. Поисково-исследовательская деятельность учителя участника инициативной группы – это инновационная деятельность, связанная с разработкой собственных идей, их обоснованием, изучением, доведением до уровня технологии. Поисково-исследовательская деятельность, в свою очередь, подразделяется на два направления: выработка новых концептуальных идей и разработка новых образовательных технологий. Что касается уровня ее осуществления, то она может совершаться и на методологическом, и на теоретическом, и на технологическом уровнях, как и внедренческо-исследовательская деятельность.

Однако, как показывают наши аналитические наблюдения, большинство педагогов не осознают преимущества второго (повышенного) уровня исследовательской деятельности для себя, не знают как повысить свой уровень профессиональной и научно – исследовательской деятельности, опасаются возникновения различных проблем (страх неизвестности), недостаточно представляют возможный результат исследовательской работы [1]. Педагоги недостаточно четко представляют себе результат своей работы и не обладают знаниями по возможным проблемам и рискам исследовательской деятельности.

В конце XX в. понятие риска всё более распространяется в сферу гуманитарных исследований, таких как социология, психология и педагогика. В

словаре-справочнике по социальной работе риск трактуется как «деятельность человека, связанная с преодолением неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в процессе которой имеется возможность качественно и количественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи, поражения, выигрыша, попадания в цель и отклонения от цели» [5, с. 236].

Педагогическая рискология – относительно новое направление в педагогике, изучающее поведенческий аспект профессионального труда педагога, сущность педагогического риска как социально-экономического и психологического явления, а также общие закономерности и специфику педагогической деятельности в ситуации неизбежного выбора. Изучению педагогической рискологии посвящены работы доктора педагогических наук И. Г. Абрамовой, где отмечается, что изучение риска как педагогического феномена открывает возможности с новых теоретических и методологических позиций исследовать процессы творчества, целеполагания, опытно-экспериментальной деятельности школ, формирования индивидуального стиля учителя и др. В ходе экспериментальной работы в школе № 89 г. Северска Томской области на основе данных И. Г. Абрамовой нами определен минимальный перечень видов педагогических рисков исследовательской деятельности разного вида (уровня):

- **стратегический риск** – корреляция темы исследования педагога запросам школы, города, региона, страны, мировой системы образования (с учетом типа исследовательской работы, конечно);
- **риск рассогласования** – расхождение между требованиями школы (города, региона, страны, мировой системы образования) и личными интересами и возможностями педагога;
- **физический риск** – заболевания и психологические проблемы педагогов, занимающихся исследовательской деятельностью, заболевания и психологические проблемы учащихся, как участников педагогических экспериментов;
- **диспозиционный риск** – степень совпадения или несовпадения целей, установок, ожиданий и запросов учителя с целями школы, города, региона, страны, отечественной системы образования;
- **риск несоответствия** – наличествующий уровень теоретической и практической готовности учителя проводить исследование выбранного уровня (типа, вида);
- **методологический риск** – недостаточный уровень методологической готовности (культура) учителя проводить исследование выбранного уровня (типа, вида);
- **риск бездействия** – стремление человека к минимизации энергозатрат, лени, конформизму и т.д.
- **технологический риск** – оптимальное / неоптимальное планирование исследовательской деятельности; оптимальное / неоптимальное прове-

дение педагогического эксперимента, оптимальное / неоптимальное текстовое описание исследовательской деятельности;

- **экономический риск** – уровень готовности учителя к материально-техническим затратам на проведение исследовательской деятельности.

Выделение рискологических факторов разного уровня и информированность учителя о рисках позволит не только правильно организовать исследовательскую деятельность, но и разработать комплекс мероприятий по выявлению, оценке, профилактике и минимизации предпринимаемых рисков, снабдить исследователя достоверными сведениями о возможных негативных аспектах воплощения дела, заранее предусмотреть и внести в исследовательский проект превентивные защитные меры. В этом случае полезно заимствование опыта непедагогической сферы, таких как экономика, менеджмент и другие науки, где это часто происходит в рамках антирисковой программы, (программы антирисковых мероприятий). Антирисковая программа включает в себя 3 основных этапа (анализ рисков, построение антирисковой программы, воплощение антирисковых мероприятий), они в целом не противоречат принципам педагогического прогнозирования. Категория «риск» имеет распространение в область исследования педагога и может положительно влиять на качество результата исследования благодаря эффективной антирисковой программе для каждого уровня исследовательской деятельности как в условиях ее свободного выбора (самообразование педагога), так и в условиях обязательной определенности (профессиональное образование любого уровня, послевузовское образование).

### **Литература**

1. Фельдштейн Д. И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии. М., 2008. 24 с.
2. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 1. М.: Большая рос. энцикл., 1993–1999.
3. Безрукова В. С. Настольная книга педагога-исследователя. Екатеринбург: Дом учителя, 2000. 236 с.
4. Абрамова И. Г. Педагогическая рискология. – СПб.: Образование, 1995. 93 с.
5. Абрамова И. Г. Теория педагогического риска: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб., 1996. 381 с.

## **ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

*А. Л. Морозова, Новокузнецк, Россия*

В современных социально-экономических условиях одним из наиболее важных направлений реформирования педагогического образования выступает развитие иноязычной коммуникативной деятельности будущего педагога. Данное обстоятельство побуждает обратиться к педагогическому наследию и предполагает изучение возможностей компетентностного подхода, адекватного тенденциям развития отечественного и международного опыта по улучшению качества подготовки будущих специалистов и ориентации на международные стандарты.

В данном исследовании мы признаем, что иноязычная коммуникативная деятельность будущего педагога как форма проявления жизни студента, его активного отношения к учебной деятельности, выражается в соответствующих средствах общения (говорение, аудирование, чтение и письмо) в процессе изучения неродного языка в условиях неязыковых факультетов педагогического вуза.

Развитию указанного вида деятельности отвечает компетентностный подход. Мы опираемся на позицию А.А. Вербицкого, который справедливо считает, что реализация компетентностного подхода в условиях профессионального образования осуществляется в рамках контекстного обучения. Оно направлено на овладение ожидаемым учителем профессией в ходе практико-ориентированной учебной иноязычной коммуникативной деятельности [1].

Использование контекстного обучения в процессе изучения иностранного языка на неязыковом факультете предполагает, по-нашему мнению, перманентное проявление активности и инициативы обучаемого, динамичное развитие его иноязычных коммуникативных умений в ходе совместной деятельности всех участников образовательного процесса. Более того, данное обучение открывает перед преподавателем иностранного языка большие перспективы в области раскрытия возможностей представления региональной культуры на международном уровне, в частности, в плане сохранения самобытности малых народностей, местных достопримечательностей, культурных ценностей, традиций и т.д.

Источниками контекстного обучения служат:

- 1) теоретическое обобщение практического опыта «активного обучения»;
- 2) смыслообразующая категория «контекст», отражающая влияние предметно-социального, регионального контекста избранной профессиональной деятельности на процесс и результат учебной деятельности;
- 3) деятельностная теория усвоения социального опыта.

В преподавании дисциплины «Иностранный язык» на неязыковом факультете в условиях указанного подхода с учетом требований контекстного обучения автор опирается на теоретические положения А. Вербицкого и выделяет три базовых формы деятельности студентов-педагогов:

- 1) собственно учебная деятельность, когда намечаются предметные и социальные контексты профессиональной деятельности в ходе обсуждения теоретических вопросов;
- 2) квазипрофессиональная деятельность, моделирующая условия, отдельные элементы трудовой действительности в ходе разнообразных деловых игр с учетом региональных особенностей;
- 3) учебно-профессиональная деятельность, где студент выполняет реальные исследовательские (подготовка реферата, статьи, доклада, презентации) или практические (проведение мероприятий) функции, что завершает процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную [1].

Выделенные формы деятельности обучаемых предполагают трансформацию одной базовой формы деятельности в другую за счет промежу-

точных форм деятельности студентов (беседы, деловые игры, дискуссии, анализ и пр.).

В условиях компетентностного языкового обучения данные формы деятельности носят преимущественно коммуникативный характер, поэтому мы считаем необходимым учитывать положения теории коммуникативного действия, выдвинутые Ю. Хабермасом. В контексте указанной теории иноязычное высказывание имеет следующие отношения к образовательной практико-ориентированной действительности, выражающие: намерение говорящего; межличностное отношение между коммуникантами; факт действительности, более того, фиксируется внутриязыковое, лингвистическое отношение между высказыванием и совокупностью всех возможных высказываний, которые могут быть найдены в языке [2].

Таким образом, указанное обучение в рамках компетентностного подхода предполагает внесение соответствующих дидактических корректировок в содержание образования по предмету с учетом специфики трудовых реалий избранной профессии в конкретном регионе с целью развития искомой деятельности.

Конкретизация подходов, актуализирует уточнение принципов построения образовательного процесса по дисциплине «Иностранный язык». Основными принципами, выступающими в качестве исходных положений, определяющих содержание, формы, методы и средства развития данной деятельности будущего учителя автором признаются:

- гуманизация образовательного процесса, заключающаяся в раскрытии личностного потенциала обучаемого в ходе его профессиональной подготовки;
- профессионально-ориентированная коммуникативная направленность процесса изучения иностранного языка, реализующаяся посредством применения совокупности методов (коммуникативного, аудиолингвального, аудиовизуального), форм (деловые игры, проигрывание практико-ориентированных ситуаций, беседа, круглый стол и т.д.) обучения;
- активизация познавательной деятельности в области реализаций принятых положений личностно-ориентированного подхода;
- усиление мотивации обучения за счет использования не только выделенных методов обучения, но и компьютерных и Интернет-технологий в процессе изучения иностранного языка.

Вышеизложенное актуализирует разработку конкретного практико-ориентированного содержания образования (когда, начиная с первого семестра, изучаются устные темы по специальности) а именно:

1) диалогичность общения всех участников образовательного процесса в ходе построения субъект-субъектных отношений;

2) рефлексии как личностного осмысливания, анализа, а так же переживания собственной иноязычной коммуникативной деятельности;

3) обсуждение заранее продуманных вопросов, в том числе тех, которые спонтанно появляются во время практико-ориентированного общения;

4) наличие учебно-исследовательских работ с использованием литературы на иностранном языке, к которым относятся рефераты, статьи, тезисы, обзоры, доклады и т.д.;

5) учебно-профессиональная иноязычная коммуникативная деятельность, направленная на создание индивидуального интеллектуально-творческого продукта, основанного на имеющихся педагогических и лингвистических знаниях, иноязычных коммуникативных умениях, профессионально-личностных качествах и опыте.

Корректировка содержания образования обуславливает уточнение методов обучения, адекватных ее подходам и принципам обучения предмету. Рассматриваемый метод обучения представляется основополагающим из множества существующих методов, применяемых в профессиональном образовании при иноязычной подготовке будущих специалистов неязыковых специальностей.

Доминантой коммуникативного метода обучения выступает обучение профессионально-ориентированному иноязычному общению, с учетом основных идей компетентностного подхода, предполагает трансляцию, освоение лингвистических (грамматических, лексических, страноведческих, фонетических) знаний с последующим развитием умений оперирования ими в разнотипных практико-ориентированных ситуациях средствами иностранного языка (Е.И. Пассов). Более того, данный метод обучения языку актуализирует проблему не только развития иноязычной коммуникативной деятельности, но и выделенного комплекса профессионально-личностных качеств педагога в ходе межкультурной коммуникации (толерантность, уважение к специфике другой культуры и ее представителям, коммуникативность, способность преодолевать психологический барьер при иноязычном общении) за счет присутствия личностного смысла в изучении предмета, принятия и осознания современным педагогом необходимости владения иностранным языком с целью мотивации профессионального самообразования. Указанный подход в области использования коммуникативного метода обучения, как справедливо отмечает И.А. Зимняя и Е. И. Пассов [3–4], диктует смену профессиональной роли преподавателя, которая, из авторитарной, становится поддерживающей. Здесь наблюдается переход от вертикального типа общения (учитель-ученик) к более продуктивному горизонтальному типу (ученик-ученик), что способствует избавлению от внутренних и внешних страхов, комплексов студентов в процессе иноязычного общения. В рамках исследуемого метода обучения языку в области личностно-ориентированного подхода на занятиях создаются условия, способствующие развитию индивидуального творчества обучаемых, когда преподаватель выступает в роли консультанта-советчика. В случае возникновения проблемных ситуаций, которые учащиеся затрудняются разрешить самостоятельно, преподаватель может временно занимать позицию лидера с



целью оказания соответствующей психологической поддержки студентам, при этом в остальное время он выступает в качестве стороннего наблюдателя.

Таким образом, создание и развитие устойчивых взаимоотношений между всеми коммуникантами (учащимися и педагогами), не ущемляющих права и достоинства собеседников, развитие умений переносить полученные теоретические знания по предмету на практику, развитие умений общаться на иностранном языке в условиях ожидаемой трудовой деятельности, проявление толерантности в рамках межкультурной коммуникации является целью применения компетентностного подхода, подкрепляемого положениями контекстного обучения и коммуникативного метода в процессе развития иноязычной коммуникативной деятельности студента-учителя неязыковой специальности.

### Литература

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207с.
2. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб: Наука, 2000. 377с.
3. Пассов Е. И., Царькова В. Б. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе. М.: Просвещение, 1993. 347с.
4. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Пособие для учителей средней школы. М.: Просвещение, 2007. 159 с.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ВРАЧА С ПОЗИЦИЙ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

*А. М. Мясоедов, Витебск, Беларусь*

Важная роль сегодня в развитии методологии научного исследования принадлежит системному подходу, отвечающему потребностям современного качественного анализа, раскрывающего закономерности интеграции, участвующего в построении многоуровневой и многомерной картины действительности, играющего существенную роль в синтезе и комплексировании научных знаний.

Системный анализ перспективен в культурологии, исследующей системные параметры, системную сущность свойств культуры. Говоря о специфичности познания культуры, необходимо учитывать, что она представляет собой сверхсложное системно-целостное единство – по сути, *систему систем*. Поэтому и постичь культуру (в том числе и профессиональную культуру врача) в реальной целостности и полноте конкретных форм ее существования, в ее строении, функционировании и развитии можно, прежде всего, с позиций системного мышления.

Своеобразие медицинского познания, общения и деятельности, обуславливающее особенности стиля мышления медика и определяющее специфические требования к его знаниям и ценностям, умениям и навыкам, его личностным качествам, позволяет говорить о феномене *профессиональной медицинской культуры*. Профессиональная культура врача представляет

собой относительно замкнутую область культуры, в основе которой лежит врачебная деятельность и которая включает в себя самого субъекта, его ценности, знания и идеалы, образцы поведения, традиции, нормы, социальные отношения, сложившиеся социокультурные стереотипы, символы, личностно-психологические качества врача, врачебные артефакты, а также специальные институты.

**В структуре** профессиональной культуры врача с позиций системного подхода можно выделить следующие основные блоки: *Институциональный*, представляющий собой систему профессиональных медицинских институтов: государственные и международные институты для организации, координирования, управления, контролирования медицинской профессиональной деятельности (Министерство здравоохранения, ВОЗ и т.д.); институты образования, повышения квалификации в области медицины (медицинские университеты, интернатура, клиническая ординатура, курсы повышения квалификации, аспирантура, докторантура); научно-исследовательские институты, занимающиеся научной и экспертно-исследовательской деятельностью (напр., Институт генетики и цитологии, научно-исследовательские центры, лаборатории судебно-медицинской экспертизы и т.п.); лечебно-профилактические, реабилитационные институты (больницы, клиники, санатории, реабилитационные центры и т. п.); хосписы – новый институт, выполняющий, кроме медицинских, социальную, психологически-терапевтическую функции для безнадежных больных и их родственников; этические комитеты – новый общественный институт, выполняющий функции контроля, координации, экспертизы медицинской деятельности; институты общественных объединений, ассоциаций (общественное объединение «Белорусская ассоциация врачей», научные сообщества). *Гносеологический* блок профессиональной культуры врача включает систему общих и профессиональных медицинских знаний, культуру и логику клинического, этического и биоэтического мышления. *Праксеологический* блок включает профессиональные умения и навыки врача, его организаторские способности, практический опыт врачебной деятельности в медицинской сфере. *Аксиологический* блок профессиональной культуры врача – это обычаи, традиции медицинской деятельности, общечеловеческие моральные и профессиональные ценности, преобразованные спецификой медицинской деятельности. *Нормативно-регулирующий* блок – система юридических законов, норм, традиций, символов, образцов, программ поведения, которые направляют, упорядочивают и регулируют поведение и отношения субъектов профессиональной медицинской деятельности. *Информационно-коммуникативный* блок профессиональной культуры врача определяет взаимодействие всех субъектов профессиональной медицинской системы на основе обмена информацией. *Психологический* блок включает профессионально-психологические требования, мотивы, чувства, практические психологические знания, рекомендации, отношение к труду в сфере медицины, волевою готовность к выполнению профессиональных

обязанностей (даже не самых приятных). *Идеологический* блок включает идеи, убеждения, обобщающие ценностные представления о медицинской профессии, определяет направление развития медицины (например, необходимость биоэтического образования как идеология формирования, становления современного профессионала). *Функциональный* блок – средства, приемы и методы реализации медицинскими работниками своих профессиональных обязательств.

В тесной корреляции со структурой профессиональной культуры врача выступают ее **основные функции**, определяемые а) спецификой медицинской деятельности; б) общими функциями профессиональной культуры. К ним относятся: *институциональная* функция: профессиональная культура врача с необходимостью вызывает к жизни создание специальных профессиональных образований и институтов для эффективной подготовки специалистов и обеспечения ими исполнения своих профессиональных обязанностей (институты образования, учреждения здравоохранения, этические комитеты, научно-исследовательские центры и др.); *информационно-коммуникативная и трансляционная* функции: профессиональная культура врача предполагает обеспечение сообщества медиков необходимым объемом информации о профессии медика, ее специализациях, новых биомедицинских технологиях и инновациях в медицине и здравоохранении; они обеспечивают передачу профессиональной информации членам медицинской корпорации, обмен информацией между ними, установление контактов, взаимодействие между представителями профессиональной группы и институтами; *идентификационная, адаптационная и интегрирующая* функции: профессиональная культура позволяет врачу отождествить себя с профессиональным медицинским сообществом, приспособиться к социально-экономическим, организационным, коммуникативным условиям профессии, она объединяет медиков на основе ценностей данной профессии; функция *социализации и инкультурации*: дает врачу возможность стать полноправным членом медицинского сообщества и найти свое место в социуме через выполнение своих врачебных обязанностей, усвоение системы знаний, ценностей, норм поведения данной профессиональной группы; *развивающая* функция: профессиональная культура повышает уровень профессионализма врача, развивает его творческие способности; *смыслополагающая и ориентационная* функции: именно профессиональная культура помогает врачу определиться в смысле его существования, позволяет самореализоваться в жизни, направляет его профессиональную активность в соответствии с пониманием собственных интересов и возможностей профессии; *организаторская* функция: профессиональная культура помогает врачу рационально организовать и направляет свою профессиональную деятельность и деятельность своих коллег; *регулятивная* функция: профессиональная культура сравнительно жестко на законодательном и нравственном уровнях регламентирует профессиональную, общественную и даже личную жизнедеятельность врача,

предписывая ему определенные образцы поведения; *аксиологическая* функция тесно связана с регулятивной, поскольку ориентирует специалиста на формирование и распространение ценностных установок.

Профессиональная культура врача, по нашему мнению, проявляется и существует на *различных уровнях*: индивидуальном – профессиональные представления конкретного врача; общественном профессиональном – специфическая культура профессиональной общности медиков. Кроме того, на массовом, обыденном уровне существуют представления людей немедицинских профессий о необходимых профессиональных качествах врача.

Профессиональная культура врача является, с одной стороны, *консервативной системой*, сохраняющей традиции медицинской деятельности; с другой стороны, – это *динамическая система*, изменения которой вызваны появлением новых медицинских технологий и доктрин в системе здравоохранения, распространением либерально-демократических ценностей, расширением информационного пространства, взаимодействием профессиональных культур, личностными качествами специалиста и его желанием совершенствоваться, внешними социо-культурными факторами.

Инновационный тип современной профессиональной культуры врача с позиций системного подхода, по нашему мнению, можно представить в виде **концептуальной модели**, основу которой составляют следующие основные компоненты: *призвание, предрасположенность к врачеванию*: наличие интеллектуально-физических способностей, специальных нравственных качеств; *профессиональная компетентность*: наличие профессиональных знаний, умений, навыков; *развитая общая культура*: способность опираться в своей деятельности на общекультурный потенциал; *клиническое мышление*, позволяющее на основе логического анализа обнаруживать особенности патологического процесса, характерные для конкретного больного; конструировать процессуально-методологические схемы лечения, строить гипотезы и осуществлять концептуально-стратегическое целеполагание, владеть приемами рефлексии и саморефлексии; *система ценностей – витально-биологических* (Здоровье, Жизнь, отношение к Смерти), *нравственных* (Добро, Сострадание, Долг, Совесть, Честь, Достоинство, Свобода, Ответственность), *эстетических* (чувство Прекрасного, Гармонии, Меры, Красоты), *социальных* (достойная заработная плата, статус, укомплектованность рабочего места), *идеологических*, определяющих поведение врача в медицинской среде и общественной жизни; *соблюдение профессиональных традиций и требований современной биоэтики*: принципов «не навреди», благодеяния, автономии личности, информированного согласия, конфиденциальности, добровольности, целостности, уязвимости, правдивости, приватности, благотворительности и милосердия, справедливости, солидарности, уважение достоинства человека и т.п.; наличие *высоких моральных качеств*, таких как: гуманность, милосердие, сострадание, ответственность, увлеченность своей профессией, самоотверженность, профессиональный долг, честность, трудолюбие, повышенная требовательность к себе, отзывчивость, высокая

толерантность, вежливость, внимательность, сопереживание, стремление к самосовершенствованию, законопослушность, независимость и уверенность в себе, принципиальность, коллегиальность; *психологическая культура*, позволяющая управлять своим психическим состоянием и требующая знания психических особенностей пациента с целью мобилизации психических резервов человека на преодоление недуга; *коммуникативная культура*: способность к эффективному общению и установлению контактов со всеми участниками лечебного процесса; владение культурой речи; *правовая культура*, регулирующая медицинскую деятельность в соответствии с законодательством и распоряжениями администрации; *религиозная культура*, предполагающая уважение права выбора пациентом религиозной веры; позволяющая врачу сделать правильный выбор в процессе лечения, исходя из особенностей религиозной веры пациента; *культура научно-исследовательской деятельности*, предполагающая активное внедрение биомедицинских инноваций в собственную практику; стремление к развитию своего творческого потенциала и клинического мышления; *организационная культура*: умение планировать рабочее время, продуктивно работать в коллективе, принимать оптимальные решения в стандартных и нестандартных ситуациях; наличие лидерских качеств, организаторских способностей; *информационная культура*: владение техническими средствами, компьютерная грамотность, способность к информационно-аналитическому обеспечению принимаемых решений; **способность к педагогической деятельности**: умение понятно, доступно, методически правильно передать профессиональный опыт; *культура здорового образа жизни*, требующая вести и пропагандировать здоровый образ жизни; *эстетическая культура*, предполагающая способность создавать необходимый внешний образ и располагающее вещно-пространственное окружение; *экономическая культура*, позволяющая врачу рационально и справедливо распределять имеющиеся ресурсы.

Итак, системный подход позволяет рассматривать профессиональную культуру врача, как целостный динамичный феномен, со своей структурой, функциями, уровнями проявления, компонентами.

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
ПРОФЕССОРА ТОМСКОГО УНИВЕРСИТЕТА С. И. ГЕССЕНА  
В ТОМСКЕ (1917–1921 ГГ.)  
(НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ)**

*Л. М. Найбороденко, Томск, Россия*

Имя С. И. Гессена, его личность, его труды исключительно актуальны благодаря его вкладу в философскую и педагогическую науку. Исследованию его творчества были посвящены научные конференции, в частности, в Томске, вышли в свет работы о Гессене как русском философе; опубликована статья об ученом в биографическом словаре профессора С.Ф.Фоминых;

ценна и работа С. Ф. Фоминых и С. А. Некрылова о деятельности С. И. Гессена в Томске [1]. Между тем, томский период в жизни С. И. Гессена разработан недостаточно, хотя он имеет большое значение в творчестве ученого. Именно в Томске сформировались взгляды Гессена на педагогику как прикладную философию. Учитывая отмеченное, автор ставит цель осветить неизвестные страницы деятельности Гессена в Томске. Источниками для этого послужат работы самого Сергея Иосифовича, его книга «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», «Мое жизнеописание», идущее как приложение к этой книге [2], статьи об ученом, а также не использованные ранее документы, опубликованные в журнале Томского губернского учительского союза «Школа и Жизнь Сибири» за 1917–1918 гг., в «Журнале министерства народного просвещения» за 1919 г., изданном типографией епархиального братства в Омске.

Чем был занят в Томске молодой профессор? Летом 1917 г. он был приглашен в Томский университет для работы в качестве профессора по кафедре философии и логики на историко-филологическом факультете. С 20 октября 1919 г. он исполнял обязанности декана факультета, а в 1920–1921 гг. был деканом [3]. У Гессена остались самые лучшие воспоминания об этом: ни интриг, ни конфликтов не было среди молодых доцентов, приехавших из Петербургского университета. Сергею Иосифовичу было 30 лет. В 1909 г. он защитил докторскую диссертацию. Все силы молодой ученый отдавал подготовке к лекциям и семинарам: за четыре года прочитал курсы логики, истории греческой философии, этики и философии права, основы педагогики. Он вставал в 6 часов утра, чтобы к 10 часам иметь свежеприготовленную лекцию. Чтение лекций побудило углубить знания: «Я продолжал в Томске усиленно учиться, но на окончание диссертации о Канте у меня не было ни времени, ни сил». Главным делом Гессена в Томске было формирование его системы педагогики в этот период. Ученый пишет, что его «Основы педагогики» были только детальной разработкой постепенно расширяющегося конспекта его лекций [4].

Что повлияло на обращение С. И. Гессена к педагогическим проблемам? В литературе звучит интересная мысль – революция. В этом есть смысл. Но можно предположить, что обращение ученого к педагогике было вызвано и влиянием тех процессов, которые происходили в среде томского учительства. Действительно, период с 1917 по начало 1920-х гг. был для всего российского общества переломным. Не менее сложным он был и для российского учительства, томского в том числе. В эти годы решался вопрос о будущем школы, будущем целых поколений детей. Проекты реформирования школы, ее демократизации были предложены представителями всех политических сил, которые побывали у власти в России, в Сибири, в Томске в период с весны 1917 г. и до восстановления власти большевиков в Томске 17 декабря 1919 г. Это были либералы, социал-демократы большевики, меньшевики, сторонники Временного Сибирского правительства, наконец, сторонники Колчака и потом вновь большевики. В эти годы Томск оказался центром борьбы разнонаправленных сил, но вместе с тем, на короткий пери-

од с весны 1918 г. по вторую половину декабря 1919 г. стал центром либеральных сил благодаря точке притяжения – классическому Томскому университету. В числе этих сил были блестящие профессора-гуманитарии, физики, математики, ученые из Перми, Казани, в том числе и педагоги. Здесь шли необычные эксперименты в области образования, смелые замыслы немедленно претворялись в жизнь.

В исследуемый период в Томске методично разрабатывались планы преобразования старой школы в новую. Кто этим занимался? Это профессор ТГУ В.В.Сапожников, педагог высшего класса, читавший лекции в Томском учительском институте в начале его работы, глава министерства народного просвещения во Временном Сибирском правительстве; это И. С. Клюжев, бывший учитель III Самарской женской гимназии, депутат Государственной Думы России, один из авторов проекта реформирования школы в дореволюционный период; это и И. А. Успенский, директор Томского учительского института, а также Сергей Иосифович Гессен. В Томске и Томской губернии действовали профессиональные объединения учителей, ведущим был Губернский учительский союз, он созывал съезды, совещания, имел свой печатный орган – журнал «Школа и Жизнь Сибири» [5]. Это была трибуна для педагогов, там давалась информация о событиях учительской жизни, дебатировались проблемы школы.

Известно, что учителя Октябрьского переворота не приняли. Это событие они определили как трагическое, не вызванное потребностями исторического развития России. Октябрьская революция обострила основные вопросы: какой быть школе; какова должна быть структура управления; будет ли управление школой старое, авторитарное, централизованное, или автономное, демократичное, децентрализованное? Учительство стремилось к автономии, считало, что школа должна быть вне политики. Этими проблемами жил и Сергей Иосифович Гессен. Он не был оторван от жизни и борьбы томских учителей, он преподавал в Томском учительском институте, читал лекции на курсах при институте для учителей [6], участвовал в заседании Томского губернского школьного Совета 12 июня 1918 г. [7], руководил народным университетом в Томске [8] и т.д. Он сотрудничал с журналом «Школа и Жизнь Сибири», «Журналом Министерства народного просвещения»<sup>1</sup>. Он был, видимо, одним из организаторов встречи американского ученого профессора Росселя, декана педагогического факультета университета штата Айова, который по поручению президента США Вильсона посетил Сибирь и Томск. 20 ноября 1918 г. он выступил с лекцией в Томске. Целью встречи было знакомство педагогов Сибири с опытом Соединенных Штатов в организации школьного образования. Лекция вызвала большой интерес, ее текст был опубликован в журнале «Школа и жизнь Сибири»<sup>2</sup> [10]. Автор го-

<sup>1</sup> Фоминых С. Ф., Некрылов С. А. среди публикаций С. И. Гессена в «Журнале Министерства Народного просвещения» (Омск) за 1919, № 1 из цикла «Очерки философской педагогики» выявили очерк I-й «Педагогика как наука: предварительное определение образования»... [9].

<sup>2</sup> Была издана брошюра профессора Росселя под названием «Развитие системы образования в Соединенных Штатах». Владивосток, 1919.

ворил, что он не собирается навязать России традиции американской школы, но считает, что опыт может быть востребован в силу некоторых общих и для России, и для Америки исторических условий. С.И.Гессен дал подробный анализ статьи и лекции Росселя. Учёный был солидарен с Росселем в том, что проблема управления образованием – это государственная проблема, но вместе с тем и экономическая. Старинная английская поговорка гласит: «Кто платит, тот и хозяин», т.е. кто выделяет деньги на школу, тот и руководит ею. В Америке в начале XX в. этот вопрос решался компромиссно, было два источника пополнения школьного фонда: первый – это налог на образование в штате с недвижимого имущества и государственный школьный денежный фонд, который находился в штате и доход с него в виде процентов распределялся между школами. Второй источник формировался за счет продажи земли штата. Таким образом, сочетался принцип автономии штата в управлении школами с принципом централизации, т.е. управлением и со стороны государства. Мнение С. И. Гессена таково, что в России опыт США мог быть применим. Речь шла о расширении прав земств, об использовании их экономических возможностей для развития образования, в частности, о введении налога на образование.

Важным был и опыт американцев по созданию единой системы образования. Суть была ее в том, что ребенок, поступавший в первый класс, имел право дойти до университета. В России до революции такой системы не было: школьная цепочка разрывалась, только выпускники классических гимназий имели доступ в университет. Анализируя американский опыт, Гессен вслед за Росселем говорил, что равенство в образовании может быть формальное, юридическое, и реальное, фактическое. Оба ученых пришли к выводу, что можно дать детям право на получение высшего образования, но в реальной жизни его получают лишь несколько процентов поступивших в первый класс. Происходит это по объективным причинам – недостатка способностей, здоровья, средств. Именно поэтому американцы в начале XX века осуществили реформу школы: они ввели на второй ее ступени профильное обучение, которое открыло возможности для профессиональной ориентации детей, для выбора ими в будущем образования по своим способностям и финансовым возможностям. Гессен в своих заметках по этой статье делает вывод, что данная структура школы очень перспективна и для России. Учёный с сожалением отмечал, что не всякая страна может себе это позволить, так как нужны подготовленные педагоги, соответствующее оборудование, классы и пр., т.е. материальные ресурсы. К сожалению, к этому варианту развития наша школа обратилась только сейчас, в начале XXI в. Гессен писал, что школу такого типа можно считать общедоступной. Главное, что она позволяет молодому человеку реализовать свои способности с большой пользой для себя и для общества, такая школа обеспечивает реальное равенство де-



тям, всем дает равный шанс на подготовку к жизни. В этом подлинная свобода в образовании<sup>1</sup>, равенство шансов.

В чем для историка ценность изложенного? Мы упоминали, вслед за Гессеном, что в основном его педагогические воззрения сложились в Томске. Сопоставление обнаруженной нами в «Журнале Министерства народного просвещения» за 1919 г. статьи Гессена о брошюре Росселя с соответствующим разделом главного труда Гессена «Основы педагогики» позволяют документально подтвердить этот вывод – совпадение почти текстовое, схожи даже таблицы. Причем, в конце соответствующего раздела книги, в разделе «литература вопроса» Гессен пишет, что «на русском языке литературы почти нет» [12]. Можно сделать вывод, что С. И. Гессен, живя и активно работая в Томске, был в контексте событий учительской жизни и именно это стимулировало его обращение к педагогике.

### **Источники и литература**

1. Осовский Е. Г. С. Гессен – «Терра инкогнита» русской педагогики; Цукер А. А. О педагогике Гессена; Костюкова Т. А. Философско-педагогическое наследие С.И.Гессена и проблемы поиска основания национального образования // Сибирь. Философия. Образование. 1998. № 2; С. И. Гессен – к 110-летию; Сапов В. В. Сергей Гессен – русский философ // Вестник РАН, 1993. № 6; Фоминых С. Ф., Некрылов С. А. Профессора Томского университета. Вып. 1. Томск, 1996. С. 80-82.; Фоминых С. Ф., Некрылов С. П. С. И. Гессен в Томске (1917–1921 гг.) // Сибирь. Философия. Образование. 1998. № 2 и др.
2. Гессен С. И. Мое жизнеописание // Гессен С. И. Основы педагогики. М., 1995. С. 422–423.
3. Фоминых С. Ф., Некрылов С. П. и др. Профессора Томского университета..., С.81-82.
4. Гессен С. И. Мое жизнеописание // Гессен С. И. Основы педагогики. М., 1995. С. 423.
5. Школа и жизнь Сибири. Томск. 1917–1918 гг.
6. Гессен С. И. Основы педагогики. М., 1995. С. 423; Школа и жизнь Сибири. 1918. № 3. С. 77.
7. Школа и жизнь Сибири. 1918. № 4. С. 63. Протокол № 1 заседания Томского Губернского школьного совета.
8. Гессен С. И. Томский городской народный университет им. П. И. Макушина в 1918–1919 гг. // Журнал Министерства народного просвещения. Омск. 1919. № 1. С. 306–308.
9. Фоминых С.Ф., Некрылов С.П. и др. Профессора Томского университета..., С. 82.
10. Американская школа. Лекция профессора Росселя // Школа и жизнь Сибири. 1918. № 4. С. 11–16.
11. Журнал Министерства народного просвещения. 1919. № 1. С. 14–15.
12. Гессен С. И. Основы педагогики. М., 1995. С. 190–199.

## **НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА В КОНЦЕПЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА**

*С. Н. Палагина, Томск, Россия*

В современных условиях на первый план выходят требования гармонично развитой личности, которые вытекают из логики социального и технического прогресса. Нравственный, интеллектуальный, научно – технический, духовно – культурный и экономический потенциал любого общества непосредственно зависит от уровня развития образовательной среды. Под образовательной средой (или средой образования) мы будем понимать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а

---

<sup>1</sup> Гессен С. И. Профессор Россель. Развитие системы образования в Соединенных Штатах. Работа опубликована в разделе «Библиография» [11].

также возможности ее развития, содержащихся в социальном и пространственно – временном окружении [12].

Система образования обладает рядом характерных особенностей, отличающих ее от других систем. Она обладает специфическими особенностями: во-первых, существенное преобладание информационных процессов над материальными, во-вторых, преобладание человеческого фактора по сравнению с другими социальными системами, в-третьих, высокая инерционность процессов системы образования. Данные особенности системы образования свидетельствуют о том, что она является весьма сложной открытой системой [4, с. 75].

В связи с быстрым обновлением научно – технических знаний успех каждого отдельного человека напрямую зависит от скорости применения новой информации к текущим проблемам, операциям, возможностям – обучение должно быть постоянным. Все более очевидным становится необходимость поворота в системе образования от «образования на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь». Данные обстоятельства актуализировали проблемы непрерывности образования и поиска нетрадиционных форм его реализации.

Анализ изученной литературы по проблемам развития непрерывного образования позволяет сделать вывод о том, что непрерывное образование является важным средством оптимизации интересов личности, общества и государства в условиях возрастания динамики социально – экономической и политической сфер. Непрерывное образование как альтернатива существовавшей ранее дискретной системе образования, как новая гуманистически ориентированная ее конструкция и как ведущий принцип реформирования образования нашло свое осмысление в работах П. Ленгранда, в докладе комиссии Э. Форэ «Учиться, чтобы быть» (1973), трудах Р. Даве (1976) и Гуммеля (1977) [2, с. 13].

В предложенной П. Ленграндом трактовке непрерывного образования гуманистическая идея ставит в центр всех образовательных начал человека, которому следует создать условия для полного развития его способностей на протяжении всей жизни. По-новому рассматриваются этапы жизни человека: устраняется традиционное деление жизни на периоды учебы, труда и профессиональной дезактуализации. Понимаемое таким образом непрерывное образование означает продолжающийся всю жизнь процесс, в котором важную роль играет интеграция как индивидуальных, так и социальных аспектов человеческой личности и ее деятельности.

С. Л. Рубенштейн утверждает, что «...даже в тех случаях, когда человеку по ходу его деятельности приходится разрешать различные задачи, не связанные между собой как часть и целое, деятельность человека приобретает все же единство и целеустремленность, в каждом его действии имеется выходящая за пределы непосредственно разрешаемой этим действием задачи общая цель, – одновременно обобщенная и личностно значимая, ради которой в конечном счете человек что-либо предпринимает» [11, с. 466]. Таким образом, в системе современного образования все более важным становится

направление, имеющее свою специфику и отвечающее за обучение взрослых.

Непрерывное образование – это систематизированное, целенаправленное получение человеком знаний, умений и навыков, организуемое на протяжении всей его жизни в учебных заведениях и путем организованного самообразования [4, с. 76]. Р. Даве сформулировал 25 имманентных системе непрерывного образования качеств. Среди этих качеств представлено такое качество как системность принципов для всего образовательного процесса [2, с. 14]. Р. С. Немов среди специальных способностей педагога выделяет способность к самообучению [10, с. 532].

Мы полагаем, что системность и целостность принципов обеспечит системно – деятельностный подход в образовании. Понятие системно-деятельностного подхода было введено в педагогическую науку А. Г. Асмоловым в 1985 г. как понятие особого рода. Данное понятие объединило понятия системного подхода, который разрабатывался в исследованиях классиков нашей отечественной науки (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов и др.), и понятием деятельностного подхода, который всегда был системным (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.). Системно-деятельностный подход является попыткой объединения этих подходов. Именно он стал основой для многих разработок. Что значит «деятельность»? *Деятельность*, в том числе социально ведущая деятельность, это всегда целеустремленная система, система, нацеленная на результат. Говоря об образовании как ведущей социальной деятельности общества, мы тем самым предполагаем нацеленность на результат как системообразующий фактор деятельности. Н. А. Бернштейн использовал понятие «*модель потребного будущего*». П. К. Анохин говорил о «*системообразующем результате*» и создании «*функциональной системы*». А. Н. Леонтьев говорил о «*результате как мотиве и ценности деятельности*». Таким образом, с самого начала в системно-деятельностном подходе выделяется результат деятельности как целенаправленной системы. Второе понятие системно-деятельностного подхода указывает на то, что результат может быть достигнут только в том случае, если есть *обратная связь*. Н. А. Бернштейн называл ее «*коррекцией*», П. К. Анохин – «*обратной ориентацией*». А мы сегодня ее называем так: аттестация, аккредитация, лицензирование, тестирование [2]. Только в этой системе существуют эти понятия.

Перейдем к рассмотрению той деятельности, о которой мы все время говорим, но часто не видим ее сути, к учебной деятельности, для которой главная ценность – *компетентность*.

Профессиональная компетентность специалиста любого профиля включает социальную, коммуникативную, психологическую, информационную, экологическую, валеологическую компетентности. Согласно словарю С. И. Ожегова, понятие «компетентный» определяется как «осведомленный, авторитетный в какой-либо области». По мнению А. К. Марковой профессионально компетентным является «такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педаго-

гическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обучении и воспитанности школьников... при этом компетентность учителя определяется также соотношением в его реальном труде того, каковы его профессиональные знания и умения, с одной стороны, и профессиональные позиции, психологические качества – с другой» [9].

Именно с появлением работ А. К. Марковой (1993, 1996) начинаются исследования компетентности как научной категории применительно к образованию, начиная с 1990 г., где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения. В структуре профессиональной компетентности учителя А. К. Маркова выделяет четыре блока:

«а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;

б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;

в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;

г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями» [7].

В более поздней работе А. К. Маркова уже выделяет специальную, социальную, личностную и индивидуальные виды профессиональной компетентности [6].

Таким образом, учитывая исследования компетентности, непрерывное образование мыслится нами как стадийный и целостный процесс, обеспечивающий поступательное развитие профессионализма педагога.

Проблему непрерывного профессионального развития на основе системно – деятельностного подхода в образовании мы предлагаем решить внешними, по отношению к личности, средствами. К ним относятся создание новых курсов повышения квалификации, но этого явно недостаточно, так как не будет достигнуто качественное обновление знаний, умений и навыков. Качественное обновление и освоение знаний возможно лишь тогда, когда личность имеет установку на проблемно – методологическое освоение опыта, культуры, технологии. Речь идет о выработке схемы, в которой будут связаны различные элементы и формы образования. В качестве такой схемы (системы) предлагается *индивидуальная траектория профессионального развития педагога*.

Исходя из нашего исследования, *индивидуальная образовательная траектория* – это персональный путь творческой реализации личностного потенциала каждого педагога в образовании, смысл, значение, цель и компоненты каждого последовательного этапа которого осмыслены самостоятельно. **Ценность индивидуальной траектории профессионального развития** состоит в том, что она позволяет каждому, на основе реализуемой самооценки, мотивации, формировать и развивать ценностные ориентации, творческую индивидуальность. Индивидуализация образования обеспечивает разностороннее развитие личности педагога, позволяет формировать навыки самообразования и самореализации личности.

Создание условий для реализации индивидуальной траектории развития педагога дает возможность использовать различные механизмы, адекватные современным условиям, формы и подходы, обеспечивающие развитие личности педагога, учитывающие готовность педагога к обучению, индивидуально-психологические особенности. **Механизмом** реализации индивидуальной траектории профессионального развития являются модульные образовательные программы повышения квалификации каждого конкретного педагога по результатам диагностики.

Исследования позволяют нам сделать вывод, что непрерывное образование педагога в контексте системно-деятельностного подхода есть универсальный способ осуществления процесса образования, противоположный по своей сущности традиционному образованию и характеризующий развитие традиции профессионального образования. В этом случае образование полученное «раз и навсегда» теряет свой смысл, т. к. не является самоцелью, а лишь средством дальнейшего, продолжающегося в течение всей жизни образования. Непрерывное образование дает возможность объединить, интегрировать все дискретные элементы системы образования, придать им целостность, системность, позволяющую педагогу безболезненно адаптироваться к любым звеньям подсистемы образования.

## Литература

1. Алтынова Т. А. Профессиональное совершенствование педагогических кадров как условие качественной подготовки специалистов: системно – процессный подход // Среднее профессиональное образование. 2008. № 7. С. 4–8.
2. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения. – [www.portalus.ru](http://www.portalus.ru).
3. Ахренов В. Н. Системный подход к реализации непрерывного образования / В. Н. Ахренов // Среднее профессиональное образование. 2009. № 6. С. 2–5.
4. Косякин Ю. В. Основы дидактики для преподавателей системы дистанционного обучения. М.: МГИУ, 2006. 180 с.
5. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 535 с.
6. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 32-34.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
8. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14–20.
9. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
10. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. 4-е изд. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. Кн. 2. Психология образования. 606 с.
11. Рубенштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2006. 713 с. (Серия «Мастера психологии»).
12. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.

## КОММУНИКАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ПРАГМАТИЧЕСКОГО ПРОЕКТА, ЯЗЫКОВОЙ АБСОЛЮТ И САКРАЛИЗАЦИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО

*С. В. Панов, С. Н. Ивашкин, Москва, Россия*

Каков диагноз философской антропологии, которая определяет условия бытия, сосуществования и самопознания человека в так называемой современности? Поскольку трансцендентальные условия самоопределения воли в форме морального закона, либо в формах постонтологических революционных императивов согласия и соучастия обесценились, условие истинности восприятия, мышления и действия неотчуждаемо вписывается во внутреннюю форму логического контекста как чистое событие языкового абсолюта, гарантирующего отныне безусловную связь мыслимого и воспринимаемого, волимого и осуществимого на основе непосредственной идентификации истины пропозициональной прозопопее, которая узаконивает связь определяемого и определения, признака и предиката, суждения и факта исходя из единственного события произнесения предложения. Прагматико-языковая идентификация слышимого и произносимого заранее нейтрализует любое отношение к объективной реальности, виртуализуя до предела условия нашего согласия с самими собой, другими и миром. Эта виртуализация осуществляет забвение и вытеснение суждения об объективности, трансформируя форму согласия в метапсихологическое отношение, в онтологическое отождествление человеческого бытия языку как единственной бытийной мере, определяющей сам принцип порождения суждений [1, с. 193] в их незамечном соответствии внутренней форме логического контекста, которая уже содержит возможность мыслимой ею ситуации. Отсюда прагматический разум обнаруживает способ согласия с самим собой в сознании истины бытия, т.е. сознании абсолютного соответствия объективированных результатов восприятия, действия и удовлетворения желаний предвосхищенной цели [1, с. 193]. Языковой абсолют согласия в прагматико-речевом содействии заранее предвосхищает чувственное, двигательное и мотивационное удовлетворение человека и сообщества в сообразности восприятия, движения и мотива виртуальному условию реальности: речь становится единственным местом всеобщего взаимного экспериментирования, которое гарантирует максимизацию вознаграждения ценой минимизации усилий [1, с. 193]. Самопризнание человека в виртуальном соответствии чувственной данности, действия или желания языковой форме, интериоризованная мера взаимопризнания как внутренний закон события собеседников и динамический закон действительной регуляции взаимодействия субъектов высказывания в сфере мысли, поступка и желания [1, с. 191] нейтрализуют структуру как социально-политической и правовой институализации, так и внутренней психической жизни субъекта [1, с. 193], поскольку чистая форма языкового согласия с самим собой и другим лишает субъекта познавательной ориентации, двигательной регуляции и мотивационного целеполагания в прагматической редукции объ-

ективности к стерильному опыту согласия [1, с. 193]. В этом опыте полагается априорное основание всякого самосознания и мироотношения: в коммуникационную модель бытия уже вписана его рациональность, обусловившая вытеснение анимистской прозопопеи, согласно которой архаичным человеком проецировалась во внешний мир идея абсолютного удовлетворения его потребностей. Фигура истины является отныне в форме языкового выражения, в присвоении субъектами речевых позиций: сознание становится перформативным актом, которое магически продуцирует само себя исходя из единственного факта автореферентного обозначения [1, с. 193].

Ж. Пулэн в критике прагматического поворота в феноменологической традиции выявляет структурный базис философской антропологии А.Гелена, который видит единственное трансцендентальное условие сознания как такового, «предшествующее различению души и тела» [1, с. 190], в вербальном речевом действии, подчиняющем видимое произносимому. Производство и восприятие звуков речи включает в себе самую гарантию собственной истинности, так как, продуцируя самое себя, вербальный акт обуславливает возможность всех других действий, в том числе актов потребления [1, с. 190]. Как речевое движение, вербальный акт коррелируется со звуками речи, в которых он выражается. Как фоно-аудитивное производство, вербальное действие соотносится с содержанием всех других актов – ощущения и восприятия, мышления и движения, желания и потребления. Абсолютная корреляция речевого акта состоит в прагматическом соотнесении сингулярного движения, восприятия, желания и способа достижения единственной цели. Из собственного факта произнесения вербальное речевое действие как всеобщий прагматический регулятив определяет в человеческом существе функцию ориентации и функцию разрядки, позволяя субъекту восприятия, мышления и воли ориентироваться и действовать в опытной сфере познания и поступка, предвосхищая прагматический успех таким же образом, каким вербальный акт предвосхищает объективность собственного воздействия в полагании проговариваемой реальности и условий собственной мыслимости [1, с. 190]. Предвосхищение коммуникативного успеха как абсолютной формы согласия с собой, природой и социальным миром, как цели и принципа бытия обусловлено автоматизмом речевого производства, в основе которого лежит непосредственная и полная идентификация произнесенных и воспринятых звуков речи в проективном единстве означаемого и означающего. Это единство обуславливает как идентификацию объекта с его свойствами, обозначаемыми в предикатах, так и идентификацию объекта с содержанием восприятия, объективированного в соответствии с условиями порождения речевого акта [1, с. 190]. Так устанавливается инстанция взаимного рефлексивного признания в абсолютном предполагаемом согласии собеседников с вербальной речевой формой их опыта. Эта инстанция трансформирует мыслящих в субъектов высказывания, в субъектов речевого акта, заранее гарантируя отождествление языковой формы с фигурой Третьего как абсолюта проективного слова [1, с. 190], с пропозициональной прозопопеей как усло-

вием производства истинных предложений в предзаданном соответствии реальности, замененной логическим пространством.

Пропозициональная прозопопея прагматической антропологии и философии языка преобразуется в аргументативную прозопопею «коллективного процесса легитимации» социальных, моральных, юридических институтов в теории коммуникации Ю. Хабермаса, которая становится предметом критики Ж. Пулэна в философии «коммуникативного действия». Исходное наделение каждого субъекта автархической свободой занимать любые социальные роли и аргументативные позиции в свободной публичной дискуссии об условиях значимости потребностей и норм, как предполагается Хабермасом, должно гарантировать объективную приемлемость искомых результатов дискуссии [2, с. 92]. Однако, поскольку условием аргументативной дискуссии явилась 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 проявить насилие в отношении к другому. Консенсуальная прозопопея как абсолютное тело потребления, раз и навсегда удовлетворяющее любое желание эрзацем истинности, формирует условие аргументативной дискуссии, подводя ее участников под «общий наркоз» виртуалемы согласия, т.е. всеобщей иллюзии уже всегда предполагаемого согласия аргументатора с собой, другим и миром [2, с. 92]. Консенсус гарантирует идентификацию всех с «общим смыслом», с абсолютным образом аргументативного сочувствия и взаимопонимания, которое заменяет собой суждение об объективности совместного опыта. Аргументативный консенсус приобретает силу закона исходя из единственного собственного события в метапсихологическом горизонте [2, с. 92]. Консенсуальная прозопопея сообщает автоаффективную природу убеждениям, желаниям и воле к действию, поскольку сама мысль порождает непосредственную меру истинности или ложности, которая обращается в аргументативный горизонт убедительности или неубедительности условий сосуществования вне всякой возможности и необходимости судить об их объективном содержании [2, с. 93]. Консенсуальная прозопопея превращает каждого собеседника в субъекта самопризнания и взаимопризнания исходя из единственного факта речевого действия и события согласия, определяющего структуру перцептивного, познавательного и волевого опыта [2, с. 93]. 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 каж-



дого [2, 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. Сознание субъектов речи отделено от своей цели, поскольку оно исходно лишено критерия объективности восприятий, мыслительных актов, желаний и поступков, что уже определяет его судьбу как необходимый закон «несчастливого сознания» в хронической рефлексивности, которая никогда не может дать себе отчет в своей истинной достоверности и осуществленности [1, с. 193]. Современный человек примитивизируется, порождая самого себя по шаблону государственного самоотчуждения так, как он в каждом акте социальной воли порождает другого как субъекта предсуществующего согласия: тотемистская сакрализация политического отношения служит отныне мерой самой морали [2, с. 80]. Тотемистский схематизм вписан в структуру капиталистического производства: как в протестантской этике исходной была признана невозможность насладиться результатами собственного труда, которые вновь и вновь надо было вкладывать в процесс обращения капитала, формируя тем самым этико-социальный абсолют наслаждения аскезой, так в государственном капитализме советской эпохи шаманистский ритуал государства, обладавшего всеми правами, но отказавшегося от всяких обязанностей, канализирует импульс насилия в формы борьбы с внутренним врагом [2, с. 80]. Национальный аутизм государственного капитализма, который постоянно вытеснял исходную травму капиталистического способа производства неравенства в разных видах разрядки агрессии как террора, формирует безумие абсолютизации политического в исходном требовании насладиться непонятной сообразностью всех произведенных социальных актов, сообразностью реализованного социального идеала высшему Благу в видимой, манифестируемой форме единства всех со всеми [2, с. 80].

«Священное животное» как миметический продукт вытеснения вины в снятии исходных запретов и абсолютное тело потребления в современном неототемизме российского политического бытия, запрещающая «одноплеменникам» уничтожать себе подобных, возводя в безусловное условие опыта наслаждения исключением другого (индивида, группы, общества) из социально-политического бытия, является гарантией канализации агрессии в борьбе против внутренних и внешних врагов, оборачивающейся в свою очередь риторической игрой, эрзац-действием, телекоммуникационной виртуалемой, которая в который раз диктует отказ от способности суждения об объективных условиях национального бытия, грозящий социальным гиперотчуждением и предельным обесцениванием политических, экономических и юридических институтов.

### Литература

1. Poulain J. La sensibilisation de la raison dans l'anthropologie pragmatique//Critique de la raison phenomenologique. P., Cerf, 1991. P. 185–210.
2. 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. P. 75–95.

## ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВО В СИМВОЛИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ОБРАЗА МИРА ЧЕЛОВЕКА

*Н. А. Переушина, Томск, Россия*

Проектированию жизненного пути личности и саморазвитию в современном мире уделяется все больше внимания. В данной ситуации типология символов жизнетворчества, на наш взгляд, может являться мобильным инструментом выявления жизнетворческих интенций и стратегий личности, поскольку способна исследовать жизнетворчество в символическом пространстве образа мира личности. Также она позволяет идентифицировать проявленные и выявлять латентные жизнетворческие интенции. Поэтому может использоваться в консультационной и тренинговой работе психолога, а также, частично, в процессе обучения. Но особое значение типология символов жизнетворчества приобретает в свете теории психологических систем В. Е. Ключко. ТПС рассматривает человека как открытую, саморазвивающуюся систему. [1]. Иными словами, личности необходимо постоянно развиваться, иначе она погибнет. Закрытая, не развивающаяся система жить не может. Человек как система функционирует, взаимодействует с внешним миром, творит свою жизнь и свой мир. В данном контексте логично говорить о жизнетворчестве, расширяющем жизненное пространство личности, задающем направление движения и конституирующем развитие.

У каждого человека существует определенный образ мира. В этот образ входят не только его прошлый опыт, настоящие представления и переживания, но и образ будущего. Жизнетворчество поэтому является частью образа мира человека. Остановимся подробнее на понятии жизнетворчества. Основной нитью концепций жизнетворчества является этимологическое понимание данного термина, которое приводится в словарях: жизнетворчество – созидание, преобразование жизни. Нам наиболее близка концепция жизнетворчества Д. А. Леонтьева. Здесь жизнетворчество понимается не только как процесс создания новой реальности, какие-либо изменения, не только как выход за пределы мотивационной системы личности, но как практика расширения жизненного мира. [2]. Жизнетворчество предполагает наличие позитивных переживаний, поскольку негативные эмоции искусственно сужают жизненный мир. А это все, в свою очередь дает человеку широкий спектр возможностей, из которых он сам выбирает. Поэтому, по Д. А. Леонтьеву, жизнетворчество предполагает определенный уровень психологической зрелости. Д. А. Леонтьев в своих работах часто опирается на позитивную психологию Селигмана, которая, предполагает, что позитивные чувства и мысли раскрывают потенциал человека, способствуют его развитию, негативные же наоборот, ограничивают.

Таким образом, жизнетворчество предполагает: расширение жизненного мира личности; свободу действий и выбора из имеющихся альтернатив, способность к личностному росту и направленность на развитие; раскрытие потенциала человека; личностную, психологическую зрелость; наличие по-

зитивных переживаний. К тому же, символы, согласно психологам юнгианского направления, являются инструментом личностного роста, несут в себе огромный потенциал, который обусловлен их многозначностью и глубокими культурными корнями. Символы не только являются значимой частью человеческой культуры, человек живет в мире символов, по мнению К.-Г. Юнга. Причем не просто живет, но и сам предрасположен к созданию символов. [3]. Именно это позволяет говорить о символах жизнетворчества и дает основания рассматривать символы жизнетворчества, присутствующие в сознании, как потенциальную возможность и готовность человека создавать свою жизнь, свой мир.

Поскольку жизнетворчество является неотъемлемой частью образа мира человека, символы жизнетворчества являются составной частью символов мироустройства. Символы мироустройства изучались Ю. А. Аксеновой [4], символы же жизнетворчества не входили в круг ее интересов, хотя для их рассмотрения есть все основания. В целом же практически все символы, не имеющие негативной окраски, при определенных условиях могут трактоваться как символы жизнетворчества. Данными условиями могут быть, например, общий контекст, в котором проявляется новизна символа, его динамичность и направленность в будущее. К.-Г. Юнг выдвинул и развивал идею о том, что символы – инструмент личностного роста. Это дает основания рассматривать символы жизнетворчества, присутствующие в сознании, как потенциальную возможность и готовность человека создавать свою жизнь, свой мир. А это неразрывно связано с личностной зрелостью и развитием.

На основании этого нами было проведено эмпирическое исследование, которое позволило подтвердить наличие символов жизнетворчества в символическом пространстве образа мира личности и систематизировать символы жизнетворчества, построив типологию. Остановимся подробнее на описании типологии символов жизнетворчества.

Нами были выделены 7 ведущих жизнетворческих интенций, 5 типов символов жизнетворчества, образованные 35 классами, наличие которых позволяет исследовать тонкие стороны душевной реальности. Данные результаты позволили выявить и исследовать три уровня жизнетворчества: жизнетворческие интенции, жизнетворческие стратегии, архетипическое жизнетворчество. Все это задает трехмерное пространство типологии символов жизнетворчества. Причем первые два измерения структурируют относительно автономные символы жизнетворчества, образуя классы, третье измерение задает своеобразную иерархическую пирамиду.

Изначально пространство типологии символов жизнетворчества двумерно и задается типами символов жизнетворчества, выделенных по критерию жизнетворческих интенций и критерию глобального смысла. Типы символов жизнетворчества описываются следующими жизнетворческими интенциями: выход за пределы реального Я; реализация накопленного опыта (имеющегося потенциала); обретение нового опыта; стремление к личностному развитию; свободное пространство выбора; позитивность, расширяющая мир; пассивность или фатальность. Степень глобальности и смысл

предполагаемых изменений определяют следующие типы символов жизнетворчества: житейские; социальные; глобальные; метафорические; мистические, таинственные. Таким образом, символы жизнетворчества располагаются в своеобразном двухмерном пространстве, образуя 35 классов, которые определяются типами символов жизнетворчества и характеризуются жизнетворческими интенциями. Классы позволяют провести более детальное исследование и корректно работать тонкой душевной реальностью.

В процессе исследования было выявлено наличие трех уровней жизнетворчества и описывающих их жизнетворческих символов.

Первый уровень – жизнетворческие интенции, предполагающие случайное, спонтанное реагирование на окружающий мир. Жизнетворческие интенции характеризуются такими типами символов жизнетворчества: «яркая деятельность», «социокультурная целостность, гармоничность», «деловитость», «развивающаяся геометрия жизни», «личностное и социальное развитие», «широта жизненного мира», «движущая сила сомнения».

Второй уровень – стратегии жизнетворчества, подразумевающие осознанное, целенаправленное изменение, создание собственного мира, собственной жизни. Жизнетворческие стратегии описываются такими типами символов жизнетворчества: «гармоничная деятельность», «социальная гармония» «целенаправленное активное развитие с глобальными целями», «проектирование», «мыслительная деятельность».

И третий уровень – архетипическое жизнетворчество, обусловленное архетипами Юнга. Архетипический уровень жизнетворчества образуется такими архетипами: Персона, Тень, Анима и Анимус, Мудрец, Самость. Данные архетипы, оформляясь в символы жизнетворчества, проявляются как в отдельных рисунках, образующих творческую коллекцию, так и в целостных коллекциях одного человека.

Теперь остановимся более подробно на взаимосвязи уровней. Стратегии жизнетворчества формируются и состоят из интенций. Их различие в том, что интенции являются спонтанными и неосознанными реакциями на ситуацию, стратегии же основаны на рефлексии, анализе ситуации и осознанном формировании условий. Интенции могут быть представлены достаточно разнообразно, но в конечном итоге они образуют целостную стратегию. Жизнетворческая стратегия, в свою очередь, структурируется архетипами. Архетипический уровень жизнетворчества влияет на формирование целостной и адекватной стратегии жизнетворчества, поскольку архетипы захватывают сферу жизненных интересов, смыслов, ценностей и целей личности. Поэтому, если личность в своем жизнетворчестве не выходит на уровень архетипов, стратегия не структурируется, что ведет к спонтанным, хаотическим реакциям на среду, обусловленным жизнетворческими интенциями. При этом получается, что в данном случае имеет смысл говорить не о жизнетворчестве как таковом, а о предпосылках жизнетворчества.

Таким образом, типология символов жизнетворчества, исследуя символы жизнетворчества в символическом пространстве личности, может являться инструментом выявления жизнетворческих интенций и стратегий. Именно

раскрытие уже существующих у человека интенций и стратегий позволяет наиболее продуктивно выстроить дальнейший план действий самого человека и скорректировать работу с ним. А исследование жизнетворческой интенции, в свою очередь, актуально, поскольку выявляет жизнетворчество в зачаточных состояниях и способствует его дальнейшему развитию. Именно в контексте теории психологических систем В. Е. Ключко типология символов жизнетворчества имеет особое значение, поскольку косвенно способствует непрерывному развитию личности.

### **Литература**

1. Ключко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск: Томский государственный университет, 2005. 174 с.
2. Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под редакцией Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М.: Смысл, 1997. 334 с.
3. Юнг К.-Г. Символическая жизнь. М.: Когито-центр, 2003. 326 с.
4. Аксенова Ю. А. Символы мироустройства в сознании детей. Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 272 с.

## **КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕСТВЕ ЗНАНИЯ**

*В. В. Петров, Новосибирск, Россия*

Для успешного развития современного общества необходимо интенсивное развитие системы продуцирования знаний. Только с помощью развития существующего и создания нового знания государство может обеспечить максимально возможный простор и свободу для формирования активной личности.

В условиях развитого индустриального общества основное внимание формированию будущего специалиста уделялось не в системе среднего образования (которое является обязательным для всех), а в высшей школе. В рамках информационного общества, концепция которого была сформулирована в 60-х годах XX века в работах таких авторов, как Д. Белл, П. Драккер, Е. Масуда, А. Тоффлер и др., такой подход к образованию еще мог быть оправдан, но для концепции общества знания, получившей развитие в 90-х гг. XX в., он становится некорректным.

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.

В контексте информационного общества для подобного анализа достаточно изучать и прогнозировать «профессионально-технологические» изменения в сфере образования. В качестве таких изменений может рассматриваться объем и уровень подготовки в сфере информационных технологий, роль и место дистанционного образования, интеграция системы образования в мировую систему в рамках Болонского соглашения и т.д.

В контексте общества знания необходим комплексный анализ места и роли системы образования. Для этого требуется не только рационально обоснованный прогноз развития системы образования, но также анализ возможности и необходимости изменения социальных функций образования в этом новом типе обществе, выработка критериев качества образования, которые будут отвечать изменившимся требованиям и ожиданиям [1].

Поскольку в современных условиях стать процветающей страной может получить только то государство, которое активно обеспечивает максимальный простор для реализации творческого потенциала человека, то чем раньше станет возможным для социума выявить способности и таланты своих членов – тем эффективнее будет их использование в дальнейшем на благо развития общества. Для этого необходимы определенные предпосылки – создание равных стартовых возможностей для молодого поколения и возможность вступления в конкурентную борьбу за получение образования самого высокого уровня, которое явилось бы ключом к восходящей социальной мобильности. Исходя из этого, для любой социальной системы, особенно для формирующегося общества знания, необходимо развитие качественного образования, желательно как можно более открытого. Открытая система качественного образования нацелена на отбор одаренных детей, талантливой молодежи из разных социальных групп и позволяет создавать элиту высокого качества в интеллектуальном и этическом плане (в отличие от элитарного образования, которое является закрытым и направлено на обучение выходцев из богатых и знатных семей). Только при соблюдении этого условия к высшим, наиболее престижным позициям в обществе придут наиболее талантливые люди, которые смогут обеспечить наиболее оптимальное управление обществом.

Что включает в себя понятие образования высокого качества? Как заявил на встрече ректорами вузов в г. Новосибирске Министр образования и науки А. Фурсенко: «В России разрабатывается национальная программа улучшения качества образования. Существующая система обучения требует значительных изменений на всех уровнях <...> До этого каждый ВУЗ выживал как мог, а теперь идет поиск новых форм развития» [2]. То есть, «поиск новых форм развития» и «улучшение качества образования» возводятся в ранг государственной политики. Концепты «качество» и «развитие» предполагают наличие критерия о том, что считать развитием, а что – нет. Пока лишь можно предполагать, судя по практике, что, по мнению министерства «качественно» все то, что сокращает бюджетные ассигнования, причем это же и есть «развитие»! [1]. На самом деле при программировании качественного развития системы образования более важны такие критерии, как эффективная интеграция в мировое общество знания, а не экономия бюджета и перекладывание экономического бремени качественного развития системы образования на плечи самих учащихся и их родителей.

Сегодня система образования развивается в условиях радикально меняющегося общества. В результате человек, который появился на свет в условиях одного общества, развивается и получает образование в условиях ин-

тенсивно меняющегося общества, а период его становления как развитой и образованной личности, возможно, будет приходиться на сформированный глобальный мир общества знания. Поэтому один из основных критериев качества образования в обществе знания может быть сформулирован следующим образом – качественное образование должно быть адаптивным. Если система образования выполняет успешно адаптирующую функцию по отношению к отдельной личности, социальной группе, гражданам определенной страны и, наконец, всего мирового сообщества, то такая система образования имеет определенное качество, нацеленное в будущее. Если нет, то данное качество отсутствует.

В данный момент по критерию адаптационной направленности в общество знания система отечественного образования, по всей видимости, не может быть названа качественной, скорее это система адаптации к обществу потребления. Исключение составляют лишь отдельные единичные вузы и специализированные школы, подход к обучению в которых неоднократно рассматривался автором в предыдущих работах [3].

В настоящее время российская система образования имеет большой потенциал, который может быть использован при создании качественного образования по отношению к формирующемуся обществу знания. По сравнению с западными образовательными системами российское образование обладает следующими преимуществами:

- высокий уровень образовательных запросов населения;
- качественная базовая подготовка и инициативность учителей;
- наличие потенциала для разработки инновационных учебных ресурсов и для обучения учителей в регионах;
- высокая массовая технологическая культура.

Такие сравнительные преимущества формируют дополнительные ресурсы отечественного образования. Наличие подобных ресурсов может позволить эффективно модернизировать систему образования. При этом мы получим действительно качественное образование, которое будет отвечать не каким-либо разработанным стандартам, а требованиям формирующегося общества знания.

## Литература

1. Майер Б. О., Наливайко Н. В. Об онтологии качества образования в обществе знания // *Философия образования*. 2008. № 3 (24). С. 4–18.
2. Фурсенко А. В РФ разрабатывается национальная программа улучшения качества образования. URL: <http://www.rbc.ru/rbcfreenews/20080719193423.shtml> (дата обращения: 19.07.08).
3. Петров В. В., Аблажей А. М. Формирование выпускника нового типа в обществе знания // *Педагогика любви: материалы Всероссийских этнопедагогических чтений*. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2008. Ч. II. С. 183–186.

## СИНЕРГЕТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ «ГОРОД»

*С. В. Пирогов, Томск, Россия*

Для классической науки характерно рассмотрение объектов исследования как статических систем, структурно-функциональных конструкций. Город в этой традиции выглядит как система статусных групп и институциональных механизмов регуляции отношений между ними, как устойчивая социально-функциональная система. Основными целями изучения таких систем являются: 1) установление факторов и механизмов детерминации системы извне; 2) определение причин и последствий дисфункциональных состояний системы, исследование состояний «сбоя» функционирования системы по причинам недостаточности ресурсов или конструктивных особенностей системы для реализации целевой функции, задаваемой извне.

Постнеклассическая наука изучает исторически развивающиеся системы, в которые в качестве особого компонента включен сам человек – «человекоразмерные» системы (В.С. Стёпин). Такие системы не могут быть рассмотрены как себе тождественные устойчивые конструкции, а рассматриваются как процесс, воспроизводящий некоторые устойчивые состояния и изменчивый в ряде других характеристик. В силу антропогенного характера таких систем расширяется понимание причинности в возникновении и изменении этих самоорганизующихся систем: наряду с каузальной детерминацией из прошлого их траектория саморазвития оказывается обусловленной актуальными противоречиями и конфликтами в настоящем, а также телеологической причинностью конструирования образа идеального состояния в будущем. Это особо актуально для российских городов. «Исчезновение или ослабление функциональной нагрузки постсоветских городов поставило перед многими из них проблему самоопределения – формирования представления о собственной миссии и стратегии развития... Думаем, что к осознанию миссии и выработке стратегии города можно прийти только путем организации коммуникации, так как и миссия, и стратегия есть производные от понимания места и его истории или исторической ситуации, мировых глобальных тенденций, касающихся развития устройства самого города, возможностей работать с ресурсами своего развития» [1].

Саморазвивающиеся системные объекты характеризуются наличием относительно автономных подсистем, развивающихся по своим имманентным закономерностям; определённым уровнем неупорядоченности, стохастичности взаимодействия элементов внутри подсистем; наличием процессов коммуникации между подсистемами. Именно эти характеристики мы будем иметь в виду, моделируя систему «город».

Саморазвитие города можно понять, если допустить, что структура системы «город» состоит не из инвариантных элементов – статусных групп, а представляет собой в каждом случае конкретных городов ансамбль городских сообществ, различающихся своей символической структурой и образом жизни. Организация города состоит не только из формальных организацион-



но-управленческих институтов, но также представлена самоорганизационными составляющими, действующими параллельно официальной организации, усиливая или ослабляя её. Именно выявление и анализ механизмов самоорганизации городских сообществ, а также механизмов взаимоперехода формальной и неформальной организаций города и составляет предмет синергетики города.

П. Бурдьё представлял городской социум как «пространство стилей жизни или как ансамбль *Stände*, групп, характеризующихся стилем жизни» [2, с. 69]. Социокультурная система города, в отличие от его социально-функциональной системы, выглядит не как система формальных групп, а как система жизненных миров различных городских сообществ, говорящих на различных языках. «Город – это комплекс таких миров, которые соприкасаются, но никогда полностью не взаимопроникают» [3].

В литературе о городе часто встречается указание на хаос городской жизни, структуры городской среды. Предметный и смысловой хаос городской среды выступает онтологическим условием развития города. Хаос городской жизни здесь является генератором разнообразия и генератором случайности, из чего складывается новое единство, рождается новая структура. Новое в городской среде возникает в результате спонтанного, неожиданного, незапланированного столкновения и последующего взаимодействия разнородных элементов. Как механизм инноваций хаос способствует увеличению разнообразия структурных элементов и их связей. В переходные периоды исторических изменений в городах всегда наблюдается хаотическое изменение социальной структуры, что приводит к необходимости вырабатывать новые механизмы интеграции, согласования интересов и принятия решений. Интересный материал, проливающий свет на процессы перехода от одной социальной системы к другой, содержится в капитальном труде Б.А. Рубл по исторической социологии городов переходного периода от традиционного общества к обществу модернистскому, индустриальному. Автор доказывает, что тезис о чёткой классовой структуре формирующегося капиталистического общества, как и тезис о том, что управление большим городом осуществляется политической элитой в режиме централизованного административного управления, являются слишком большими идеализациями и не соответствуют исторической реальности. В действительности имел место прагматический плюрализм: возникло множество кратковременных союзов очень разных социальных групп и политических сил в условиях, когда добиться безусловного контроля над властью, денежными средствами и иными ресурсами не могут даже самые влиятельные группы. «Жизнь большого города – будь то на пике капитализма, при социализме советского образца или в иных условиях – порождает настолько сложные и пространственно сжатые сообщества, что физическое соседство вынуждает взаимодействовать друг с другом совершенно разных людей. ...Приходится делать выбор – тяжелый выбор, который редко сводится к единственной альтернативе. Большие города порождают выбор. Здесь образуется пространство, насыщенность и разнообразие которого понуждает к уступкам и сложным компромиссам» [4,

с. 41–42]. Социокультурная ситуация большого города – это ситуация постоянного выбора, траектория развития городов перманентно содержит множество точек бифуркации – ситуаций, когда в рамках старой системы появляется принципиальная возможность развиваться как минимум в двух разных направлениях. Бифуркационная природа возникновения и развития городов лежит в основе их индивидуального своеобразия, существования у каждого города не просто собственной исторической судьбы, но, в силу этого обстоятельства, собственного символического ресурса. В этом плане урбанизация как рост многообразия образа жизни и вариантов образов жизни есть общий механизм саморазвития всего общества. Разнообразие городской среды – главная причина привлекательности города, как для проживания, так и для размещения ресурсов развития: финансовых, технологических, политических. Основой разнообразия городской жизни в целом является насыщенность городского пространства отношений коммуникативными практиками городских сообществ. Городские сообщества – это, прежде всего, символические сообщества, «каждое сообщество представляет собой в определенной степени независимое культурное образование, со своими стандартами, представлениями о должном, о приличиях и о том, что достойно уважения» [3]. В коммуникативном пространстве города происходит взаимообмен символическими ресурсами (ценностями, смыслами, стратегическими целями) между городскими сообществами, что приводит к появлению новых форм организации жизнедеятельности города – диссипативным структурам городской жизни: более дифференцированным и информативно ёмким, способным к большему разнообразию проявлений. Степень сложность городского сообщества постоянно увеличивается. В синергетике сложность оценивается не столько количеством элементов системы, сколько богатством связей между ними, степенью разнообразия её возможных реакций и мерой непредсказуемости поведения системы. «Собственно городское сообщество, даже в том задавленном виде, в котором оно у нас существует, обладает гигантской структурной сложностью и многообразием. Если этого многообразия нет, то и города нет, тогда у нас с вами – недогород. Недогород имеет еще хорошее обозначение – слобода. Это функциональное поселение» [5].

Город в полной мере можно назвать аутопойетической системой – системой, которая сама себя описывает, определяет и которая изменяется по мере изменений символической структуры сообществ. Н. Луман такие системы называл оперативно замкнутыми, поскольку коммуникативная система оперирует в постоянном воспроизводстве различения самореференции и внешней референции. Это есть ее аутопойесис. «Аутопойетическая система является производимым произведением, точнее, формой различения системы и окружающей среды» [6]. Основная идея синергетики, которая в полной мере может и должна быть применена к изучению города, заключается в том, что процессы, протекающие в системе и новые системные характеристики (эмерджентные качества) обусловлены не столько внешним воздействием среды, сколько коммуникативными процессами внутри системы. Город, как и любая саморазвивающаяся система, сам определяет значимые для

него области и предметы реагирования – в зависимости от специфики структуры и организации. Происходит это в силу символической природы городских сообществ. «Следствием этого является то, что социальным элементом перестает быть индивид и становится установка, тенденция индивида к действию. Не индивиды, а именно установки взаимодействуют и, взаимодействуя, поддерживают социальные организации и производят социальные изменения» [7, с. 17]. Саморазвитие города как системы городских сообществ происходит потому, что «коммуникация создает на каждом своем шаге бифуркацию восприятия и отклонения... Только благодаря этой бифуркации может иметь место история, ход которой зависит от того, какое направление будет избрано: “да” или “нет”» [6].

### **Литература.**

1. Никитин В. А., Никитина Е. И. Принцип города: организационное предприятие [Электронный ресурс] // Философия / Методология в России. – Электрон. дан. – URL.: // <http://circle.ru/personalia/nikitin/pg.html>
2. Бурдьё П. Социальное пространство и генезис «классов» // Бурдьё П. Социология политики: пер. с фр. / сост., общ. ред. и предисл. Н. А. Шматко. М.: Socio-Logos, 1993. С. 53–97.
3. Парк Р. Город как социальная лаборатория [Электронный ресурс] // Социологические прогулки. – Электрон. дан. – URL.: // [http://www.urban-club.ru/?page\\_id=7](http://www.urban-club.ru/?page_id=7)
4. Рубл Б. А. Стратегия большого города. Прагматический плюрализм в Чикаго «позолоченного века», Москве серебряного века и Осаке эпохи Мэйдзи. М.: Моск. Школа Полит. Исследований, 2004. 454 с.
5. Глазычев В.Л. Представления о городе в культурно-исторической перспективе [Электронный ресурс] // Сайт Вячеслава Леонидовича Глазычева. – Электрон. дан. – URL.: // [www.glazychev.ru](http://www.glazychev.ru)
6. Луман Н. Понятие общества [Электронный ресурс] // Русский Гуманитарный Интернет Университет. – Электрон. дан. – URL.: <http://www.i-u.ru/biblio/>
7. Парк Р. Городское сообщество как пространственная конфигурация и моральный порядок [Электронный ресурс] // Социологические прогулки. – Электрон. дан. – URL.: // [http://www.urban-club.ru/?page\\_id=7](http://www.urban-club.ru/?page_id=7)

## **ВИРТУАЛЬНАЯ СРЕДА КАК ТЕХНИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*Т. А. Полякова, Е. В. Поляков, Санкт-Петербург, Россия*

Среди множества интегрированных систем, образование, как никакая другая, нуждается в развитии технико-технологической компоненты. Как важнейшую составляющую образовательной системы следует рассматривать качество подготовки профессорско-преподавательского состава, являющегося носителем функций формирования объекта – мировоззрения обучающихся.

Однако пока низок уровень осведомленности о собственно технологиях по обеспечению качества знаний в вузах [6, с. 12–14]. Активация внутренних связей образовательной системы и ее информационного обмена с обучающимися – активными субъектами образовательного процесса – осуществляется посредством особых информационно-энергетических потоков, обуславливающих прямую и обратную связь между студентом и преподавателем.

В условиях стремительного развития прикладных средств обучения (компьютерной техники, программного обеспечения и пр.) субъекты системы образования не всегда успевают перестроиться. Иногда сознательно иг-

норируется возможность совершенствования учебного процесса, что в свою очередь негативно сказывается на качестве образования.

Принято считать, что в условиях рационализации отношений в сфере образования и науки в современный период, «проявляет себя кризис позитивизма, критериев объективности и идеала совершенствования знаний» [2, с. 132, 133]. Прогресс фундаментальной науки нередко подменяется прогрессом потребностей, а в среде обучающихся и обучаемых распространены настроения разочарования.

В то же время нельзя не учитывать появление и новых возможностей манипулирования информацией с помощью компьютеров. Самое простое объяснение этому – исполнение желаний массового потребителя [4, с. 75, 85]. Виртуальная реальность современной культуры – это пространство, основанное на «новых мифах», это «поглощающая» человека среда медиакультуры, компьютерная «виртуальная реальность», новый интегративный сверхсложный феномен – сетевая культура «невзрослеющего общества», по П. Вирилио» [3, с. 23, 24]. Информационно-коммуникативная доминанта подобного рода культуры несет в себе опасность информационной аномии [3]. Одним из каналов противодействия информационной аномии призваны выступить информационные образовательные технологии. Использование компьютерных технологий в учебном процессе в этой связи приобретает всё большую актуальность.

Как основополагающие принципы процесса обучения, с точки зрения формирования у студентов определенной системы знаний, умений и навыков профессиональной деятельности, виртуальность занимает особое место.

Виртуальная среда есть не что иное, как технология трехмерного информационного взаимодействия человека и компьютера, реализующаяся с помощью комплексных мультимедиа-операционных средств [1]. Искусственно созданная обучающая среда моделирует те аспекты реального мира, которые оказываются недоступными для реального опыта. Таким образом, обучение в виртуальной среде способствует процессам образования, самообразования и конструирования знаний современного студента.

В настоящее время виртуальная среда как емкий общенаучный феномен является составной частью информационной технологии, которую целесообразно использовать в различных областях образовательного процесса. Собственные специфические дидактические возможности виртуальной среды изучены далеко не в полной мере и скрывают огромный потенциал. Некоторые из них можно назвать, основываясь на анализе общих принципов виртуальных технологий:

- возможность работы педагога с более глубокими психическими реальностями в идее образов второго порядка [1];
- повышение эффективности процесса обучения за счёт интенсификации познавательной деятельности;
- виртуальная среда служит эффективным средством межличностных коммуникаций;

- возможность создания различных имитационных сред для отработки профессиональных навыков и умений;
- индивидуальный темп усвоения рабочего материала при сохранении высокой мотивации.

Виртуальная реальность как научный феномен охватывает многие области знаний и имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Тем не менее, внедрение виртуальной среды в образовательный процесс является следствием закономерного развития информационных технологий в системе образования.

Именно система образования может рассматриваться в условиях глобализации как важный фактор адаптации индивида к новым условиям, развития современной правовой и политической культуры личности.

Эффективные информационные обучающие технологии предполагают учет культуры и ментальности обучаемых, связь конкретной дисциплины с другими учебными дисциплинами. Эффективность информационного обеспечения учебного процесса непосредственно связана также с психологией восприятия, логикой изложения учебного материала.

В современный период постепенно делигитимируются такие иерархически организованные отношения как «функциональная система – организация», «учитель–ученик». Ставится под сомнение патернализм отношений «учитель–ученик». Инициировать новшества, научиться упреждать развитие тех или иных негативных процессов или тенденций может высококвалифицированный педагог – творческая личность. В то же время, по-прежнему важны смыслозначимые ценности, рациональные цели и программы развития. В условиях коммуникации на место иерархической концепции отношений приходит своего рода сетевая концепция [5, с. 276, 277–281.].

В этих условиях могут реализовываться, передаваться не только продукты культуры, информация, но и формироваться новые концепции и методики образования. Новые информационные технологии, используемые в учебном процессе, позволяют развивать научные исследования, осваивать процессы стандартизации и автоматизации образовательных методик.

## Литература

1. Носов Н. А. Образование и виртуальная реальность // Новый коллегиум. 2000. № 3. С. 40–43.
2. Рогозянский А. Образование в ситуации постмодерна // Проблемы развития. Российский научный общественно-политический журнал. М., 2007. № 1 (5).
3. Маркин А. В. Функции отклоняющегося поведения в условиях информационной аномии. М., 2006.
4. Фридман Т. Плоский мир: Краткая история XXI века: пер. с англ. М., 2007.
5. Луман Н. Дифференциация: пер. с нем. М., 2006.
6. Гарантии качества образования. Информационные и методические материалы / под общ. ред. Ф. Д. Демидова, М. Ф. Королева. М.: РАГС при Президенте РФ, 2006.

## ИНТЕРНЕТ-СООБЩЕСТВО КАК ОБЪЕКТ НАУЧНОГО АНАЛИЗА: СИСТЕМНЫЙ АСПЕКТ

*В. Н. Поправко, Томск, Россия*

На сегодняшний день ни для кого не является секретом тот факт, что сеть Интернет представляет собой особое пространство коммуникации. Процессы группообразования, происходящие в виртуальной среде, характеризуются двумя ключевыми особенностями, отличающими их от «реальных». Во-первых, это полная свобода выбора коммуникативного круга пользователем – огромное количество форумов, чатов и прочих Интернет-сервисов тематически охватывают, пожалуй, любой из аспектов человеческого существования и позволяют пользователю обратиться к ним «не выходя из дома». Во-вторых, участники виртуальной коммуникации обладают значительной степенью свободы во взаимодействии, что обусловлено, с одной стороны, анонимностью коммуникации, с другой стороны – ее текстуальным характером.

Обратной стороной феномена виртуальной коммуникации является ярко выраженная автономизация виртуальных коммуникативных групп, или Интернет-сообществ – их границы можно охарактеризовать как предельно четкие, значительную роль в сообществах начинают играть механизмы контингентности и инаковости [1].

В связи со сказанным выше, возникает вопрос: можно ли и в какой мере считать Интернет-сообщества общностью с системными признаками, то есть целостностью, обладающею свойствами эмерджентности?

Чтобы ответить на этот вопрос, обозначим, что автор понимает под признаками системы относительно коммуникативных сред. Во-первых, это наличие определенного общественного интереса у участников взаимодействия, во-вторых, наличие нормативной системы, в-третьих, статусно-ролевая дифференциация в группе.

**Общественный интерес.** В ходе специально проведенного исследования, затронувшего несколько Интернет-форумов, выяснилось, что общественный интерес (как осознанная цель, требующая согласованных усилий для ее достижения) в строгом смысле этого понятия в сообществах отсутствует. Однако отличительной чертой большинства сообществ является единство интересов пользователей или некая тематическая направленность коммуникации, вполне его заменяющие.

Здесь нужно оговориться, что исследователям следует различать Интернет-сообщество (сетевое, виртуальное сообщество) и сетевой социальный агрегат. Обязательными характеристиками первого будут: непосредственное взаимодействие, наличие общего интереса, а также осознание общности его участниками. Социальный агрегат же предоставляет техническую возможность для коммуникации (примером социального агрегата могут служить популярные ресурсы для поиска одноклассников, друзей, коллег, так называемые, «социальные сети») [2].

**Статусно-ролевая дифференциация** в Интернет-сообществах не является развитой в той степени, в которой ее можно было бы сравнивать с «реальными» малыми группами или общностями, и, по нашему мнению, должна рассматриваться скорее как система субъективных диспозиций.

Всех участников взаимодействия в Интернет-сообществе можно условно разделить на три группы – лидеры, основная масса и аутсайдеры.

Обратимся к характеристикам «продвинутых», авторитетных пользователей. Таковыми считаются создатели ресурса («старожилы»), активные участники (как в плане коммуникации, так и в плане обмена мультимедийной информацией) и «взрослые» в суждениях пользователи. Отметим, что отдельный пользователь может одновременно входить во все указанные группы. Высокое положение в иерархии рамках Интернет-сообщества предполагает наличие у пользователя определенных качеств неформального характера, к примеру: обладание солидным ресурсом аудиовизуальной продукции и готовность ею обмениваться в сочетании с длительностью пребывания на форуме и включенностью в дискурс (свободное владение материалом, компетентность оценок и др.).

Маргинальное положение в сообществе может быть связано с пассивным характером взаимодействия или с отклоняющимся поведением пользователя.

В ходе исследования выяснилось, что в ряде относительно закрытых сообществ действуют механизмы формирования групповой идентичности, актуализированные в дискурсе. Условно можно выделить два вида идентичности, свойственные участникам взаимодействия – профессиональную и личностную.

Профессиональную идентичность можно показать на следующем примере: участники сообщества, объединенные интересом к кинематографу, идентифицируют себя если не как эксперты, то как «более чем любители» киноискусства, причем такой подход касается как содержательной стороны фильма (знание, умение судить о режиссере, актерах и пр.), так и оценки технических особенностей формата, в котором выпущен фильм.

Личностная идентичность связана, как нетрудно догадаться, с актуализацией личностных характеристик – к примеру, высокой нравственной культурой, общей эрудированностью и другими качествами, свойственными участникам данного сообщества и противопоставляемым агрессивности, некомпетентности и т.п. пользователей массовых ресурсов.

**Нормативная система.** В ходе исследования выяснилось, что значительно количество Интернет-сообществ, в особенности популярные форумы и чаты, имеют достаточно развитую нормативную систему.

Как правило, нормативная система выражается в наличии ряда формальных и неформальных правил, санкций за их нарушение, а также участников, наделенных полномочиями и техническими возможностями поддерживать порядок в рамках сообщества – администраторов и модераторов.

В силу того, что исследованные сообщества строились на базе торрент-форумов и помимо коммуникации предполагали обмен мультимедийной

информацией, часть формальных правил затрагивала технические стороны обмена файлами и была направлена на упорядочивание этого процесса. Другая часть формальных правил касалась непосредственно коммуникации, норм поведения в рамках сообщества. В качестве примера можно привести запрет на использование инвективной лексики, различных форм агрессии в отношении других участников, проявление расовой или религиозной неприязни, размещение объявлений рекламного характера, «флад» (бессодержательные сообщения) и прочие. Модераторы и администраторы обладают полномочиями и техническими возможностями редактировать и удалять сообщения, а также приостанавливать деятельность или запрещать пользователю доступ к сообществу.

Неформальные правила являются необязательными для исполнения, однако дают некоторые «бонусы» в сообществе. Так, например, «форумчане», принимающие активное участие в обмене мультимедийной информацией, пользуются особым уважением – их «знают в лицо» (по «никнейму» и «аватару»). Некоторые ресурсы имеют специальный раздел «доска почета», где таким участникам можно выразить благодарность.

Как правило, в пользовательской среде исследованных Интернет-сообществ ценится грамотность в написании сообщений, комплиментарность, умение аргументировать свою позицию по различным вопросам. Дополнительные технические навыки владения персональным компьютером также влияют на отношение к участникам виртуального взаимодействия – особым уважением пользуются системные администраторы, программисты и просто «продвинутые» пользователи. Можно утверждать, что в некоторых случаях пользователи, обладающие культурным капиталом, своим поведением в рамках сообществ задают эталонную культуру потребления и общения по ее поводу. Другие участники коммуникации, ориентирующиеся на эту референтную группу, вынуждены также прилагать усилия для достижения желаемого уровня.

Стоит отметить, что нормативная система многих Интернет-сообществ стремится к максимальной эффективности, чутко реагирует на изменения внутренней и внешней среды – принятие и изменение правил в виртуальном сообществе легко осуществимо. Примечательным является тот факт, что в виртуальной среде неформальные правила зачастую способны дополнять и даже усиливать формальные, не противореча им (как это часто бывает в «реальной жизни»).

Резюмируя сказанное выше, можно с уверенностью утверждать, что Интернет-сообщества можно в полной мере считать новым типом общности, обладающим достаточным набором системных свойств.

## Литература

1. Луман Н. Тавтология и парадокс в самоописаниях современного общества // СОЦИО-ЛОГОС. М.: Прогресс, 1991. С. 194–218
2. Нестеров В. Ю. К вопросу о динамике сетевых сообществ URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/groupdyn> (дата обращения: 22.11.09).



## ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*О. В. Пушкина, Прокопьевск, Россия*

Образовательная среда является одним из основных способов косвенного, ненасильственного влияния на личность. Поэтому значение среды в воспитании и обучении всегда было в центре внимания ведущих отечественных и зарубежных педагогов и психологов.

Существенные аспекты педагогизации среды, её функций, структуры, специфику деятельности и общения детей в среде разрабатываются современными исследователями (Ю. С. Мануйлов, Л. И. Новикова, В. Г. Бочарова, Ю. С. Бродский, В. А. Ясвин, С. Д. Дерябо, В. Д. Семёнов, В. И. Слободчиков и др.). Однако следует заметить, что проблема описания сред в педагогике, их классификация, моделирование, в основном, сконцентрированы вокруг воспитательных сред.

В настоящей статье мы обратимся к анализу основных теоретических моделей образовательной среды, разработанными российскими учеными.

Вопросом организации образовательной среды с целью создания «дидактического соответствия педагогического процесса образования личности психологическому процессу ее развития» занимаются В. А. Ясвин, С. Д. Дерябо, ими разработана **эколого-психологическая модель** образовательной среды.

По утверждению В. А. Ясвина, термином «образовательная среда» следует обозначать «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [1, с. 14].

По его мнению, для того чтобы образовательная среда обладала развивающим эффектом, она должна быть способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (учащихся и педагогов). В.А. Ясвин предлагает в образовательной среде выделять пространственно-архитектурный, социальный и психодидактический компоненты.

- первый компонент образовательной среды – *пространственно-архитектурный*, включающий архитектурные особенности здания, оборудование, особую атрибутику учебной обстановки;
- второй – *социальный*, определяет собой, присущей именно данному типу культуры формой детско-взрослой общности;
- третий компонент – *психодидактический* – включает в себя содержание образовательного процесса, осваиваемые ребёнком способы действий, организацию обучения [2, с. 19].

Следующая **коммуникативно-ориентированная модель** образовательной среды разработана В. В. Рубцовым. Исследователь считает, что «в качестве особой образовательной среды выступает именно общность взрос-

лого и ребёнка, через которую нужно рассматривать, что происходит с человеком в процессе его развития и присвоения им норм и образцов» [3, с. 171].

Исходным основанием такого подхода к образовательной среде является понимание того, что необходимым условием развития ребенка является его участие в совместной деятельности, разделенной с взрослым и/или с другими участниками образовательного процесса.

В. В. Рубцов определяет образовательную среду как «сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе» [3, с. 170].

Авторы коммуникативно-ориентированной модели считают, что образовательная среда школы должна включать большое количество разноплановых компонентов: внутреннюю направленность школы, психологический климат, социально-психологическую структуру коллектива, психологическую организацию передачи знаний, психологические характеристики учащихся [4, с. 77].

**Антрополого-психологическая модель** образовательной среды предложена В. И. Слободчиковым. В качестве базового понятия у этого исследователя, как и у В. В. Рубцова, выступает совместная деятельность субъектов образовательного процесса.

Автор указывает на то, что образовательная среда, представляет собой не данность совокупности влияний и условий (как это представлено, например, у В. А. Ясвина и С. Д. Дерябо), а динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося.

В. И. Слободчиков подчеркивает, что «образовательную среду нельзя считать чем-то однозначным, заданным. Среда начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого, где они совместно что-либо проектируют и строят. Такую среду можно рассматривать и как предмет, и как ресурс совместной деятельности» [5, с. 182].

Исследователь предлагает характеризовать образовательную среду двумя показателями: ее насыщенностью (ресурсным потенциалом) и структурированностью (способом организации). В зависимости от типа связей и отношений, структурирующих данную образовательную среду, автор выделяет три разных принципа ее организации:

- среда, организованная по принципу единообразия: здесь доминируют административно-целевые связи и отношения, которые определяются, как правило, одним субъектом – властью; показатель структурированности стремится к максимуму;
- среда, организованная по принципу разнообразия: здесь связи и отношения имеют конкурирующий характер; показатель структурированности стремится к минимуму;
- среда, организованная по принципу вариативности (как единства многообразия), здесь связи и отношения имеют кооперирующий характер;

происходит объединение разного рода ресурсов в рамках объемлющих образовательных программ, обеспечивающих свои траектории развития разным субъектам, отдельным людям, общностям, образовательным системам, показатель структурированности стремится к оптимуму [5, с. 183].

В настоящее время в образовательную практику активно внедряются экспериментальные психодидактические системы. В. И. Пановым разработана **психодидактическая модель** образовательной среды в рамках парадигмы развития [6, с. 143].

Исходным основанием этой модели служит представление о том, что психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «человек – окружающая среда».

Согласно такому подходу под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации.

В качестве основных структурных компонентов образовательной среды В. И. Панов выделяет: деятельностный (технологический), коммуникативный и пространственно-предметный.

- *деятельностный компонент* представляет собой «пространство» (совокупность) различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития учащихся;
- *коммуникативный* – «пространство» межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и способов взаимодействия учащегося с данной образовательной средой и другими ее субъектами;
- *пространственно-предметный компонент* – пространственно-предметные средства, совокупность которых обеспечивает возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной среды.

Также **психодидактическая модель** образовательной среды школы предложена коллективом авторов В. П. Лебедевой, В. А. Орловым, В. А. Ясвиным и др., которые исходя из концепции личностно-ориентированного образования, подчеркивают все возрастающую в современных условиях роль дифференциации и индивидуализации образования, однако понимают эту роль несколько иначе, чем это было принято традиционно.

Исследователи предлагают ориентировать образование на признание за школьником приоритета его индивидуальности, в то время как при традиционном обучении школьник становился личностью в результате специальной организации обучения и воспитания, при целенаправленных педагогических воздействиях. Речь идет о подчеркивании его значимости как субъекта по-

знания, о погружении его в образовательную среду, специально смоделированную образовательным учреждением.

Построение этой среды производится авторами в соответствии с познавательными интересами учащихся, с учетом возможностей педагогического коллектива образовательного учреждения, структуры региональной образовательной системы, традиций и особенностей социокультурной среды. Как видим, в этой модели само понятие «образовательная среда» ограничено рамками образовательного учреждения.

Многообразие подходов к описанию модели образовательной среды, с одной стороны, не вносит полной ясности в создание механизмов её формирования, а с другой стороны, опираясь на позиции экопсихологии развития, позволяет рассматривать образовательную среду с нескольких точек зрения:

Во-первых, как совокупность возможностей для обучения, а также для проявления и развития способностей и личностных потенциалов учащегося.

Во-вторых, как средство обучения и развития. Таким средством образовательная среда становится не только «в руках» педагога, но и «в руках» учащегося.

В-третьих, как предмет проектирования и моделирования. Так, образовательная среда конкретной школы сначала теоретически проектируется, а затем практически моделируется в соответствии с целями обучения, специфическими особенностями контингента детей и условиями школы.

В-четвертых, как объект психолого-педагогической экспертизы и мониторинга, необходимость которых диктуется постоянной динамикой образовательной среды [7, с. 143].

## **Литература**

1. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365с.
2. Ясвин В. А. Векторная модель школьной среды // Директор школы. 1998. № 6. С. 13–22.
3. Рубцов В. В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знаний // К определению предмета экологической психологии: тез. докл. Российской конференции по экологической психологии, Москва, 12–14 апр. 2000 г. М., 2000. С. 169–172.
4. Поливанова Н. И., Ермакова И. В. Образовательная среда в школах разных типов // Психологическая наука и образование. 2000. № 3. С. 72–80.
5. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. М., 1997. Вып. 7. С. 177–184.
6. Панов В. И. Психолого-педагогические модели образовательной среды // Третья Российская конференция по экологической психологии: тез. докл. М., 2003. С. 142–146.
7. Панов В. И. Образовательная среда как предмет экопсихологии развития // К определению предмета экологической психологии: тез. докл. Российской конференции по экологической психологии, Москва, 12–14 апр. 2000 г. М., 2000. С. 138–144.

## **ЗАМЕЩАЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СЕМЬЯ КАК СИСТЕМА**

*Г. Н. Пяткина, Томск, Россия*

С целью научного подтверждения эффективности модели профессиональной замещающей семьи было проведено экспериментально психологическое исследование семей с различным статусом и сроком приема. Исполь-

зовался обширный методический комплекс на базе системного подхода к семье. Суть этого подхода заключается в утверждении, что семья это нечто большее, чем сумма ее отдельных членов, что она обладает собственными закономерностями функционирования и развития, которые оказывают значительное влияние на включенных в нее людей.

Исследование полностью подтвердило выраженную положительную динамику эмоционального, когнитивного, социального и личностного развития у всех без исключения детей-сирот после помещения в приемную семью. Процесс взаимной адаптации приемной семьи и ребенка сироты можно представить как сложную динамику образования новой семейной системы, в которой выделяются свои этапы и кризисы [1]. Знание этих закономерностей, квалифицированное психологическое сопровождение и поддержка на этапах подбора и становления приемных семей позволяют избежать отказов и неудач, обеспечить менее болезненное и более эффективное становление новой семейной системы.

Ребенок, попадая в замещающую профессиональную семью, строит отношения не только со взрослым, который занимается его воспитанием, но и со всей семьей в целом, т.е. имеет дело уже с системными процессами. Распространенной ошибкой в процессе социального и психологического сопровождения является выдвигание на первый план матери или приемных родителей, т.е. преимущественная концентрация на детско-родительских отношениях при игнорировании роли семьи как системы, характеризующейся определенной структурой, паттернами взаимодействия, имеющей свою историю и идеологию, т.е. ценности, традиции, ритуалы. Ребенку необходимо адаптироваться к особенностям функционирования семейной системы как целого (в противном случае он будет отвергнут). В процессе адаптации семья пытается изменить ребенка, приспособить его к требованиям системы. Но и она в свою очередь не в состоянии избежать изменений, несмотря на свое сопротивление им, и должна переструктурироваться (как на уровне структуры, так и на уровне выработки нового репертуара стратегий функционирования) или отвергнуть ребенка.

В процессе интеграции ребенок становится частью семейной системы, и тогда можно сделать заключение о его адаптации, либо он остается внешним элементом и в результате – дезадаптируется. Семьи обладают определенными психологическими условиями, которые могут, как способствовать адаптации ребенка, так и вытеснять его из системы. Поэтому представляется целесообразным рассматривать именно системную парадигму в качестве основного методологического подхода к подбору и психологическому сопровождению профессиональной семьи.

Можно выделить четыре основных аспекта функционирования семейной системы: семейная структура, микродинамика и макродинамика, а также семейная идеология [2]. Данная модель анализа семейной системы позволяет учесть наиболее важные моменты при отборе и сопровождении замещающих профессиональных семей, поэтому рассмотрим ее подробнее.

## **1. Структурные характеристики семейной системы.**

Под структурой семьи понимается квази-пространственный срез семейной системы, который можно представить топографически. Важнейшими понятиями при описании семейной структуры являются понятия связи и иерархии. Связь определяется как психологическое расстояние между членами семьи. В качестве двух дисфункций связи выделяются симбиоз (сверхвключенность) и разобщенность. Дети-сироты, для которых характерна несформированность (или нарушение) чувства привязанности, базового доверия к миру, стремятся удовлетворить свою потребность близости в замещающей семье. Однако нередко невозможность насыщения этой потребности с членами семьи может стать причиной ощущения внутренней сегрегации у ребенка. В семьях, склонных к установлению симбиотических отношений, члены семьи оказываются настолько связанными между собой, что система может «вытолкнуть» приемного ребенка. Наличие в семье другой дисфункции связи – разобщенности – также негативно влияет на процесс интеграции ребенка-сироты, так как члены семьи не имеют стереотипов близких отношений и сами страдают от ощущения внутренней изоляции.

Иерархия определяет отношения доминантности / подчинения в семье. М. Боуэн показал, что в дисфункциональных семьях власть часто узурпируется одним из родителей. Ребенок-сирота попадет в подобную семью либо из формальной, жестко иерархизированной среды сиротского учреждения, либо из хаоса асоциальной семьи, где привык воспринимать мир, как мало прогнозируемый и нестабильный, не поддающийся контролю и регуляции. Это значительно снижает возможности замещающей семьи в компенсации депривационных нарушений.

## **2. Динамические характеристики семейной системы.**

### **Микродинамика.**

Процесс включения внешнего для системы элемента – ребенка-сироты – не может не влиять как на внутреннее пространство семьи, переструктурируя границы между подсистемами, коалиции, иерархию, так и на внутреннюю динамику системы.

Понятие микродинамики позволяет анализировать особенности функционирования семейной системы на актуальном уровне. Она включает:

- семейные роли или устойчивые функции в работе системы, закрепленные за каждым из ее членов;
- паттерны взаимодействия или вытекающие из ролей устойчивые коммуникативные стереотипы: ссоры, конфликты, обиды и т.д.;
- циркулирование информации в семейной системе, которое может быть эффективным (ясным), открытым и дисфункциональным (по типу двойной связи) или неполным при наличии «семейных секретов»;
- стиль эмоциональной коммуникации, характеризующийся соотношениями положительных и отрицательных эмоций, критики и похвалы в адрес друг друга, степенью открытости выражения чувств в системе;

- распределение заданий в семье, характеризующих эффективность или неэффективность распределения функций, обеспечивающих поддержку семейной системы;

Представляется очевидным, что процесс включения ребенка-сироты в семью будет оказывать влияние на характер ее функционирования на уровне микродинамики, изменяя роли и связанные с ними отношения и коммуникативные паттерны. В то же время характеристики семейной микродинамики базовой семьи в значительной степени характеризуют ее адаптивный потенциал. Четкое распределение заданий, отсутствие противоречий в коммуникации (например, по типу двойной связи) крайне важно для снижения когнитивного хаоса, который характерен для приемных детей, более открытое циркулирование информации способствует скорейшему решению возникающих конфликтов. Неблагоприятным для адаптации является такой коммуникативный паттерн, как доминирование критики над похвалой. Наконец, возможность открытого обсуждения проблем и всего происходящего способствует развитию эмоциональной зрелости, самоуважения, умению анализировать свои и чужие поступки, возрастанию доверия к миру и ощущения его предсказуемости и надежности.

**3. Макродинамика** семейной системы включает следующие понятия:

- семейная история, или эволюция (традиция изучения этого параметра идет от М.Боуэна, который доказал, что в семейной истории происходит накопление дисфункциональных паттернов, что в конце концов приводит к патологическому состоянию ее членов);
- семейные сценарии – устойчивые паттерны микродинамики и структурной организации, повторяющиеся из поколения в поколение;
- циклы развития – этапы, ставящие новые задачи перед семейной системой;

Поскольку уровень макродинамики является наиболее устойчивым пластом функционирования семейной системы, то и поиск «психологической ниши» для включения приемного ребенка в систему и ресурсов семьи для его адаптации необходимо начинать на этом уровне. Гипотеза М. Боуэна (1978) о том, что паттерны взаимоотношений предыдущих поколений могут обеспечить неявные модели для семейного функционирования в следующих поколениях, в определенной мере объясняет, например, тот факт, что приемные дети появляются в семьях, для которых характерна многодетность в поколениях. Одной из функций приема является определенное воздействие на дисфункциональные паттерны в вертикальной системе семьи, когда одной из мотиваций приема является освобождение от прошлого семейного сценария и возрождение семьи после грубых дисфункций в предшествующих поколениях (алкоголизм, смерти).

Однако у самих детей – выходцев из асоциальных семей – негативные паттерны вертикальной системы могут быть нивелированы за счет большего потенциала развития замещающих семей (семьи проходят психологический отбор по критерию «здоровье»). При этом каждая семья имеет свой потенци-

ал для перестройки на новом цикле развития. Поэтому необходим подбор семей и психологическая подготовка к приему детей.

Ситуация приема выступает для некоторых семей как попытка избежать изменений внутренних отношений с помощью изменения семейной структуры за счет включения новых членов. Особенно для российской семьи (в силу слабости супружеской подсистемы) одним из наиболее кризисных этапов развития является «пустое гнездо», повышающее уровень тревоги семьи настолько, что система начинает «работать» в кризисном режиме.

Это позволяет объяснить, во-первых, мотивацию приема детей-сирот в некоторых семьях с целью разрешения новых проблем прежними способами (прием ребенка, когда собственные дети повзрослели), во-вторых, попытку разрешить старые, накопившиеся в системе проблемы за счет новых членов семьи. Данный факт очень важно учитывать при подборе и подготовке семей, так как новая система – замещающая семья – может быть разрушена под тяжестью неразрешенных проблем «базисной» семьи. В определенной мере нарушения поведения у приемного ребенка (особенно с течением времени) становятся такой же «коммуникативной метафорой» (шифром потребностей семейной системы), как и нарушения у кровных членов семьи.

#### **4. Идеология семейной системы.**

Учет семейной идеологии является одним из наиболее важных аспектов при работе с приемными семьями. Неадекватные ожидания семьи по отношению к своему новому члену и друг другу становятся одной из главных причин его отвержения. Ребенок-сирота, пытаясь интегрироваться в систему, прежде всего, сталкивается с барьером из семейных правил и норм, которые и сама семья крайне слабо осознает. Поэтому одним из направлений психологической помощи замещающей профессиональной семье должно стать достижение определенной согласованности в понимании членами семьи и приемным ребенком этих правил и норм.

Для многих из обследованных семей одной из внутренних мотиваций приема стало преодоление зловещих семейных мифов, касающихся деструктивных моментов семейной истории, в виде повторяющихся в поколениях девиаций (алкоголизация, асоциальные действия), от которых страдали другие члены семьи.

Мюррей Боуэн сформулировал обобщенные критерии дисфункциональности семейной системы, которые могут служить опорой при разработке критериев подбора семей [3]. Он определил их как низкий уровень автономии, недифференцированность массы «ты» и «они», закрытые границы ригидности правил и норм, низкий уровень эмоциональной поддержки, неразвитую метакоммуникацию. С этих позиций систему функционирования любого сиротского учреждения можно рассматривать как дисфункциональную.

#### **Литература**

1. Ослон В. Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006. 368 с.



2. Холмогорова А. Б. Здоровье и семья: модель анализа семьи как системы // Развитие и образование особенных детей. 1999. №2. С. 49–53.
3. Bowen M. Family Therapy in Clinical Practice. NY: Jason Aronson, 1978.

## ИСТОРИЧЕСКАЯ ОГРАНКА МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ<sup>1</sup>

*Е. Н. Роготнева, Томск, Россия*

Возникновение любого социального института диктуется определенными общественными потребностями. Поэтому и возникновение института образования является, безусловно, оправданным. Можно сказать, что обучение и воспитание как основные элементы образовательного процесса родились вместе с человеческим обществом, и практически на всем пути развития социума были одной из ведущих его функций. Подчеркивает социальную значимость образовательного института и то, что люди на достаточно ранней стадии развития общества осознали необходимость определенного общественного воспитания, хотя в ходе развития цивилизации оно претерпевало различные и не всегда позитивные изменения. Есть еще один важный момент, который хотелось бы подчеркнуть в самом начале своего рассуждения: на протяжении многих столетий, за исключением, пожалуй, последних десятилетий, воспитанию придавалось первостепенное значение по отношению к обучению. Поэтому нам представляется интересным проследить путь развития феномена воспитания в истории педагогики и образования. Тем более, что каждая историческая эпоха добавляла свои оригинальные штрихи к созданию модели идеально воспитанного человека.

Воспитание выступает средством создания и осознания границ дозволенного в данном обществе, поскольку оно нацелено на сохранение стабильности социума, на сохранение традиций.

Изначально, в Древнем мире, процессы обучения и воспитания не разделялись и непосредственно связывались с жизненным опытом человека: воспитателями и учителями были люди наиболее опытные и взрослые, а сам процесс воспитания, по их мнению, должен был происходить в процессе приобретения других знаний. Правители Спарты отождествляли физическое здоровье с гражданскими и нравственными добродетелями. Интеллектуальная компонента обучения была минимальной – обучение чтению и письму, в остальном основой спартанской школы воспитания являлись беспрекословное послушание, выносливость и наука побеждать. Спартанская методика воспитания, в плане приучения к труду в учебном процессе, выносливости и умения побеждать в суровых условиях, недопущение роскоши для обучающихся существует и сегодня в ряде школ и вузов, в частности в Великобритании.

Идеальный гражданин полиса, умеющий и подчиняться и начальствовать, руководствующийся усвоенными представлениями о добре и зле,

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ №08-06-00109.

умеющий хорошо мыслить, хорошо говорить и хорошо поступать, был идеалом воспитанного человека эпохи Античности. Величайшие умы древности предлагали свои программы по воспитанию идеальных слуг государства, согласно которым человек должен был жить в соответствии с нравственным идеалом, принятым в обществе, и ставить цели государства превыше своих собственных.

В Средние века произошла смена идеи о всестороннем развитии личности на главенство аскетизма и религиозной проповеди в воспитании. Средневековая образовательная парадигма рассматривает воспитание как средство сделать человека послушным, управляемым, предсказуемым.

Сама же проблема образования стала самостоятельным предметом исследования с конца XVIII – начала XIX в., когда в центр общественно-политической мысли встали вопросы о социальном предназначении человека, о возможном «исправлении нравов» общества путем изменения форм, методов и целей образования. Именно в этот период в научный оборот был введен термин «образование», который представлял собой единство процессов обучения и воспитания. Безусловно, первым, кто на теоретическом уровне обосновал теорию образования как теорию обучения и воспитания был Я. А. Коменский («*Didactica magna*»). Коменский, по сути, стал начинателем новой образовательной парадигмы Нового времени. Массовое обращение в проблемам воспитания и обучения молодого поколения привело к созданию различных, и часто противоречивых, моделей воспитания, нацеленных на образование определенного типа личности.

Целостность любого общества во многом зависит от того *типа личности*, который оно формирует силами социального института образования. Понимая образование как деятельность по сотворению определенного типа и образа человека, следует отметить, что в истории образования существуют достаточно стабильные, устойчивые модели формирования такого «образа»: элитаристская, эгалитаристская и смешанная. Забегая вперед, отметим, что на сегодняшний день используются все три модели, что является отличительной особенностью современной образовательной парадигмы.

Итак, *элитаристская* модель строится на признании необходимости разных подходов к разноодаренным ученикам, на требовании сознательного ограничения времени обучения и его содержания в зависимости от умственных способностей учеников, их дальнейших перспектив и социального статуса.

Яркими примерами такой модели образования служат идеи Я. А. Коменского и Дж. Локка.

Коменский был уверен, что «академические работы будут продвигаться вперед легче и успешнее, если каждый посвятит себя тому виду занятий, к которому, как это можно заключить по верным признакам, его предназначила природа. Ибо по природным дарованиям один является музыкантом, поэтом, оратором, физиком и т.д., в то время как другие более склонны к богословию, медицине, юриспруденции... Именно здесь слишком часто делается

ошибка, т.к. по своему произволу, не обращая внимания на природную склонность, из каждого чурбана мы хотим сделать гения» [1, с. 113].

В своем всемирно известном трактате «Мысли о воспитании» Джон Локк нарочито подчеркивает особенность воспитания юного джентльмена. По мнению философа, отличие в воспитании джентльмена и простолюдина имеет как экономическое, так и политическое объяснение. Поскольку сыну джентльмена в дальнейшем предстоит принимать участие в решении государственных вопросов, то он должен быть блестяще образован. Сыну же простолюдина никто не позволит играть важную роль в жизни страны, поэтому экономически невыгодно тратить на его образование столько же сил и времени. При этом демонстрировать свое превосходство было дурным тоном, что видно из наставлений Филиппа Честерфилда: «Никогда не старайся показаться умнее или учнее, чем люди, в кругу которых ты находишься. Носи свою ученость, как носят часы во внутреннем кармане. Если тебя спросят “который час” – ответь, но не возвещай время ежечасно и “когда тебя никто не спрашивает”» [2, с. 16].

Наставникам юных джентльменов, по мнению Дж. Локка, важно уделять пристальное внимание вопросам воспитания молодого поколения, поскольку «из всех людей, с которыми мы встречаемся, девять десятых являются тем, что они есть – добрыми или злыми, полезными или нет – благодаря своему воспитанию» [3, с. 412]. Джентльмен должен получить физическое, нравственное и умственное воспитание, но не в школе, ибо школа, считал Локк, это учреждение, где собрана «пестрая толпа дурно воспитанных порочных мальчиков всякого состояния». Настоящий джентльмен воспитывается дома, ибо «даже недостатки домашнего воспитания несравненно полезнее приобретаемых в школе знаний и умений». Таким образом Локк предполагал изолировать будущего джентльмена от влияния «грубой массы». Что же касается образа блестяще воспитанного джентльмена, то он складывается из следующих качеств: «Настоящий джентльмен – это тот, кто умеет достичь собственного счастья, но в то же время не препятствует в этом другим» [3, с. 442], «Джентльмен должен быть воспитан так, чтобы во всякое время быть готовым надеть оружие и стать солдатом» [3, с. 433].

*Эгалитаристская* модель образования отстаивает равные права в образовании для всех независимо от индивидуальных различий.

Первоначально идею обучения всех и всему высказывал Коменский, который в своей педагогической деятельности прошел два этапа: «всеохватывающего образования» и, поняв, что невозможно объять необъятное, начал этап ограничения – «учить не пустому, а полезному». Кроме того, он пересмотрел свои взгляды относительно всеобщности образования: «...натуры высокоразвитые надо поощрять ко всему, чтобы не было недостатка в людях, получивших всестороннее образование и вполне обладающих мудростью. Надо, однако, следить за тем, чтобы академии воспитывали только трудолюбивых, честных и способных людей. Они не должны терпеть лже-студентов, которые, подавая другим вредный пример бездействия и роскоши, расточают отцовское имущество и губят свои годы».

Классическими же примерами эгалитаристской модели служат педагогические идеи Клода Адриана Гельвеция, Жана Антуана Кондорсе.

Различия в способностях людей являются, по Гельвецию следствием различий в условиях воспитания, которое он понимал широко – как всякое формирующее психику влияние среды. Гельвеций подробно рассматривал воспитание ребёнка в семье, подростка в школе, юноши в более широком социальном общении и подчёркивал роль случая. Гельвеций стремился доказать, что воспитание никогда не бывает одинаковым; ссылка на одинаковые условия воспитания у детей с разными интересами и способностями, по его мнению, несостоятельна и не доказывает происхождения этих различий из различия врождённых задатков.

*Смешанная* модель пытается аккумулировать положительные качества первой и второй.

Кроме того, в истории образования выделились три различных подхода к пониманию роли ученика, который воспринимался как пассивный объект педагогического воздействия, как равноправный партнер в педагогическом диалоге и, наконец, как деятельная личность, проходящая путь от пассивного объекта до самодостаточной индивидуальности.

Несмотря на то, что образование должно быть связано с культивированием непохожести, уникальности, неповторимости, гораздо чаще ученику отводится довольно пассивная роль в образовательном процессе, а сам процесс образования понимается как «воспитание послушания». Значительный вклад в развитие такой модели воспитания в эпоху Нового времени сделали пиетисты (от лат. *pietas* – благочестие), которые занимались вопросам воспитания, полагая, что большинство социальных зол проистекало от неправильного отношения к детям в семье и школе, от плохой постановки обучения. Педагогика пиетизма строилась на двух основных положениях: первое, в воспитании и обучении должны сочетаться слово и дело; и, второе, отягчённые первородным грехом дети аморальны от рождения, и школа должна их исправлять и готовить к правильному жизненному поведению путём установления строгой дисциплины и управления детским сознанием.

Тем не менее, в эту же историческую эпоху высказывались суждения совсем иного толка. В частности понимание ученика как деятельной и саморазвивающейся личности легло в основу педагогических взглядов Руссо, его теории естественного воспитания. Руссо утверждал, что человек рождается совершенным, но современные общественные условия, существующее воспитание уродуют природу ребенка. Воспитание будет содействовать его развитию только в том случае, если приобретет естественный, природосообразный характер. Понимание Руссо естественного, природосообразного воспитания отличается от трактовки его Коменским. В отличие от чешского педагога Руссо полагал, что воспитывать природосообразно – значит следовать естественному ходу развития природы самого ребенка. Он требовал тщательного изучения ребенка, хорошего знания его возрастных и индивидуальных особенностей. В воспитании, полагал Руссо, участвуют природа, люди и вещи. «Внутреннее развитие наших способностей и наших органов есть воспита-

ние, получаемое от природы,— писал он,— обучение тому, как пользоваться этим развитием, есть воспитание со стороны людей, а приобретение нами собственного опыта относительно предметов, дающих нам восприятия, есть воспитание со стороны вещей». Воспитание выполняет свою роль тогда, считал Руссо, когда все три определяющих его фактора будут действовать согласованно.

А вот модель общения с учеником как с равноправным партнером никогда не была популярной, поскольку самореализация, самоопределение, свобода выбора нацелены на развитие умения брать на себя ответственность. А это, в свою очередь, требует принципиально иной деятельности педагога. Когда педагогика становится свободной, на первое место выходят вопросы этического характера, в образовательный процесс вводится этическая экспертиза знаний.

Примером могут служить педагогические идеи Вольтера, который не раз обращался к проблеме идеала человека, содержания понятия вечных духовных ценностей и цели воспитания. Идеал свободного человека занимает ведущее место в философском учении Вольтера. В его представлениях идеальный человек — это человек, пришедший к пониманию того, что личное благо, полученное во вред другим — временно, и очень опасно для самого этого человека, так как рано или поздно обернется злом по отношению к нему самому. Поэтому целью воспитания должен стать человек, способный сделать сложный выбор между сиюминутным благом и сознательным отказом от него, ради пользы других.

Аксиологические воззрения Вольтера восходили к древнему «золотому правилу» — человек должен поступать в отношении других людей так, как хотел бы, что бы они поступали в отношении него самого. По мнению Вольтера, все произведения искусства созданы страстями свободного человека. Вольтер утверждал, что человек не совершенен по своему происхождению, так как в отличие от «свободного высшего существа» — смертен. Свобода человека ограничена его биологической жизнью, и говорить о полной свободе личности — утопия. Перед человеком имеется свобода выбора своих действий и поступков и в идеале человек должен направлять свою волю в ту сферу, в которой он приобретет большую свободу.

Таким образом, мы видим, что вопросы, которые на сегодняшний день решают теоретики и практики образования, ставились и решались на протяжении всего существования социального института образования. Беда современного образования как социокультурной системы в том, что предпринимается попытка соединить несовместимые элементы системы. Более того, в информационном обществе эти попытки носят массовый характер, они тиражируются с молниеносной скоростью, почти одновременно становясь нормой общества. А, между тем, не для кого не секрет, что ценности и нормы должны создаваться не массовой, а элитарной культурой, на основе глубокого и внимательного прочтения классики.

## Литература

1. Коменский Я.А. Великая дидактика / сост. И. Д. Чечель. М., 1996.
2. Честерфилд Ф. Письма к сыну. М.: Наука, 1971.
3. Локк Дж. Сочинения: в 3 т. Т. 3. М.: Мысль, 1988. С. 407–614. (Философское наследие. Т. 103).
4. Блинников Л. В. Великие философы. М.: Логос, 1998.
5. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1987.
6. Мелик-Гайказян И. В., Роготнева Е. Н. Аксиология моделирования образовательных систем: монография. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2008. (Серия «Системы и модели: границы интерпретаций»).

## ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ

*М. Саакян, Ереван, Армения*

В современной психологической науке доказано, что эффективная деятельность руководителя зависит от его личностных качеств – предприимчивости и выбора оптимального метода в управлении (менеджмент). Принято считать, что менеджмент относится к экономической сфере управления, однако он включает в себя не менее важную функцию – управление людьми.

С этой целью в статье рассматривается проблема раскрытия личностных качеств эффективной деятельности руководителя. Исследование 34 руководителей действующих промышленных предприятий в Армении выявило, что успешную деятельность не всегда можно оценивать по модели психологических критериев. По этой причине были использованы психологические критерии теста Н. Сизанова – «Экспертная оценка деловых и личностных качеств». Благодаря этому тесту выделяются следующие качества личности руководителя: целеустремленность, предприимчивость, самоуверенность (уверенность в себе), требовательность, настойчивость, упорство, уступчивость, зависимость, тактичность, великодушные, милосердие.

В результате проведения тестирования руководителей по методу Н. Сизанова представлен анализ полученных данных – количественный и качественный.

При анализе полученных данных важно учесть не только знания и умение руководителя налаживать человеческие взаимоотношения, но и реализовать свой внутренний потенциал. Для этого нужно выделить совокупность личностных и деловых качеств руководителя.

В психологии управления (менеджмента) качества руководителя делятся на две группы: 1) деловые и профессиональные; 2) интеллектуальные и личностные – знания, способности, интеллект, эмоциональная сфера [1]. На основе второй группы качеств строится профессиональная и менеджерская компетентность руководителя. Поскольку последняя сложнее первой, то есть намного проще овладеть профессиональными навыками, нежели, к примеру, изменить стиль мышления или характер. Несомненно, личность каждого человека неповторима, неповторим его сложный внутренний мир, мироощущение, мировидение. В силу этого ученым удалось выявить закономерные особенности эффективной деятельности руководителя на основе структуры

поведенческих проявлений личности лидера, руководителя. Ученые выделяют разные особенности личностных качеств руководителя. Среди них чаще всего выделяют доминантность, самоуверенность, независимость, предприимчивость, чувство ответственности, общительность, чувство сопереживания, уравновешенность, выносливость (устойчивость к стрессам), склонность к созиданию, новым достижениям и новшествам.

Исходя из важности этой проблемы были исследованы 34 руководителя действующих промышленных предприятий РА, которые имеют опыт трудовой деятельности более 10 лет.

Существуют психологические и непсихологические критерии измерения эффективности любого промышленного предприятия. Объектом нашего исследования являются эффективно действующие руководители. С непсихологической точки зрения была выявлена эффективность их деятельности путем опроса по модели критериев эффективности Д. Синка (предприимчивость, выгода, производительность, нововведения, прибыль) [2]. Для раскрытия личностных и деловых качеств руководителей были использованы психологические критерии теста Н. Сизанова «Экспертная оценка деловых и личностных качеств». Благодаря этому тесту раскрываются следующие особенности личности: направленность, деловитость, предприимчивость, самоуверенность, строгость, негативизм, уступчивость, зависимость, тактичность, милосердие. Каждое качество руководителя среди названных имеет 4 уровня выраженности: D-0, C-потенциальный, B-перспективное развитие и A-сверхзона [3].

Данные по этому тесту показали, что кроме негативизма, уступчивости и зависимости, все другие качества в основном выражены на уровне А и В, где исследуемая личность является лидером или перспективным лидером. Если показатели направленность, деловитость, предприимчивость, самоуверенность, строгость, тактичность, милосердие находятся на нулевом (отрицательном) уровне, а показатели негативизм, уступчивость, зависимость – в сверхзоне, то данная личность не может являться лидером и совершенно не соответствует параметрам руководящей должности. У эффективно действующих руководителей подобные факты не зафиксированы.

По тестовому ключу любой лидер или тип руководителя в обязательном порядке должен иметь высокую выраженность качеств в 1-й (направленность) и во 10-й (милосердие) шкалах. Из этого можно сделать заключение, что почти все эффективно действующие предприниматели имеют самые высокие показатели 1-го и 10-го на уровне **А** и **В** среди всех остальных. Поэтому попытаемся выразить наличие уровня социальной зрелости у исследуемых формулой:

$$УСЗ = (x \cdot 100\%) / 150,$$

где  $x$  – сумма количества качеств, выбранных из теста со стороны исследуемых [4]. Уровень социальной зрелости: низкий у 3 %, средний – 18 %, высокий у 79 %.

Как видно, наличие высокого уровня социальной зрелости у эффективно действующих руководителей свидетельствует об их лидерских качествах.

Таким образом, качества эффективно действующих руководителей – произвол, компромисс (уступчивость), зависимость – находятся на потенциальном уровне (С); целенаправленность и бизнес – в сверхзоне (А); предприимчивость, самостоятельность, требовательность, высокая выраженность психологического такта и милосердия продолжают активно развиваться и принадлежать уровню В.

Благодаря тестовому ключу выявляется и становится достоверным наличие или отсутствие лидерских качеств. Поэтому можно утверждать, что для эффективной деятельности руководителей или лидеру вообще необходимо иметь целый ряд качеств соответствующей выраженности.

Динамика развития современной жизни требует других подходов в решении глобальных, тех или иных задач, В современных условиях экономического кризиса выдвигаются высокие требования не только к развитию и совершенствованию оборудования, техники, технологий, но в первую очередь – к феномену человека. В частности – к управленческим кадрам, активизации их творческих усилий и решению социально-психологических задач управления. Одним словом, современные изменения в экономических взаимоотношениях предъявляют высокий спрос к специалисту, к его квалификации. Этим обусловлена необходимость дифференцированного обучения, развитие способности «обучения обучению». В результате удовлетворения этой потребности, несомненно, откроются широкие возможности для раскрытия у людей своего внутреннего потенциала, способностей, самоосуществления, самореализации и желания преданно служить своему делу.

Таким образом, перед современными руководителями стоят серьезные задачи – способность к ускоренному обучению и выработке гибкой стратегии оперативного реагирования, противостояния современным вызовам, в частности – всемирному экономическому кризису. Поскольку невозможно достичь успешных результатов старыми методами. В прошлом командные словосочетания – нужно вовремя запланировать, реализовать, систематизировать, организовать, контролировать – уходят на задний план и делается акцент на человеческий фактор, эффективную деятельность и потенциальные возможности личности. При этом заметим, что возможности будущего успеха заложены в любом человеке. Но для этого необходимо познать, раскрыть, развить и совершенствовать эти качества.

Предприимчивый руководитель XXI века должен обладать не только специальными знаниями, но и прежде всего – психологической подготовкой, частью которой являются его личные, личностные и деловые качества. Именно по этой причине мы предлагаем создать специальную бизнес-школу, где можно будет проводить с помощью специалистов целый ряд психологических тренингов и упражнений для формирования и развития соответствующих личностных и деловых качеств у лидеров в той или иной области деятельности.

## Литература

1. Психология управления: хрестоматия / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. М.: Бахрах, 2006. 768 с.



2. Синк Д. Управление производительностью: планирование, измерение и оценка, контроль и повышение. М.: Прогресс, 1989. 528 с.
3. Сизанов А.Н. Тесты и психологические игры. Ваш психологический портрет. М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2006. 576 с.
4. Кричевский Р. Если вы руководитель М.: Дело, 1996. 384 с.

## **ГРАНИЦЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПСИХОТЕРАПИИ: АНАЛИЗ МЕХАНИЗМОВ ВЛИЯНИЯ**

*О. А. Сагалакова, Д. В. Труевцев, Барнаул, Россия*

Воздействие в психотерапии – проблема не новая, но зазвучавшая по-новому в контексте современности. В обыденном сознании люди редко разграничивают научно обоснованные подходы психологической интервенции и «интуитивные» квазинаучные дискурсы, приглашающие человека в мир неповседневных переживаний, зачастую оформленных в яркой и красивой упаковке.

Границы конструктивного или деструктивного психотерапевтического воздействия означают необходимость обнаружить механизмы деструктивного и конструктивного влияния. Можно обозначить это такой обновленной поговоркой: «Не все то психология, что начинается со слова «психо»».

Действительно, производит «магическое» действие на обыденное сознание все, что начинается с «психо...». Но, современная реальность настолько замусорена абсолютно ненаучными фантазмами шарлатанов в области «псевдопсихотерапии», что ученые уже начинают серьезно опасаться за декредитацию науки психологии в целом в представлениях населения. К всеобщему ужасу ученых, психотерапия начинает восприниматься некой практикой на стыке с оккультно-мистическими переживаниями и астрологическими прогнозами.

Произвольное заимствование терминов науки, используемое как механизм воздействия на сознание, производит гипнотический эффект на человека, податливого ко всякого рода психопрактикам. Однако если спросить таких «психо-мистиков», в чем же механизмы психологического влияния, какова теоретико-методологическая и экспериментальная база осуществляемых техник воздействия, то они, обычно отвечают что-то невнятное, вроде: «Я не знаю, как, но это же действует!». Правда, остается также неясно, как действует и что под этим подразумевается. Если осуществляющий психологическое воздействие не может дать внятного и научно-обоснованного ответа на эти вопросы, то он не является психологом и не имеет права осуществлять какую бы то ни было психологическую интервенцию. И таких психопрактик, именующих себя психотерапией, пропагандирующих чудесные исцеления на грани мистического шоу или впечатляющего фокуса, становится все больше. При этом отсутствует структура анализа психотерапии как социокультурной практики, не всегда благоприятно сказывающейся на судьбе человека.

Одним из вариантов может быть анализ соответствия основным принципам научности: 1) опора на научный эксперимент в практике (верификация), 2) фальсификация – открытость научных фактов и предположений дальнейшим попыткам опровержения и т.д. Кроме того, – метод деконструкции текстов в широком смысле слова, а также – вычленение механизмов влияния и манипуляции. Деконструкция – это **процесс развенчания текста** с целью демонстрации того, что согласованность – это **результат определенных способов использования языка и культурных паттернов**. Это привлечение внимания к тому, что было опущено и сделано незаметным, это игра в переворачивание оппозиций, инвертирование доминирующих полюсов. Данный процесс приводит к уничтожению или разрушению текста (его **обессмысливание через экспозицию латентных полярностей**). Применение деконструкции к научным и другим письменным источникам может выявить **исторические и социальные влияния, лежащие в основе социальной конструкции**, и показать, что описываемых в тексте феноменов как фактической объективности не существует [1–2].

Деконструктивистская критика направлена на то, чтобы продемонстрировать, каким образом в тексте могут быть выявлены парадоксы его внутренней организации. Отношения добра и зла являются примером насильственной иерархии, где добро ассоциируется с первичной полнотой бытия, а зло – угрозой этой полноты. Парадокс данной иерархии заключается в том, что «божественные запреты порождают зло». Это может рассматриваться как пример деконструкции, предполагающего обозначение иерархии с последующим выявлением ее внутренних противоречий («выворачивание наизнанку»). **Раскрытие механизмов влияния как инструментов «власти-знания»** позволяет выделить в психотерапевтических текстах скрытые оппозиции (аутентичное – неаутентичное, ответственное – неответственное бытие, подлинное – неподлинное и т.д.), показать, что они потенциально вращаемы и перевернуть их, обнаруживая, что сам текст рассыпается как карточный домик, теряя свой изначальный смысл. При этом выпячиваемый смысл (определенный полюс оппозиции) оказывается обманным, фиктивным.

Важным является то, как конструируются дискурсы психопрактик, детерминированные культурологически, политически, социально, какие цели преследуют (в чем механизм власти). Для нас важен тот факт, что **произвольное смещение дискурсов** (языковых игр, способов говорения) **«вычеркивает»** из «дискурсивного кентавра» **потенциальную возможность к опровержению и критике**, порождает маргинальный статус текста, который властвует, обманывая, претендуя на истину и пытаясь ускользнуть от деконструкции. Такие «дискурсивные кентавры» представляют ряд психотерапевтических подходов, они соблазнительны своей «как бы невключенностью» в повседневные практики, обладают «одурманивающей» способностью и изощренными тактиками манипулирования (**соблазн**) (*Ж. Бодрийяр, А. Сосланд, В. М. Розин, А. Ш. Тхостов и др.*) [3–6]. **Принципы «конструирования» психической реальности, «власти-знания» и де-**

**конструкции** являются базовыми. Появившаяся в последнее время литературная теория также оказала влияние на развитие постмодернизма и социального конструкционизма.

Можно сказать, что психотерапия движется в неверном направлении, **отрываясь от социальной реальности** эпохи постмодернизма, и пребывает в состоянии «интеллектуальной стагнации», ведя паразитическое существование и цепляясь за разные альтернативные формы дискурсов (религия, мистицизм, оккультные практики, художественно-поэтический дискурс). Психологическая установка, постулирующая замкнутое индивидуальное «Я» с психическим аппаратом, а также двойная абстракция, отрывающая человеческую деятельность как от своего контекста, так и от содержания, являются интеллектуальными тупиками.

Современными психологическими проблемами должно стать рассмотрение психологических феноменов в контексте культуры, социальных условий. Например, одним из направлений нашей работы является **изучение социальных страхов**, т.е. страхов, возникающих в условиях оценивания, в разнообразных ситуациях социального взаимодействия, в противоречивых требованиях общества. Изучение культурно-специфичных форм тревожно-депрессивного паттерна, языковая реальность пациентов с психическими расстройствами, языковая игра психиатра и психотерапевта – это примеры исследовательских направлений в психологии в эпоху постмодерна.

**Психологи зачастую избегают буквальных формулировок, манипулируя смыслами, очаровывая слушателя.** Многие выражения двусмысленны и часто используются в разнообразных контекстах. Вдобавок границы наук совершенно проницаемы и допускают множество разнообразных влияний. Автор пытается упорядочить существующие тексты в общественных науках. Этот анализ предлагает свой «способ вслушивания», который может помочь критически отнестись к риторическому наследию и его эффектам, а также возникающим альтернативам (*Е. Л. Доценко, А. Сосланд*).

**Ощущение неизведанного** в психотерапии зачастую вызывается «темными тропами», маневрами лингвистически, **разрывающими с привычным и погружающими в неповседневность, приводящими в замешательство** и дающими общее чувство мира, находящегося за рамками повседневного понимания (соблазняя и очаровывая). Наконец, использование оценочного языка делает этот мир осязаемым: не наблюдаемым непосредственно и не подвластным рациональному анализу, а, скорее, доступным в более интуитивном эмоциональном регистре.

Приводя читателя в **мистический трепет**, завораживая его неясной тайной, которая вот-вот может раскрыться, представители, например, психоанализа, используют яркие образы и неожиданные неповседневные тропы, **язык оценок и сказочных откровений в стиле квазирелигиозного озарения.** Оценочность наиболее ярко раскрывается в психотерапевтическом диалоге терапевта и клиента, в которой отражено негативное отношение к возможной критике метафорических неясностей, которыми обволакивается сознание человека, погруженного в контекст неповседневного мира психо-

терапии. Об этом писал еще *К. Ясперс*, сравнивая религиозные практики и практики психотерапевта. Оценочный метафорический язык предостерегает тех, кто не внимлет к новой реальности, сообщает о «неминуемом наказании и обещает значительное вознаграждение тем, кто ее принимает» [7, с. 180].

*Г. Айзенк* заинтересовался проблемой объективной эффективности психотерапии. Нет никаких исследований по сравнительному анализу динамики выздоровления невротических больных в результате психоаналитической терапии с динамикой выздоровления таких же больных, которые не получали лечения или получали плацебо [8]. В своих истоках даже психоанализ – это мошенничество, предвзятость в соответствии с пропагандируемой доктриной, не имеющей научно обоснованной основы. *В. Лаутербах* анализировал проблему эффективности психотерапии, подчеркивая необходимость объективной оценки психотерапии, которая возникла еще с начала 50-х гг., когда *Г. Айзенк* доказал, что **психотерапия по результатам не более эффективна, чем пребывание больных в психиатрических больницах**, т.е. без систематической психотерапии кроме бесед с врачами.

Иными словами, он настаивал на том, что **психотерапия не эффективнее, чем спонтанная ремиссия**. Позиция *Г. Айзенка* вызвала протест со стороны практикующих психотерапевтов. Отсутствие эмпирически доказуемой эффективности психотерапии заставляет искать **механизмы изменения состояния в психологии манипулирования**. *Е.Л. Доценко* останавливается и на использовании приемов воздействия в психотерапии, отмечая, что одной из задач манипулирования является «создание терапевтического мифа – веры клиента в то, что его проблема может быть решена психологическими средствами» [9, с. 303].

*В. Лаутербах* отмечает, что «вследствие так называемого hello-good-bye эффекта, пациент до психотерапии склонен чувствовать и описывать свое состояние как тяжелое потому, что он ищет помощи, а **прощаясь с внимательным, симпатичным психотерапевтом, готовым помочь, потратив деньги и время, сохраняя надежду и не желая быть неблагодарным, пациент склонен и без объективного улучшения считать, что его состояние улучшилось**» [10, с. 28–29].

## Литература

1. Деррида Ж. Структура, знак и игра в гуманитарном дискурсе. М.: Класс, 1998. 256 с.
2. Дёрнер К. Гражданин и безумие. К социальной истории и научной социологии психиатрии. М.: Алетея, 2006. 544с.
3. Бодрийяр Ж. Соблазн. М.: Ad Marginem, 2000. 320 с.
4. Розин В. М. Психическая реальность, способности и здоровье человека. 2-е изд.. М.: Едиториал УРСС, 2004. 224с.
5. Сосланд А. Фундаментальная структура психотерапевтического метода или как создать свою школу в психотерапии. М.: Логос, 1999. 368 с.
6. Тхостов А.Ш. Психотерапевт и его магия Психология // Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т. 3. № 1. С. 103–109.
7. Джерджен К. Социальный конструкционизм: знание и практика: Сб. статей / под общ. ред. А. А. Полонникова. Мн.: БГУ, 2003. 232 с.
8. Айзенк Г. Сорок лет спустя: новый взгляд на проблемы эффективности в психотерапии // Психологический журнал. Т. 15. № 4. 1994. С. 3–19.
9. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо; Изд-во МГУ, 1997. 344 с.

10. Лаутербах В. Эффективность психотерапии: критерии и результаты оценки // Материалы I съезда Российской Психотерапевтической Ассоциации. СПб.: Изд-во Психоневрологического ин-та им. В. М. Бехтерева, 1995. С. 28–41.

## **ПРАВОСЛАВНЫЙ ЛИТУРГИЧЕСКИЙ ТЕКСТ И СИСТЕМНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ**

*Н. И. Сазонова, Томск, Россия*

Культурологический и семиотический подходы к истории и культуре в последние десятилетия получают все большее распространение в науке. Выявленные в процессе такого исследования понятия и категории представляют собой, по словам А. Л. Юрганова, «символические основы, не выводимые ниоткуда, кроме как из себя. Применительно к истории и культуре это значит, что феноменологически изучаются самоосновы самосознания и смыслополагания человека и общества» [1, с. 26]. В частности, обращение к основам русской культуры, предполагает и обращение к текстам прошлого, значительную часть которых составляют литургические, или богослужебные тексты. И. В. Поздеева пишет, что «от ранних периодов русской истории непосредственно сохранились именно литургические памятники, которые для XI–XII вв. составляют 90 % всех дошедших до нашего времени рукописей, для XIII–XIV вв. – не менее трех четвертых и даже для XV в. более половины всех имеющихся в распоряжении историков подлинных текстов» [2, с. 112]. Необходимость изучения литургических текстов обусловлена, однако, не только тем, что они в количественном отношении составляют большинство сохранившихся источников прошлого России. Она вызвана также ролью и местом литургического текста в православном религиозном сознании, которое, в свою очередь, было в течение длительного времени системообразующим для русской культуры, определяло и во многом продолжает определять ее особенности и специфику.

Феноменологическая организация религиозного опыта характеризуется, прежде всего, вынесенностью центра смыслообразования за пределы человеческой субъективности: человеческое «я» черпает осмысленность всецело в «другом», наделяемом чертами абсолюта, Бога. Религиозный опыт – это мистический контакт с «другим», причем самоотдача присуща в этом контакте как человеческому «я», так и «другому», Богу [3, с. 55]. В связи со сказанным находится особое отношение к восприятию текста человеком, когда от него требуется не интеллектуальное напряжение и самостоятельность мышления, а готовность принять открываемую Богом истину, смирение и обуздание своей воли [4, с. 25-87]. Эта позиция постоянно звучит в произведениях православных писателей и богословов. Старец Зосима Верховский в одном из поучений говорит, что «совершенное смирение всегда помышляет, яко все его мнения неправы суть, а точию то за право почитает, еже святые отцы глаголют» [5, с. 47]. О. Иоанн Кронштадский пишет, что пост и покаяние ведут «к покою душевному, к очищению грехов, к соединению с Богом...

Награда будет неоценимая за труд добросовестный» [6, с. 3-4]. В. Н. Лосский представляет процесс этого познания так: «Догмат, выражающий богооткровенную истину, представляющуюся нам непостижимой тайной, должен переживаться нами в таком процессе, в котором, вместо того, чтобы приспособлять его к своему модусу восприятия, мы, наоборот, должны понуждать себя к глубокому изменению своего ума, к внутреннему его преобразованию, и, таким образом, становиться способными обрести мистический опыт» [7, с. 98]. С. С. Хоружий в исследовании христианского учения исихазма касается особенностей молитвы: «Молитва – беседа, в которой собеседники несоизмеримы. Диалогизм молитвы единственный в своем роде: предельно асимметричный, отличающийся предельным неравенством и несходством сторон, но в то же время, непостижимым образом, теснотой и напряженностью их связи» [8, с. 63].

Таким образом, литургический текст может быть определен, как сфера, по терминологии И. А. Ильина, «религиозной гетерономии». По его мнению, в религиозном опыте и основанном на нем религиозном сознании существует диалектическое единство явлений, которые определяются им как «религиозная автономия» и «религиозная гетерономия». Религиозная автономия представляет собой сугубо личный религиозный опыт, личное переживание религии отдельным человеком. «Гетерономия» в религии состоит в отказе от самоличного принятия (или признания) того основания, в силу которого веруемое веруется и исповедуется, и, следовательно, – в перенесении этого главного и решающего момента религиозного опыта на другого человека (или на других людей), в предоставлении ему (или им) вместо меня, за меня и для меня решить, во что именно я верую и во что я не верую» [9, с. 68]. Элементы религиозной гетерономии особенно сильны на начальных этапах «вхождения» человека в сферу данной религии, когда человек, в силу ограниченности личного опыта, сознательно стремится опереться на авторитет и личный опыт других людей (например, святых), принимаемый на веру.

Именно к сфере «религиозной гетерономии» принадлежит и литургический текст как часть общецерковного опыта, позволяющий сформировать у верующего определенные религиозные представления: о предмете и содержании религии, о человеке, о системе христианских ценностей, роли религии в повседневной жизни. Однако, несмотря на то, что богослужебный текст является областью религиозной гетерономии, само пользование богослужебным текстом со стороны верующего представляет собой проявление его духовной активности, то есть религиозную автономию. Это диалектическое единство гетерономии и автономии позволяет тексту формировать сакральный диалог двух сторон – Бога и человека. Именно в процессе сакрального диалога и происходит богопознание, открытие человеком для себя религиозных истин. Таким образом, сакральный диалог является смыслообразующей структурой религиозного сознания, а сам текст – основой его формирования. Уникальность православного богослужебного текста состоит в том, что, будучи средством богопознания, мистического контакта с Богом, текст этот, как и любой другой текст (имея в виду как текст в широком семиотическом

смысле, так и в лингвистическом) может поддаваться эмпирическому исследованию, которое, в свою очередь, может помочь выявить особенности и основные черты православного религиозного сознания, лежащего в основе культуры России. Именно поэтому изучение православного литургического текста, его истории, изменений в нем, происходивших под влиянием исторических событий так важно для создания систематизированного представления об основах русской культуры.

Вместе с тем, несмотря на нарастающее понимание необходимости изучения богослужебных текстов и большой интерес к проблеме со стороны исследователей различных направлений, православный литургический текст как феномен культуры остается крайне слабо изученной областью. И. Н. Данилевский отмечает, что «ни в одном учебнике или пособии по источниковедению российской истории до самого последнего времени не было даже упоминания сакральных канонических или апокрифических произведений» [10, с. 121]. Несколько чаще обращаются к изучению православных литургических текстов лингвисты, однако работы, касающиеся реконструкции картины мира древнерусского человека через сакральный текст появляются лишь в последние годы [11–13]. Растет интерес с проблеме изучения православного богослужебного текста и у религиоведов. Однако, до настоящего времени отсутствуют обобщающие работы, посвященные вопросам соотношения православного богослужебного текста и религиозного сознания. К числу малоразработанных областей принадлежат также принципы семиотического и герменевтического исследования сакральных текстов православия, методология анализа религиозного сознания через сакральный текст. Практически неразработанной является проблема трансформации религиозного сознания в связи с трансформацией текста (как, например, происходило в период литургических реформ в Русской церкви). В то же время, нарастающее в различных областях науки понимание необходимости изучения православных литургических текстов, в том числе и в аспекте соотношения текста и сознания, говорит об имеющихся перспективах решения обозначенных проблем.

## Литература

1. Юрганов А. Л. Категории русской средневековой культуры. М. : Ин-т «Открытое об-во» МИРОС, 1998. 447 с.
2. Поздеева И. В. Литургический текст как исторический источник // Вопросы истории. 2000. № 6. С. 112–121.
3. Ланкин В. Г. Явление смысла: эстетизм и логос. Томск: Изд. ТГПУ, 2003. 423 с.
4. Петр (Екатериновский), еп. Указание пути к спасению. Сергиев Посад, Изд. М. Елова, 1905. 455 с.
5. Житие и подвиги в Бозе почившаго блаженный памяти старца схимонаха Зосимы, его изречения и извлечения из его сочинений. – М. : Тип. Л. и А. Снегиревых, 1889. Ч. 1–2.
6. Кронштадский Иоанн. Моя жизнь во Христе. СПб., Тип. Ерофеева, 1893. 400 с.
7. Лосский В. Н. Догматическое богословие. Мистическое богословие. Киев: Изд. Христианской благотворительно-просветительской ассоциации «Путь к истине», 1991. С. 261–335.
8. Хоружий С. С. Аналитический словарь исихастской антропологии // Синергия. Проблемы аскетики и мистики православия. М.: ДИ-ДИК, 1995. С. 42–150.
9. Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта. М. : ТОО «Рарогъ», 1993. 448 с.
10. Данилевский И. Н. Повесть временных лет: герменевтические основы изучения летописных текстов. М. : Аспект-Пресс, 2004. 382 с.
11. Вендина Т. И. Средневековый человек в зеркале старославянского языка. М. : Индрик, 2002. 334 с.

12. Верещагин Е. М. Слава: богословская этика в древнейшей славяно-русской гимнографии // Логический анализ языка. Языки эстетики. Концептуальные поля прекрасного и безобразного. М. : Индрик, 2004. С. 37–52.
13. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М. : Индрик, 2005. 1037 с.

## **АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ В РЕКЛАМЕ**

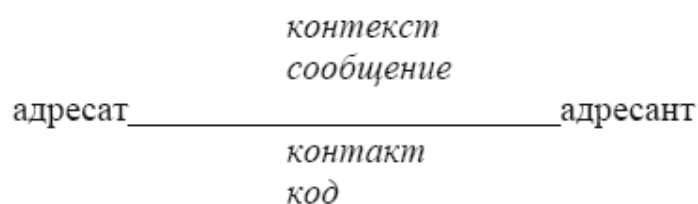
*И. В. Салосина, Томск, Россия*

Современный человек существует в мире неограниченных информационных возможностей, когда решение множества проблем лежит в границах плоскости экрана монитора, телевизора, дисплея сотового телефона. Мы работаем, приобретаем товары, знакомимся, общаемся, живем в искусственно созданной информационно-коммуникативной среде. И мысль об утрате хотя бы одного из компонентов этого «мира» приводит в замешательство. Вопрос о том, расширил или ограничил технический прогресс параметры человеческого существования, по нашему мнению, также неразрешим как извечный спор о первичности бытия или сознания. Важно иное: необходимо научиться грамотному обращению с тем потоком информации, который обрушивается на нас. Мы считаем, что одним из аспектов решения данной проблемы является воспитание культуры чтения и понимания текстов рекламного характера.

По мнению Фрэнка Джефкинса, «реклама – это формирование знания, ведущего к покупке» [1, с. 17]. Однако у потребителя должно оставаться право выбора. *Купить или не купить* – верное решение этого вопроса возможно только при грамотном прочтении текстов рекламы. Отметим, что современными исследованиями в области речевой деятельности всякое целостное речевое высказывание, обладающее смысловой законченностью, классифицируется как текст и рассматривается в качестве единицы общения (М. М. Бахтин, Н. С. Болотнова, Т. М. Дридзе, И. Р. Гальперин, Н. И. Жинкин, О. Л. Каменская). Изучение текста как «речевого продукта функционирования языковой системы» [2] позволяет рассматривать его в качестве средства обеспечения речевой коммуникации. По мнению Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова [3], текст является формой передачи знаний и выполняет коммуникативную функцию.

Реклама – это разновидность общения, участниками которого являются потенциальный покупатель и продавец. В связи с этим, механизмы трансляции рекламного текста соотносятся нами с пониманием модели речевой коммуникации Р. Якобсона [4], которая определяет параметры взаимодействия между адресатом и адресантом следующим образом (см. схему):





По мнению автора модели, получатели речевых сообщений должны иметь «более широкую языковую компетенцию», поскольку они являются субъектами деятельности по декодированию речевых сообщений [4, с. 313].

Однако, с точки зрения Г. Г. Почепцова, в процессе прикладных коммуникаций (паблик рилейшнз, пропаганда, реклама) «коммуникатор передает не сообщение, он передает «ключ» к новой программе действия» [5, с. 39]. Поэтому в рекламе основными компонентами модели коммуникации являются «**целевая аудитория, канал, метакommunikативные знания, контекст**» [5, с. 39]. Задачей нашего исследования является выявление особенностей реализации модели речевой коммуникации в рекламе на основе анализа текстов рекламных статей газеты «Аргументы и факты».

**Целевая аудитория** получателей рекламного сообщения разнородна и разобщена. Поэтому одной из целей создателя текста рекламы является формирование сознания массы. По определению Х. Ортега-и-Гассета, масса – «это совместное качество, ничейное и отчуждаемое, это человек в той мере, в какой он не отличается от остальных и повторяет общий тип» [6]. По мнению А. А. Волкова, массовую аудиторию формируют СМИ, её отличительные черты: слабая организация и неустойчивая среда общения [7]. Согласно данным энциклопедии «Википедия», «массовое сознание отражает различные стороны жизни общества и характеризуется разорванностью, подвижностью, противоречивостью, быстрыми неожиданными изменениями в одних случаях и определёнными стереотипами в других случаях» [8]. В отдельных исследованиях массовое сознание – это «сумма индивидуальных ценностей, установок и т.п., полученная в результате эмпирического исследования» [9]. Итак, основным признаком массового сознания является неустойчивость, то есть при изменении внешних условий «масса» готова изменить свои принципы, мировоззренческие позиции, взгляды Большая часть населения планеты подвержена влиянию массовости. К таким проявлениям относится и мода на одежду, чтение определенной литературы, просмотр кинофильмов и т.д.

Анализ текстов рекламных статей позволил выявить некоторые способы управления массовым сознанием, используемые в рекламе. Это, во-первых, **глобализация проблемы**, которую позволит решить предлагаемая продукция. Она выражена следующими конструкциями: *многие люди; медики разных стран, в том числе и России; для каждого из нас; А таких страдальцев...у нас в стране многие сотни тысяч. Или даже уже миллионы!*

Многие авторы оперируют впечатляющими данными статистики: *а ведь 3 000 000 наших граждан слепы; в течение последних 15 лет частота инфарктов снизилась более чем в 2 раза!*

**Персонализация сообщения** позволяет убедить читателя в том, что именно ему предназначен предлагаемый товар: *специально для сибиряков и уральцев; В День вашего рождения; Доставим Вам; Вы сможете.*

Большинство рекламных статей начинаются серией риторических вопросов: *Как «обуздать» стресс, когда сердце не внемлет голосу рассудка? Когда сосуды, сужаясь и расширяясь, «играют с давлением? Как реагировать на провокацию, не покрываясь смертельной бледностью? Заголовки некоторых из них сами являются риторическим вопросом: Как стать хозяином своих эмоций?* Такая **диалогизация** позволяет сократить дистанцию между автором и адресантом, делает общение «контактным», а значит, более убедительным.

Необходимо отметить, что каждое СМИ ориентировано на определенную группу читателей. Так, в АиФе преобладает реклама медицинских препаратов, это можно объяснить тем, что в основном целевая аудитория данного издания – люди средних лет, большая часть которых имеют проблемы со здоровьем.

**Каналом связи** в нашем исследовании является газета. «Аргументы и факты» издается с 1978 г., пользуется достаточной популярностью среди населения России и имеет устойчивую положительную репутацию. В настоящее время номер выпускается тиражом 2 674 037 экземпляров. На основании этого можем утверждать, что и рекламные тексты, содержащиеся на страницах газеты, рассчитаны на широкий круг потребителя. Особенностью печатной газетной рекламы является её стилистическая близость с публицистикой, т.е. ненавязчивая, информирующая реклама. Если рекламный слоган «живет» считанные секунды и исчезает из радио или телеэфира и должен запоминаться мгновенно, то текст рекламной статьи можно перечитать. Поэтому он гораздо больше по объему и содержит подробную информацию о продукции.

Мы не всегда можем определить газетную рекламу, она тщательно «маскируется» под обыкновенную заметку. Чаще всего, непосредственно рекламируемый товар появляется лишь в последнем предложении: *А теперь вспомним две цифры, на которые ссылались раньше: 391 мг калия в сутки снижает риск инсульта на 40 %! Так вот, 391 мг калия – это 2,5 таблетки Панангина.* А до этого момента дается описание симптомов и последствий заболевания. Текст строится по схеме: проблема – её разрешение. Причем, во многих случаях авторы только советуют: *главное – не заболеть, поддерживая собственный иммунитет. Для этого, прежде всего, хороши естественные методы: закаливание, правильное питание и здоровый образ жизни.* **Не повредят и проверенные средства для поддержания иммунитета...** Заметим, эффект от косвенного внушения, рекламы-совета может быть более значительным, нежели агрессивное навязывание товара. Использование газеты в качестве канала для передачи рекламного сообщения формирует особые требования к композиции и содержанию текста.

Значимым компонентом модели речевой коммуникации в рекламе являются **метакоммуникативные знания**, которые в первую очередь актуа-

лизируются посредством использования прецедентных текстов. Под прецедентным текстом О. В. Лисоченко понимает «текстовое извлечение из источника – предшествующего текста, включенное во вновь создаваемый текст» [10, с. 27]. Такое включение устоявшихся, проверенных временем общеизвестных истин позволяет автору сообщения «вписать» предлагаемый им товар в систему общечеловеческих ценностей. В качестве прецедентных текстов могут использоваться фразеологизмы (*И на все происходящее днем Вы будете реагировать спокойно, не теряя головы и здоровья*), литературные и библейские (*Запретный плод разрешен*) аллюзии и т.д.

**Контекст** в аспекте рекламного дискурса интерпретируется нами в виде трех составляющих:

- 1) лексическое окружение названия рекламируемого товара;
- 2) размещение рекламы на газетной странице;
- 3) событийный контекст.

Большинство проанализированных нами текстов были посвящены рекламе лекарственных средств, в качестве особенностей данного типа рекламы мы отмечаем использование лексических единиц двух семантических групп: первая – безопасность (*лечит, не разрушая; препарат практически безопасен; практически не имеет противопоказаний и значимых побочных эффектов*), вторая – действенный эффект (*доказана способность усиливать устойчивость организма; проходит резь в глазах и головные боли, исчезают «мушки», нормализуется внутриглазное давление*).

Интересным является и тот факт, что статьи рекламного характера органично вписываются в контекст газетной страницы. Так, страница 10 АиФ № 34 за 2009 год обозначена рубрикой «Главное» и содержит письма-вопросы читателей и ответы на них, а внизу страницы: *Не верь. Не бойся. Не болей. С почти незаметной пометкой реклама*. Отметим, что данная страница «Аргументов и фактов» практически всегда завершается подобным образом, что очень убедительно доказывает читателю: *ГЛАВНОЕ – Рецепт стройности от компании «Эвалар»; Очки Панкова – нет слепоте; Квартира под крылом сильной компании* и т.д.

Третий уровень контекста связан с реальной действительностью. Реклама определенных товаров стремительно откликается на злободневные проблемы современности. Если в стране эпидемия гриппа – то страницы газет пестрят сообщениями о новейших иммуностимулирующих препаратах, причем, часто используется один и тот же текст под разными названиями: *Какая разница, каким гриппом не болеть и Не верь. Не бойся. Не болей* – реклама «Анаферона».

Проведенное исследование позволило выявить лишь некоторые особенности реализации модели коммуникации в рекламе. Уровень востребованности самого явления рекламы в современном обществе актуализирует и необходимость изучения всех аспектов рекламного дискурса, в том числе и сопоставительного анализа рекламной политики различных СМИ.

## Литература

1. Джефкинс Ф. Реклама: учеб. пос. для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 543 с.
2. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Томск: Изд-во ТГПУ, 2006. 631 с.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеведческих тактик и сапиентемы. М.: Индрик, 2005. 1040 с.
4. Якобсон Р. Избранные работы. М.: Прогресс, 1985. 454 с.
5. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. М.: Рефл-бук; К.: Ваклер., 2001. 656 с.
6. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс [Электронный ресурс]: [http://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/gas\\_voss/index.php](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/gas_voss/index.php)
7. Волков, А. А. Курс русской риторики [Электронный ресурс]: [http://www.krotov.info/libr\\_min/v/vol/kov\\_01.html#33](http://www.krotov.info/libr_min/v/vol/kov_01.html#33).
8. Массовое сознание [Электронный ресурс]: <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
9. Ольшанский Д. В. Основы политической психологии. Екатеринбург: Деловая книга, 2001. 496 с.
10. Лисоченко О. В. Риторика для журналистов: прецедентность в языке и в речи: учеб. пос. для вузов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. 318 с.

## ПЕРСОНАЛИЗМ КАК ФИЛОСОФИЯ САМОПОЗНАНИЯ

*Е. И. Спешилова, Томск, Россия*

Человек не может жить только разумом, он не так задуман. Он должен жить всем своим существом.

*Генри Миллер*

Персонализм сформировался в конце XIX в. в России и США как религиозно-теистическое направление в философии, утверждающее личность в качестве первичной творческой реальности и высшей духовной ценности, а мир полагая проявлением творческой активности Бога как абсолютной личности [1, с. 414]. В центре исследовательского внимания персоналистов стоит личность как основной «предмет» познания. Помимо этого, личность определяют как «живую активность самотворчества, коммуникации и единения с другими личностями, которая реализуется и познаётся в действии» [2, с. 461]. При этом личность не может быть дана наблюдателю (исследователю) *только* как объект. Последнее положение, на первый взгляд, противоположно персонализму как философской теории – «необъективируемая» личность всё же является предметом исследования. Не оказывается ли в таком случае базовый концепт персоналистской теории недоступным для познания?

«Личность, – отмечает Н.А. Бердяев, – не может познаваться как объект, как один из объектов в ряде других объектов мира, как часть мира. Так хотят познавать человека антропологические науки, биология, психология, социология. Так познаётся человек частично, но не тайна человека как личности, как экзистенционального центра мира. Личность познаётся лишь как субъект, в бесконечной субъективности, в которой скрыта тайна существования» [3, с. 13]. Наука может исследовать только индивидуума (человека по природе) и/или индивидуальность (человека как представителя групповых, сословных или профессиональных характеристик), или какой-нибудь другой аспект личностного бытия, но не личность, необходимым атрибутом которой является «таинственность», «неуловимость» для рациональной рефлексии.

Данное утверждение не предполагает антисциентизм. «Просто это констатация бесспорного факта, что наука не может заменить собой всех форм познания мира, всей культуры. И всё, что ускользает из её поля зрения, компенсируют другие формы духовного постижения мира – искусство, религия, нравственность, философия» [4, с. 23].

Персоналистическая гносеология и онтология предстают как в значительной степени парадоксальные. Предположение того, что объективированный мир не есть подлинный реальный мир, что это есть лишь *состояние* подлинного реального мира, которое может быть изменено, что объект есть порождение субъекта [5, с. 563], граничит с солипсизмом. Перспектива солипсизма снимается через утверждение того, что «личность пуста, если она не наполняется сверхличными ценностями и качествами. Если в творческих актах она не выходит за пределы свои вверх, не преодолевает себя, тем самым реализуя» [6, с. 229]. Персонализм неизбежно антропологичен во всех разделах философского знания.

Стоит отметить, что в современной науке и философии происходит трансформация классического представления о безотносительности субъекта, средств и объекта познания. Предложение персонализма «заменить субъекта познания человеком во всей полноте его конкретных проявлений, в его антропологической тотальности» [1, с. 415] реализуется в постнеклассической рациональности. Таким образом, теория становится соответствующей реальности, а не витает в царстве абстракции – мир не является чистым зрелищем без зрителя, сознание всегда интенционально, а истина *относительна*. «Шаг за шагом наука и рефлексия дают нам образ мира, который не может обойтись без человека, и образ человека, который не может обойтись без мира», и, в целом, «мы можем говорить об объекте, а тем более о мире, только по отношению к воспринимающему их сознанию» [2, с. 473].

Каждое действие личности сказывается на её становлении, и любые внешние психические проявления человека взаимопределяются преобразованием внутренних структур индивидуального существования. «Личностное существование – это одновременно и экстерииоризация и интерииоризация» [2, с. 492]. То, что человек делает, не менее важно, чем то, как он это делает и каким становится в процессе деятельности [2, с. 519]. «Выбирая то или иное, я каждый раз опосредованно выбираю самого себя и строю своё Я через этот выбор» [2, с. 504]. Такому персональному выбору подвержен и предмет научного исследования.

А как же быть с самой личностью, выступающей главным «предметом» теоретического интереса персоналистов? Этот вопрос приобретает особую проблемность, если учитывать тезис персонализма, согласно которому исключается возможность *абсолютного* самопознания. К сформулированному ещё в античности призыву «познай самого себя» обращались на протяжении всей истории философской мысли, но самопознающий субъект представлялся как общий разум, а предмет его познания был человек вообще, субъект вообще, не являющий собой реальной конкретности.

В «я» акт познания и предмет познания – одно и то же [5, с. 585]. Каждый интервал субъективной реальности включает определённое «содержательное поле» и «Я», которые совпадают при самопознании. Возникает парадокс: в процессе саморефлексии личность изменяется, а эти, хоть и не столь существенные, трансформации невозможно удерживать во внимании. Такая парадоксальность основывается на автореферентности, или рефлексивности, – «то, что включает всё из совокупности, не должно быть элементом этой совокупности» [7, с. 20]. Личность как таковая постоянно ускользает от рационализации: «то, что она выражает, не исчерпывает её, то, что обуславливает, не поработает» [2, с. 462]. Но при этом личность значима, оставаясь неизвестной, она актуальна как таковая.

Поскольку личность не может быть рационализирована, персонализм обращается к другим формам познания, а именно к антропологическому опыту христианской религии. Согласно этому опыту, личность есть тайна, то есть нечто такое значимое, которое, сохраняя безусловную значимость, не является известным (познанным) или даже никогда не может стать полностью известным (познанным).

В персоналистической концепции Бог объявляется верховной личностью. «В строгом смысле не существует вообще человеческой личности, и мы не в состоянии её обрести; и только в Боге она становится реальностью» [8, с. 94]. Заклѳченность человека во временные рамки является одной из причин «неуловимости» личности и невозможности её окончательного определения, поскольку такое определение она обретает лишь в экзистенциальной коммуникации с Богом.

Человек знает самого себя лишь постольку, поскольку он знает мир, ибо он осуществляется только в мире. При этом способ постижения мира как проблемы является преимущественно «аналитическим», а способ постижения личности как тайны – «интуитивно-целостным» [9, с. 222–223].

В заключение можно констатировать, вслед за Бердяевым, что «человек есть загадка в мире, и величайшая, может быть, загадка. Человек есть загадка не как животное и не как существо социальное, не как часть природы и общества, а как личность, именно как личность» [3, с. 11]. Такой вывод не является препятствием для постижения личности, поскольку познание достигается не путем объективации, а через опыт непрерывной самореализации и самопознания.

## Литература

1. Словарь философских терминов / Науч. ред. В. Г. Кузнецов. М.: ИНФРА-М, 2007. 731 с.
2. Мунье Э. Манифест персонализма: пер. с фр. / вст. ст. И. С. Вдовиной. М.: Республика, 1999. 560 с.
3. Бердяев Н. А. О рабстве и свободе человека // Бердяев Н. А. Царство Духа и царство кесаря. М., 1995. С. 3–162.
4. Стѳпин В. С. Эволюция этоса науки: от классической к постнеклассической рациональности // Этос науки. М., 2008. С. 21–47.
5. Бердяев Н. А. Самопознание. М.: Книга, 1991. 640 с.
6. Бердяев Н. А. Опыт эсхатологической метафизики // Бердяев Н. А. Царство Духа и царство кесаря. М., 1995. С. 163–286.
7. Логика, онтология, язык / сост., пер. и предисл. В. А. Суровцева. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2006. 224 с.

8. Марсель Г. О понятиях действия и личности // Марсель Г. Опыт конкретной философии. М., 2004. С. 84–95.
9. Тавризян Г. М. Христианский экзистенциализм: отход от «философии существования» // Французская философия сегодня. М., 1989. С. 213–233.

## **ЖИЗНЬ ПАМЯТНИКОВ: КУЛЬТУРОФОРМИРУЮЩАЯ ЭНЕРГИЯ СКУЛЬПТУРЫ В ГОРОДСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

*М. Л. Ткачева, Иркутск, Россия*

Культурологи и искусствоведы отмечают, что за последние полтора-два десятилетия в мире и России возросла популярность городской уличной скульптуры. Монументы и памятники соседствуют с изображениями, рассчитанными на принципиально иной способ взаимодействия со зрителями: их обнимают, пожимают им руки, надевают шарфики и шапочки, тянут за одежду... Город как «зона согласия», где люди разыгрывают роли, не зная публики (К. Линч), приобретает новые «точки напряжения» публичной жизни в открытом пространстве. Происходит коммуникация видимого, который зачастую не превращается в диалог или взаимодействие субъектов.

Как правило, вокруг них создается среда, позволяющая скульптурам фокусировать социальные смыслы в объемных предметах, подчас имеющих весьма отдаленное сходство с традиционной монументальной скульптурой. Скульптура стационарна, поэтому коммуникация может бесконечно повторяться.

Функция утверждения государственнической идеологии, осуществляющаяся в памятниках императорам, политическим деятелям, выдающимся военачальникам и деятелям культуры, оказалась наиболее привычна и для скульпторов, и для горожан. Она подпитывается продолжающими стоять на площадях и в скверах монументами, уже имеющими солидную историю. Высоко поднятые головы, размашистые многозначительные жесты, возвращающие зрителя к поэтике классицистского театра и его условности, эполеты, шинели, шпаги, ряды орденов или орденские планки безошибочно распознаются как предметные символы власти, а высокие постаменты и значительные размеры героев формируют феномен «дистанцированной созерцательности».

Традиционное отношение к монументальной скульптуре транслируется в проектах памятников первопроходцам и основателям Иркутска. Конкурс будущих памятников проводился в связи с предстоящим 350-летием города. За малым исключением все проекты трактуют основание города как нашествие на Сибирь военных и (иногда) священников, несущих свет веры. Отсюда привычные атрибуты: кресты в руках священников, благословляющие и указующие жесты персонажей, ружья и топоры – все это создает отчетливый привкус советской традиции монументальных памятников. Впечатление дополняется запроектированными вокруг скульптуры газонами, по конфигурации напоминающими очертания военных наград и крестов, высокими поста-

ментами и расположением в районе города, насыщенном официальными зданиями и храмами.

Проблема эстетического качества монументальной скульптуры стерта отчасти из-за солидного возраста самих памятников, утверждающего их «как бы» художественные достоинства, отчасти из-за внехудожественной значительности прототипов этих изображений. Образцовой моделью возникновения подобного рода объектов может считаться сравнительно недавно сконструированная Г.Данелия и описанная им история «памятника» герою фильма «Тридцать три» Ивану Травкину. После съемок бюст из папье-маше оставили на привокзальной площади небольшого среднерусского городка. Спустя два месяца приехали на съемки, «выходим на площадь – ба! Стоит наш памятник, а вокруг уже разбит газон и пожилой рабочий красит ограду... Местное начальство решило: раз москвичи поставили памятник, торжественно открыли его и речь говорить приехала сама Нонна Мордюкова, значит – так надо. И выделили из бюджета средства на его благоустройство.

Так Леонов-Травкин и стоял на привокзальной площади, пока папье-маше не развалилось» [1, с. 299–300.]. Этот пример доводит до абсурда решение старой дилеммы о том, что важнее: качество самого художественного предмета или те ожидания, которые энергия зрителя направляет в его сторону, так сказать, его конструкционистская функция.

Требуем ли мы художественности от уличных скульптур, имеющих иную смысловую нагрузку и, как правило, возникших сравнительно недавно? Иными словами, являются ли уличные скульптуры произведениями искусства в привычном значении слова? Совершенно очевидно, что нет.

Во-первых, такие скульптуры, если они сделаны знаменитым мастером, стоят весьма недешево и поэтому зачастую тиражируются, ибо тогда их стоимость уменьшается (это устраивает и продавца, и покупателя). А тиражность еще воспринимается как нечто несовместимое с художественностью. Но с тиражностью культурных объектов сознание современного человека уже свыклось.

Во-вторых, нередко городская скульптура создана даже не профессиональным скульптором, а просто человеком, знающим технологию плавки металлов или обработки камня. Ситуация напоминает многократно описанный в литературе по истории советского дизайна феномен 60-х годов XX века, когда люди могли украшать интерьер жилых помещений самодельными «картинами», «статуями» и т.п. Нередко результат был интересен именно потому, что он выглядел как «портрет» создателя, отпечаток его творческой активности.

В городской скульптуре груз смысла несут вовсе не художественные качества объектов. Наибольшей популярностью пользуются отнюдь не самые инновационные и художественные объекты, а наиболее простые: чем обобщеннее образ, тем мгновеннее узнавание; такие образы плотно вписываются в ритм городской жизни, подгоняющей человека, исключая возможность длительного созерцания. Роль скульптуры нередко выполняют «натуральные макеты»: пожарные машины, «катюши», танки, бронетранспортеры...



Возле музейного комплекса «Усадьба В. П. Сукачева» на наклонной плите стоит танк – память об участии иркутян в Великой Отечественной войне. Его облазали все мальчишки и подростки; иркутяне даже остановку городского транспорта именуют «У танка». Очень популярен миф, что знаменитые гости (Е. Евтушенко) «самоходом» снимали его с постамента и ездили на танке ночью по городу. Миф весьма устойчив (есть даже «свидетели», самолично наблюдавшие это событие), несмотря на то, что двигателя у танка не было с момента его установки на пьедестал.

Когда простота доходит до абстрактности, проявляется еще одна особенность уличной скульптуры и, возможно, ее главная ценность – свобода самопроявления людей, взаимодействующих с этими объектами. Тем большей универсальностью характеризуется деятельность, организующаяся вокруг них. А свобода проявления намерений людей в поступках, имеющих публичный характер, прямо соотносится со степенью гражданской свободы, степенью допустимого вольнодумства и эпатажа, в первую очередь отличающего поведение молодежи и подростков. Вместе с тем действия, которые провоцирует городская скульптура, делают очевидным качество культурных привычек разных слоев населения, наглядно указывают границу дозволенного и недозволенного, конструируя тем самым особую поведенческую реальность. Так, в честь советско-японской дружбы скульпторы города-побратима Канадзава установили на одном из перекрестков в центре города скульптуру, частью которой является каменное яйцо. В большие праздники (особенно перед Пасхой) скульптуру раскрашивали, сдвигали с пьедестала. Власти возвращали ее на место, отмывали и закрепляли на плите-постаменте намертво. Но слухи о «кочевье яйца» не утихают; в полном соответствии с законом распространения мифа люди, не имеющие никакого отношения к событию, разносят истории об инициативных организаторах его передвижения и покраски.

Скульптура не только оперирует объемом и пространством, определяя движение зрителя вокруг себя, но и находится на границе с дизайном. Дизайн, создавая открытую среду для публичной деятельности, насыщает городское пространство утилитарными предметами, частью которых оказываются скульптурные образы. Тем самым они «приравниваются» к утилитарным предметам: каменная беседочка, если она напоминает урну (хотя ею и не является), использоваться может именно как утилитарный предмет (урна). Культурный же смысл оказывается «по ту сторону» утилитарности, может быть альтернативен ей.

Смыслы скульптуры кристаллизуются не только в формах публичной деятельности, вокруг нее и совместно с нею. Наиболее показательным процессом смыслообразования выступает создание и распространение мифов, главными «действующими лицами» которых выступают скульптурные образы. Я имею в виду тот смысл, который в понятия мифов и мифологии вкладывал Р. Барт: устойчивый способ объяснения чего-либо в общественной жизни, который «разумеется сам собою», используется автоматически, по привычке и укоренен в глубинах повседневной жизни народа или сословия. Сами события (или их интерпретация), которые «удостаиваются чести» ми-

фологизации, имеют специфические особенности. Они должны быть общеизвестны (чтобы не было необходимости описывать их от начала до конца при упоминании) и достаточно значимы для местного сообщества. Они должны быть просты, «одноствольны» для более-менее полного первоначального описания (возможно, в событии или предмете стихийно выделяется только один смысл). Мифы и их смыслы передаются изустно, что делает их и чрезвычайно подвижными, и устойчивыми одновременно. А фантазия передающего (или простой эффект «испорченного телефона») создают эффект легкого искажения смысла, переноса акцентов при интерпретации знакомого сюжета. Сама операция сравнения исходного смысла (или события, которое наблюдал сам человек) с интерпретацией доставляет слушателю и самому рассказчику особое удовольствие. Мифология может быть развернута в систему объяснений и истолкований, может быть рационализирована. Однако и в этом случае останется «нерастворимый остаток»: отзвук прошлого события, воспоминание о нем и о чувствах, им рожденных, закрепленное в устной или предметной форме. Скульпторы выводят из коллективного бессознательного фигуры мышления: они сами создают такие способы объяснения, описания и обоснования, которые ранее не наблюдались и которые рождаются благодаря знакомству с ними.

«Символом ушедшего века» в Иркутске был шпиль, установленный в 60-е годы на частично сохранившемся основании памятника Александру III, уничтоженного после Гражданской войны. Он стремительно приобрел популярность, став не только заставкой передач городского телевидения, но и поводом для упражнений горожан в острословии: его изображение было даже вмонтировано в рекламу средства для лечения импотенции. В 2003 г. шпиль был заменен копией, повторяющей разрушенный памятник императору. Но инерция популярности шпиля была так велика, что напечатанная спустя пять лет, в 2008 г., первоапрельская «утка» о его восстановлении была воспринята на полном серьезе, вызвав волну одобрения у иркутян. Достаточно было упомянуть изображение-намек – и возник закрепленный в коллективной памяти смыслообраз.

Подобными смыслообразами наполнена культура: Каменный гость – неумолимость судьбы; Медный всадник – угроза власти маленькому человеку. Вскочивший в «Броненосце «Потемкин» лев – потрясение основ человечности; даже камни оживают, глядя на зверства казаков. Сошедшие с постаментов устрашающие монументы, идущие неведомо куда («Град обреченный» братьев Стругацких) – сюрреалистический символ уходящего порядка. Во всех случаях ожившие скульптуры становятся источником неких действий, а зачастую – опасностей.

Но то, что делают люди вокруг «каменных гостей», гораздо более показательно, потому что проявляет их понимание памятников и смысла их возведение. Несомненно, у скульптуры малых форм значительно больше возможностей для того, чтобы вписаться в новый для себя контекст активной городской среды, нежели у монументальной скульптуры.

## Литература

1. Данелия Г. Н. Безбилетный пассажир: «байки» кинорежиссера. М.: ЭКСМО, 2005.

## ЗНАНИЕ И КОНСТРУИРОВАНИЕ

*Ю. А. Трофимова, Омск, Россия*

Обратимся к рассмотрению такого элемента духовной культуры, как знание. Понятие «знание» полагает конструирование мира природы.

Конструирование – это деятельность человека, которая приводит к изменению изначального состояния природы.

Знание содержит идею конструирования мира, поскольку, как отмечал В. Гейзенберг: «... в естествознании предметом исследования является уже не природа сама по себе, а природа, поскольку она подлежит человеческому вопрошанию ...» [1, с. 301]. Один из самых фундаментальных выводов в истории гносеологии заключается в том, что готовое знание не полностью и не точно отражает объект исследования – это происходит не в силу несовершенства объекта, а по природе самого знания. «Знание» многими способами зависит от познающего субъекта.

И. Я. Лойфман и М. Н. Руткевич, анализируя соотношение субъективного и объективного в познании, выделили несколько аспектов познавательного образа, как результата познавательной деятельности. Дело в том, что сознание и образы, порождаемые им, должны рассматриваться в трех отношениях – к объекту, к практике, и к субъекту. Этим трем отношениям соответствует три вида осознания бытия: предметное, оперативное и оценочное. Предметное осознание – это изучение и описание объекта. Оперативное осознание – это «осознание ситуации деятельности», т.е. человек понимает и знает цели, задачи, необходимые средства и способы деятельности. Оценочное осознание предполагает оценку человеком объекта. Эти виды осознания определяют аспекты гносеологического образа (см.: [2, с. 59]). Итак, гносеологический образ, имеющий три аспекта – предметный, операциональный и оценочный – нельзя рассматривать как точную копию изучаемого объекта, поскольку он содержит не «прямую» информацию о сущности, свойствах и закономерностях объекта, иначе его описание ограничивалось бы только предметным аспектом. Гносеологический образ предмета конструируется, так как человек собирает не любые сведения об объекте, а те, которые отвечают целям и задачам исследования. Полученные сведения особым образом интерпретируются; на знание оказывают влияние методы его получения.

Идею конструирования обнаруживает также и художественный образ, который является видом познавательного образа, в силу чего в нем выделяются три аспекта – предметный, операциональный и оценочный. Наличие трех аспектов художественного образа уже предполагает, что он не точная копия объекта, как и вообще любой гносеологический образ.

## Литература

1. Гейзенберг В. Картина природы в современной физике // Гейзенберг В. Шаги за горизонт / пер. с нем.; сост. А. В. Ахутин; общ. ред. и вступ. ст. Н. Ф. Овчинникова. М.: Прогресс, 1987.
2. Лойфман И. Я., Руткевич М. Н. Основы гносеологии. 2-е изд. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2003.

## КУЛЬТУРА МАТЕРИНСТВА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

*А. М. Уразаев, О. Г. Берестнева, И. Л. Шелехов, Томск, Россия*  
*Ю. В. Ясюкевич, Юрга, Россия*

В наше время для современных молодых людей вопросы материнства стали существенно трансформироваться, но, к сожалению, не в лучшую сторону. Все больше встречается предрассудков и различных домислов общества когда вопрос касается материнства.

Проблема материнства изучается в рамках различных наук: истории, культурологии, медицины, физиологии, биологии поведения, социологии, психологии. В последнее время появился интерес к комплексному исследованию материнства [1].

В данной работе мы более подробно остановимся на социальных аспектах, связанных с проблемой материнства.

На протяжении веков положение женщины в обществе и ее роль всегда связывались с материнством. Социальные и духовные функции материнства сохранились практически в неизменном виде со времен критомикенской цивилизации и до наших дней [2]. У неевропейских народов отмечается сходная картина. В наше время, пожалуй, материнство рассматривают как помеху, но вряд ли дело обстоит подобным образом в те времена, когда человек был ближе к природе.

Активно пытаясь решить назревавшую веками проблему дискриминации, женщины нашли путь – повышение социального статуса и признания через профессиональную карьеру. Исследования О.В. Артемовой показывают, что общая продолжительность женской трудовой занятости в 1,5 раза превышает длительность мужской работы, но, продукты «домашнего труда» не поступают на рынок, и, соответственно, не оцениваются [4]. Как пишет М. Палуди: «Женщины могут прекрасно справляться с домашним хозяйством и умело воспитывать детей; однако, такие виды успешной деятельности традиционно не изучались с точки зрения мотивации достижения и профессиональной деятельности» [5].

Поэтому, вовлеченность женщины в семью, в том числе в рождение и воспитание детей, становится непривлекательной деятельностью, а общественно оцениваемая и вознаграждаемая морально и материально профессиональная реализация – самой главной ценностью. И такая популярность вызвана не только материальными затруднениями: по результатам исследования, проведенного Л. Л. Рыбцовой, 70 % женщин не оставили бы работу даже в случае очень высокой заработной платы мужа [6]. Данные со-

циологов показали, что 21 % российских респонденток назвали профессию самой важной ценностью по следующим причинам: 1) стремление к экономической независимости; 2) уверенность в неспособности мужа самостоятельно справиться с материальными вопросами; 3) ненадежность мужа (лень, пьянство и пр.) [7]. В результатах социологических опросов обнаруживается равнодушное отношение молодежи к семье и браку по сравнению с профессиональной карьерой: работа занимает первое место в иерархии ценностных ориентаций, продолжение рода и любовь к детям – пятое, брак и семья – седьмое [8]. При этом, по данным Л. Л. Рыбцовой 74,5% женщин именно материальную обеспеченность указывают как основную причину отказа от рождения детей. Таким образом, профессиональная направленность женщины обусловлена не только стремлением к гендерному равенству, но и желанием повысить семейный доход.

Помимо профессиональной сферы развитие феминизма затронуло еще одну важную сторону жизни человека – сексуальное поведение и мораль. Сексуальная революция привела к следующим последствиям [9]: стирание двойного стандарта в половой морали (одинаковое отношение к сексуальной жизни мужчин и женщин), отделение сексуальности от функции воспроизводства, терпимость к добрачным половым связям, открытость сексуальной сферы, коммерциализация секса. толерантность к девиантной сексуальности, разнообразие сексуальной практики в массовом масштабе.

И конечно, основное последствие – снижение ценности материнства. Этот вывод подтверждают, в частности, данные, полученные О. А. Копыл, О. В. Баженовой и Л. Л. Баз при обследовании 50 беременных социально благополучных женщин, проживающих в Москве, состоящих в зарегистрированном браке и ожидающих рождения первого ребенка [10]. В конце третьего месяца беременности лишь у 44% женщин была сформирована потребность в материнстве, у 18 % – беременность осознавалась как тупик, препятствие, причина разрушения планов. У 33 % женщин мотив, связанный с материнством, был слабо выражен: приняв решение сохранить беременность, они не проявляли яркого желания стать матерью, а скорее решили смириться с возникшей ситуацией. Современные российские семьи на 90 % и более являются малодетными, причём из них 50 % – однодетные [11]. Массовая однодетность семьи приводит к тому, что социализация ребенка проходит через монополию наставничества родителей при отсутствии социализации в группе братьев и сестёр [12]. Как отмечает А. Адлер [13] такой ребёнок вырастает эгоистичным, невротичным и, в сущности, очень одиноким.

Отношение к материнству и материнское поведение – это не сформированный от рождения психобиологический конструкт, а зависимая от актуальной ситуации переменная величина. Некоторые исследования свидетельствуют, что генетическая модель объясняет только 18–25 % индивидуальных различий отцовского участия и 23–39 % – материнского [14]. Конечно, социальная обусловленность репродуктивного поведения не универсальна и существуют крайние группы женщин, которым ребенок нужен или не нужен

без явной зависимости от условий их жизни [15]. Но все же для большинства конкретное поведение в отношении материнства определяется теми или иными социальными причинами. Например, ребенок дает возможность привязать к себе мужчину или не противоречить ожиданиям окружающих, которые считают, что рождение детей является обязанностью каждой женщины. Или, наоборот, появление ребенка может разрушать привычное жизненное пространство, приводить к потере партнера, ухудшению или ломке отношений с альтернативными спутниками жизни (родителями, собственными старшими детьми и т.д.).

Н. В. Боровикова, на основе проведенных исследований, предлагает следующую картину процентного распределения мотивов сохранения беременности, расположенных в порядке убывания важности [16]: 1) сохранение собственного здоровья (26 %); 2) соответствие социальным ожиданиям (24 %); 3) сохранение отношений (16 %); 4) протест (12 %); 5) отказ от прошлого (8 %); 6) ради ребенка (6 %); 7) уход от настоящего (5 %); 8) ради любимого человека (3 %). Обобщив полученные данные, автор формулирует четыре основных мотивационных диспозиции: отношение к значимым людям (№ 6 и № 8) – 9 %; отношение к социальному окружению (№ 2–4) – 52 %; изменение личной ситуации (№ 5, 7) – 13 %; «Я» (№ 1) – 26 %. Суммирование первых двух блоков как отношения к другим людям, делает очевидным приоритетность ориентации на социум в противовес личным потребностям (два последних блока) в формировании мотива деторождения – 61 и 39 % соответственно.

Разнообразные причины, побуждающие женщин к рождению детей или воздержанию от него, поддаются определенному обобщению. О.Г. Исупова на основе интервьюирования женщин, находящихся в самых различных отношениях к материнству, в том числе и отказниц, выделила следующие типы мотива деторождения: 1) мужчина (когда ребенок появляется на свет ради некоего мужчины); 2) ребенок (когда он нужен сам по себе); 3) я сама (когда ребенок используется как средство реализации собственных эгоистических потребностей, например, самореализации, самоутверждения, символического бессмертия, гарантии неодинокости старости или спасения от одиночества уже в настоящий момент, надежды на улучшение жизни, реализации собственных неосуществленных амбиций, самоопределения и социальной идентичности. Это самая сложная группа мотивов, которая может работать и “за” и “против” ребенка. Описанные группы побудительных причин деторождения могут оказывать совместное влияние и носить либо терминальный (мотив как цель), либо инструментальный (мотив как средство), либо смешанный характер. Например, потребность в детях выступает не только как самостоятельный мотив, но и средство удовлетворения множества других стремлений [17]. В индивидуально-конкретном случае может быть представлен один или несколько мотивационных элементов в их терминальном и/или инструментальном вариантах.

Таким образом, более значимыми являются социокультурные факторы, одним из показателей которых выступают ценности и представления долж-

ного в сфере родительства, значительно трансформирующиеся в настоящее время. Американские исследования СМИ 40–80-х гг. XX в. выявили содержание следующих посланий: 1) каждая нормальная женщина неизбежно выходит замуж; 2) чтобы поймать в свои сети мужчину, вы должны быть не такой компетентной, как он, пассивной и добродетельной; 3) замужние женщины не работают; 4) самая лучшая карьера – это быть домохозяйкой и матерью; 5) чтобы решить свои проблемы, заведите еще одного ребенка; 6) женщина без детей не сумела как следует распорядиться своей жизнью [5].

В настоящее же время картина меняется. В. А. Рамих по результатам проведенных исследований указывает на существование трех категорий женщин: 1) исключаящие из своего поведения традиционную женскую роль (15 %); 2) совмещающие деловую и семейную ориентацию (55 %); сохраняющие традиционную точку зрения (30 %) [3]. Все более оформляется мнение о том, что материнская роль не должна выступать как общественная обязанность, а быть исключительно индивидуальным выбором. Как любая профессия, материнство не может являться уделом каждой женщины, ведь всякое призвание подразумевает существование людей, у которых его нет (есть категория женщин, воспринимающих беременность как временное уродство, травму, которую нужно стоически перенести, роды – как унижительный и болезненный телесный опыт, а ребенка – как существо, которому придется подчинить всю свою жизнь [15]).

Как писала Карла Гольден: «...то, что мы родились женщинами, не означает, что мы автоматически и естественно предпочитаем определенные роли и вид деятельности. Мы признаем, что категорию «женщина» формирует социум и что, несмотря на социальные дефиниции, женщины образуют группу с разными интересами, установками и идентичностями, далеко не всегда соответствующими традиционным представлениям о женщине...» [5].

## Литература

1. Филиппова Г. Г. Материнство: сравнительно-психологический подход // Психол. журнал. 1999. № 5. С. 81 – 89.
2. Васильева О.С., Могилевская Е.В. Групповая работа с беременными женщинами: социально-психологический аспект // Психол. журнал. 2001. № 1. С. 82–89.
3. Рамих В. А. Личность женщины. Материнство как социокультурный феномен: Автореф. дисс. д-ра филос. н. – Р.н/Д, 1997.
4. Артемова О.В. Повседневная деятельность сельской женщины (по материалам обследования 1920–1990-х гг.) // Социс. 1997. № 12. С. 61 – 68.
5. Палуди М. Секреты женщин в психологии. СПб.; М., 2003.
6. Рыбцова Л. Л. Жизненные ценности женщин // Социс. 1997. № 10.
7. С. 26–30.
8. Серегина И. И. Профессиональная карьера // Социс. 1999. № 4. С. 78–82.
9. Гаврилюк В. В., Трикоз Н. А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации // Социс. 2002. № 1. с. 96–105.
10. Анурин В. Ф. Сексуальная революция: двойной стандарт // Социс. 2000. № 9. С. 88–96.
11. Баженова О. В., Баз Л. Л., Копыл О. А. Готовность к материнству: выделение факторов, условий психологического риска для будущего развития ребенка // Синапс. 1993. № 4.
12. Антонов А. И., Медков В. М. Социология семьи. М.: МГУ, 1996.
13. Ощепкова А. П., Этштейн М. З. Сибирская семья. Томск: Водолей, 1996. 127 с.
14. Адлер А. О нервическом характере. СПб, 1997.
15. Geary D. C. Male, Female. The Evolution of Human Sex Differences. Washington, DC, American Psychological Association. 1998.

16. Исупова О. Г. Социальный смысл материнства в современной России («Ваш ребенок нужен только Вам») // Социс. 2000. № 11. С. 98 – 108.
17. Боровикова Н. В. Условия и факторы продуктивного развития Я – концепции беременной женщины: Автореф. дисс. канд. психол. н. М., 1998.
18. Чудова С. Г. Репродуктивное поведение как объект социологического исследования: Автореф. дисс. канд. соц. н. Барнаул, 2000.

## **ПРИНЦИП СИСТЕМНОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ В КЛИНИЧЕСКОМ МЫШЛЕНИИ**

*Н. А. Хлыстова, Томск, Россия*

Мышление клинициста является определяющим курс лечения и реабилитации пациента, а также и предотвращения возможной патологии. Затянувшееся состояние смятения в медицинских кругах и отход даже теоретиков медико-биологического знания от постановки и решения вопросов методологии медицинского познания негативно сказывается на возможностях медицины, усугубляет кризис ее. Настала пора реактуализации совместных – медиков и философов – методологических дебатов в сфере как теоретического медицинского познания, так и клинической практики.

Невозможно выявить причины заболевания данного больного, если предварительно не выявлены в медицинской теории общие причины болезни вообще и причины болезни данной группы. Кроме того, существует общая последовательность смены основных периодов развития любой болезни: 1) скрытый (латентный), 2) продромальный – от обнаружения первых признаков болезни до полного ее выявления, 3) период выраженной болезни, 4) исход болезни. Всякая нозологическая форма болезни и каждый период имеют свои законы развития. Течение любых заболеваний подчинено как общим законам так и специфическим. Известно, что характерной чертой онкологических заболеваний является нарушение нормального роста и размножения клеток с выраженным поражением ядра. Но известно также, что в микроскопическом строении клетки опухоли сохраняют сходство с клетками того органа, от которого они произошли. Это значит, что наряду с общими закономерностями течения опухолевых заболеваний существуют конкретные законы течения рака легких, печени, желудка и т. п.

Приверженец нозологического принципа в концептуально-биологической теории патологии, И. В. Давыдовский был убежден, что даже в самом общем виде понятия болезни или нозологической единицы сохраняется необходимость «доказательно ответить на вопросы, почему и как, на каком “законном” основании существует гипертония, шизофрения, рак желудка и все прочее» [1].

Подводя конкретный случай под одну из возможных нозологических форм болезней вообще, врач осуществляет выбор той, которая соответствует данной симптоматике. Без знания общих сущностных причин врачующий действовал бы вслепую. И только в контексте этого общего уровня причин-



ности в медицине, целесообразно строить диагностику на основе поиска опять-таки существенных связей в истории болезни данного больного.

В силу предельной практической ориентированности медицина нередко оказывалась подверженной выводам эмпиризма. Так, после открытия микробов в качестве возбудителей болезней, казалось, нашли причину – инфекционный агент, и им, полагали, можно объяснить любую болезнь. Это – медицинская разновидность **монокаузализма**. Поскольку же, как выяснилось, далеко не все болезни имеют инфекционную природу и попадание микроба в макросистему далеко не всегда вызывает соответствующую болезнь, принялись искать другие факторы детерминации патологического процесса.

В 30-е гг. XX в. широкое распространение в медицинских кругах получил **кондиционализм**. Исследование сводится кондиционалистами к наблюдению за внешней стороной явлений. **Причинность, которую, несомненно, невозможно непосредственно увидеть**, ибо она скрыта в глубине взаимодействий различных объектов, процессов, заменили последовательностью условий или математическим понятием функции.

При объяснении болезней, имеющих системный характер невозможно выделить какой-то отдельный действующий фактор, здесь все определяется множеством взаимодействующих факторов. На основе допущения **равнозначности и однокачественности** множества факторов детерминации в медицине сложилась концепция **полиэтиологии**, суть которой состоит в признании множества разных причин, вызывающих одно и то же заболевание. В действительности, речь должна идти не о множестве причин, а о множестве **разнозначимых** факторов, в совокупности определенной упорядоченности обуславливающих, в зависимости от стадии развития патологического процесса, морфологические изменения или функциональные показатели, то или иное заболевание. Считается, что рак или вообще опухолевый рост клеток имеет в качестве «причин» разные специфические раздражители, обладающие одним общим свойством – быть канцерогеном при определенных условиях. Но в природе не существует «патогенных факторов вообще», хотя при определенных условиях любой фактор может стать патогенным: солнце может не только греть, поддерживать душевное равновесие человека, активизировать его творческий потенциал, но и обжигать и вызывать рак кожи, стимулировать рост опухолей внутренних органов.

Медицинская реальность являет сложнейшее переплетение объективно существующих взаимодействий, где какие-то факторы, порождая при определенных условиях те или иные следствия, угасают, а последние выступают в качестве причины, порождающей иные следствия. Есть все основания говорить о **сложнейших причинно-следственных цепях, сплетенных в замысловатый клубок, неравнозначных факторов, дешифровать который одними лишь эмпирическими методами невозможно**. Требуется высочайшая степень теоретической абстракции, которая позволит распутать многоуровневую гамму «ткани» причинно-следственных связей, в которую вплетено данное событие, выявив наиболее значимые.

На сущностно закономерном уровне число факторов детерминации резко сокращается и структурируется в систему.

Системный подход к детерминации обязывает видеть в качестве элементов ее не только **причинный** (каузальный), но и **целевой** (дающий знание о направлении процесса), **условный** (кондициональный), **инспирирующий** (запускающий), а также **функциональный** виды детерминации [2], определенным образом структурированные и работающие в соответствии с логикой «**состава полной причины**» [3].

Немалым эвристическим потенциалом в сфере медицинского познания, обладает возникшая в политологических исследованиях, основанная на методологии системного подхода модель многофакторной «**воронки причинности**» [4]. Соединяющая в себе позицию универсальности– предельного обобщения наиболее типических влияний, признаков, действий и позицию уникальности – создания идеальных конструкций на основе описания конкретных случаев, она позволяет на первом уровне – в самой широкой части «воронки» зафиксировать множество факторов, влияющих на человека в целом и те или иные подсистемы организма – *супрадетерминация* (детерминация от систем более высокого порядка к данной системе). На втором уровне – *интердетерминация* (взаимное обусловливание систем в пределах одной системы организма) выявляются особенности структурно-функционального взаимодействия подсистем организма. На третьем уровне – *инфрадетерминация* (от элементов к данной макросистеме) устанавливаются факторы, связанные с физико-химическими процессами данного биологического организма, детерминирующие процессы более высокого уровня и детерминируемые ими. Названные уровни детерминации выражают по существу «послойное накопление» – концентрацию факторов, обуславливающих то или иное состояние адаптационных механизмов организма и оказывающих воздействие на следствие. Однако, по мере приближения к стержню воронки обнаруживается эффект **конвергенции**, схождения всех влияний в одной точке, где порождается то или иное следствие (приспособившаяся к изменившимся условиям преобразованная система организма или патологический процесс) и отфильтровываются те последствия, которые в данном результате сколь-нибудь существенной роли не играют. Логика «воронки причинности», связанная с продвижением в ходе анализа от переменных макроуровня к переменным микроуровня расширяет объяснительный потенциал исследователя и открывает путь для синтеза структурного и функционального анализа. Многофакторность «воронки» отнюдь не означает плюрализма детерминизма или индетерминизма. Эта интегральная модель познания позволяет не распылять усилия по воздействию на многие факторы, а сосредоточить их на том «суженном пучке», который непосредственно предшествует следствию. Здесь воплощена однонаправленная, хотя и не однолинейная зависимость. На практике не исключена **инверсная** (перевернутая) взаимообусловленность факторов детерминации состояния организма, **рекурсивное** (возвратное) воздействие. «Обратное раскручивание воронки» – воздействие следствия на породившую его причину может вызвать факт

затухания причины и прерывания причинной связи. Начавшийся патологический процесс не перешел в болезнь, и норма восстановлена. Но организм как целостная система претерпел некоторые преобразования.

Методология «воронки причинности» – это один из подходов к решению проблемы причинности в медицине. При наличии множества симптомов, в которых выражается недомогание человека и отсутствии сколь-нибудь развернутой рабочей гипотезы, он позволяет структурировать факторы, породившие это состояние, последовательно опускаясь с макро- на микроуровень и отсекая те из них, которые перестают объяснять это явление. «Воронка причинности» последовательно вводит новые переменные в соответствии с новыми уровнями анализа, причем делает это после того, как эвристический потенциал переменных предшествующего аналитического уровня исчерпан.

Связь между причиной и следствием всюду, а в медицине особенно, опосредуется диалектикой возможности и действительности, необходимости и случайности, реализуемые через **«вероятность»**, понимаемую как «степень приближения возможности к действительности» и как «меру необходимости в случайном», без чего невозможна адекватная оценка значимости тех или иных факторов детерминации. Диалектика необходимости и случайности, пронизывая всю систему факторов детерминации, все же по-разному обнаруживается в каждом из них в отдельности: факторы причины и цели однозначно необходимы (без микобактерии Коха туберкулез не наступит), в то время, как факторы условий, как необходимая предпосылка для срабатывания каузальной и целевой детерминации, часто случайны, хотя и прогнозируемы (переохлаждение организма, неудовлетворительное питание и т.п.); факторы повода, запускающие всю причинную цепь, всегда случайны, лишь изредка прогнозируемы. Искусство клинициста, его **«интегрирующий взгляд»**, основанная на практическом опыте интеллектуальная и чувственная интуиция в медицинском познании позволяет схватить все хитросплетения причинно-следственных рядов, обнаружить начавшееся оформление новой системной конструкции в ее **предструктурной или протоструктурной стадии**, когда это образование еще неопределенно, в значительной степени однородно, недифференцировано, функционально неразвито, хотя в нем происходят уже необратимые процессы. Если это – патологический процесс, его можно остановить, если это – процесс выздоровления, его можно стимулировать. Такая возможность сохраняется и на стадии **незрелой структуры**, но она резко уменьшается на стадии **зрелой структуры**, когда уже сложилась вполне определенная система, характеризующаяся высокой дифференцированностью элементов, их специализацией, полифункциональностью. Ставшая действительностью возможность образовала реальность, в которой соединены актуальное и потенциальное. В недрах ее хранится и то, чему быть суждено, и то, что никогда не свершится.

## Литература

1. Давыдовский И. В. Проблема причинности в медицине. (Этиология). Новосибирск, 2006.

2. Огородников В. П. Познание необходимости. Детерминизм как принцип научного мировоззрения. М.: Мысль, 1985. 206 с.
3. Сагатовский В. Н. Основы систематизации всеобщих категорий. Томск: Изд-во ТГУ, 1973. 431 с.
4. Мельвиль А. Ю. Методология «Воронки причинности» как промежуточный синтез «Структуры и агента» в анализе демократических транзитов // ПОЛИС. 2002. № 5.

## **ОТ ВЕРЕВОЧНОЙ ЛЕСТНИЦЫ ДО ЭСКАЛАТОРА: ПАРАДОКС ПРОГРЕССА И НЕ ПРОШЕДШЕГО ПРОШЛОГО**

*Я. Б. Частоколенко, Томск, Россия*

Прошлое не только не исчезло, оно даже и не прошло  
*Уильям Фолкнер*

Образ лестницы прочно вошел в бытовые метафоры, связанные с путешествием человеческого существа по жизни: это путешествие захватывает как пространственные, так и временные параметры. Структура пространства лестницы обладает собственной «сверхмерной» логикой, которая нам не всегда доступна. Прекрасная иллюстрация – гравюра М. Эшера, на которой изображена бесконечная лестница, фантастическая структура которой такова, что независимо от того куда ты движешься, все равно никуда не придешь, оставаясь в замкнутой динамике «без векторного» движения. Еще один яркий метафорический пример мы можем увидеть в фильме «Гарри Поттер и философский камень»: в школе волшебников Хогвартс удивительные лестницы, которые любят менять направление.

Существуют понятия «иерархическая лестница», «карьерная лестница», «лестница социализации», которая вводит личность в социум, в культуру. Человек по разному перемещается по этим лестницам – кто-то бежит, словно легко летит над ступенями, кто-то мчится как стадо слонов, кто-то еле тащится, то и дело повисая на перилах.

Лестницы бывают разные: широкие мраморные ступени, прямота, устойчивость и сила одних резко контрастируют с затейливой траекторией, хрупкими жердочками или винтовыми ступенями других. И вот мы видим две максимально контрастные лестницы: веревочная лестница и эскалатор. Веревоочная лестница, наверное, была одним из первых изобретений человека: она легко следовала за ним, позволяя взобраться где угодно и когда угодно, обеспечивая ему максимальную свободу. Великий шаг прогресса – эскалатор. Но, встав на него, ты уже никуда не вырвешься из этого потока: утрачена даже элементарная свобода развернуться назад и спуститься, до тех пор, пока ты не пройдешь весь запрограммированный механический путь. Перед нами яркая иллюстрация центрального парадокса современности, парадокса прогресса, который можно сформулировать так: каждый новый шаг прогресса, рассматриваемый отдельно, кажется желательным, в то время как технологический процесс в целом – непрерывно сужает общую сферу свободы. [1]. Свобода веревочной лестницы и жестко ограничивающий свободу поток эскалатора – это еще и метафора глобального цивилизационного выбора: путь человека не просто обеспечен вспомогательными техническими

средствами, эти средства оказываются каналами управления всеми сферами жизни «цивилизованного человека».

Стратегический выбор России был сделан в пользу прогресса, который активно обеспечивается специфическим гуманитарным нормотворчеством, в качестве образца которого берутся западные модели, не всегда совместимые с Российской традицией и культурой. Главное на наш взгляд различие в том, что в западной традиции очень прочно укоренено понятие «норма», а в православной его нет вообще. Небольшой бытовой пример: в православных монастырях не накладывают порции (как это делают на западе), а ставят на стол общую чашу, и каждый кладет себе столько еды, сколько ему нужно. Еще один пример. Западная психология изначально была построена на дифференциации «нормального» и «не нормального человека», постоянно создавались некие эталоны и критерии нормы, которые, естественно столь же постоянно менялись. Эталоны нормы становились общенациональной идеей и оправдывалось уничтожение всякого, кто под них не подходил (чего стоят нормативы «истинных арийцев» знает весь мир). Не даром одной из центральных заслуг западной трансперсональной психологии считается расширение понятия «норма», размывание его границ. Католицизм и протестантизм всегда были нетерпимы к проявлению «ненормативного» социального поведения, даже если оно было безобидным. В России же одним из высших духовных подвигов был подвиг юродства Христа ради. Общая интенция Российской культуры – «Благодать выше Закона» в современной России выродилась в жизнь «по понятиям», в которой закон играет далеко не первую скрипку. В таком отношении к закону из всех европейцев россиян, наверное, смогут понять только итальянцы с их традицией «общего дела».

Сейчас Российское руководство крайне озабочено конкурентоспособным вхождением России в мировую экономику, для чего затевается и реформа образования и инновационная направленность экономического развития. К сожалению, большинство реформ ориентируется на западное «нормотворчество», пытаясь сделать соответствующую прививку в России. Возможный прогресс страны в общественном сознании уже прочно связан с такими понятиями как «творчество» и «инновации», появились документы, определяющие контуры инновационной Российской экономики и адаптированной под ее потребности системы образования [2].

Общая обозначившаяся проблема – творчество понимается как универсальное всеобщее благо. Это проблема мировоззренческого плана, выливающаяся в очередной утопический проект всеобщего «инновационного счастья», навязываемый как новая социальная норма.

Из нее вытекает следующая проблема – методологического плана. Дело в том, что творчество – это слово – «оболочка», под которым может подразумеваться творчество как идея, идеал, категория, понятие. Анализ концепций и практик показывает, что зачастую, подразумевая идеал или идею, с ним работают как с понятием или конкретным определением. И наоборот, частное определение возводится в ранг универсальной категории. Эта проблема проецируется в психолого-педагогические практики создавая методи-

ческий конфликт. Для того, чтобы понять с какой «лестницей» социального творчества мы можем столкнуться, мы считаем целесообразным обратиться к идеям жизнотворчества, разрабатываемым в русле современной позитивной психологии [3–4]. И прежде всего, мы выдвигаем тезис о том, что нет и не может быть какой либо «обязательной» или «всеобщей» нормы творчества. Необходимый личности *уровень творчества* определяется через анализ отношения между величиной оправданного риска помноженного на реализуемое призвание и величину издержек. Любая личность балансирует между азартом авантюры и осторожностью в действиях, что находит выражение в мотивах достижения успеха и избегания неудач. В. И. Кабрин, анализируя базовые уровни жизнотворчества и их проекцию в коммуникативный мир личности, отметил, что базовые отношения жизнотворчества унаследованы как плод многовековой эволюции и в этом смысле проявляют себя как неизбежные, даже фатальные [5]. Поэтому их осознание также является неизбежным условием полноценного существования современного человека. По сути, они отражают четыре основных пласта эволюционного развития человека как существа растительного, животного, социального и культурного. Мы имеем:

Творчество выживания – паразитарные отношения, в которых мы существуем за счет других, точнее, поглощая других, ассимилируя их в собственный жизненный мир. Жизнь вообще паразитарна, поскольку все более высокие формы жизни существуют за счет поглощения или ассимиляции более простых форм. Социализация отношений на этом уровне может рассматриваться как переход от исходно агрессивных отношений взаимопоглощения и взаимоистребления к конструктивным отношениям взаимного служения, обеспечивающего коллективную сплоченность. Трансформация паразитарных отношений в отношения служения возможна при актуализации общего мировоззренческого контекста, где позитивное отношение к миру является ключевым.

Полезное творчество – симбиотические отношения взаимной выгоды. Открывается возможность учитывать и оптимально задействовать сильные и слабые стороны партнеров, их индивидуальные особенности. С одной стороны эти отношения ведут к манипуляции, а с другой возможна трансформация в отношения согласия, договоренности и контракта.

Достойное творчество – социальные отношения как плод истории социума. Социум живет в ином историческом и временном масштабе, чем индивид, поэтому естественно развитие институтов социализации, приобщении личности к исторически оформленным ритуальным, статусным, ролевым отношениям должностования, подчинения власти. Отношения социализации фатально деперсонализированы: человек – молекула, которая должна быть встроена в общий организм, и не важно чего хочет эта самая молекула. Говоря о социализации нельзя закрывать глаза на феномен вынужденной социализации, которая часто является катализатором антисистемной динамики и питательной почвой для молодежных субкультур самого разного толка – от вполне безобидных до разрушительных и агрессивных. На этом уровне

стоит задача трансформации отношений насильственной власти социализации в отношения взаимной порядочности, честной игры, прозрачности и справедливости. Они кристаллизуются в традиционной культуре в виде справедливого долга и связанных с ним чести и достоинства. Само собой в реальности эти отношения очень далеки от идеала.

Свободное творчество – автономные отношения. Стремление к автономии, самореализации современные психологи относят к базовым врожденным потребностям человека, определяющим его общий потенциал развития и достижений. Они являются основой альтруистических отношений, бескорыстность которых рождается из глубинных потребностей или внутренней мотивации к исследованию, новизне, коммуникабельности и компетентности в отношениях. В социальном контексте нужна особая отвага вступления в бескорыстные отношения. Человек как культурно-историческое существо на горьком опыте сформировал потребность в бескорыстных альтруистических отношениях, роль которых в историческом развитии человека постоянно растет. Бесконечные войны и взаимное истребление людьми друг друга парадоксальным образом только подтверждают высшую ценность таких отношений, т.е. отношений дружбы, любви, сострадания, сопереживания, доверия, взаимопонимания, верности и веры.

Для иллюстрации следующей, практической проблемы, мы вновь обратимся к метафоре лестниц. Выстроенные в разные эпохи лестницы продолжают сосуществовать в современном мире: несмотря на то, что эти лестницы были выстроены исходя из разных задач, разных эстетических концепций, их не меняют на новые, а продолжают пользоваться как ни в чем не бывало. Сосуществование лестниц разных времен – прекрасная иллюстрация парадокса «не прошедшего прошлого», который, на наш взгляд, является «ядром» современной эпохи постмодерна перемешивающей картины мира разных эпох, которые «не сменяют одна другую, а вплетаются в общую, широкую и противоречивую, а частично оттесняются на периферию культуры, сохраняясь там иногда почти в таком же виде, как на первоначальной стадии формирования» [6, с. 58–59]. Развитие этих же идей мы находим у И. В. Мелик-Гайказян, которая, анализируя проблемы современного образования отметила, что «проблема заключается в том, что каждая из образовательных систем, выросшая на фундаменте определенных идей и с конкретными целями, не сменяется последующими образовательными системами, возникающими в переходные периоды на основе новых идей и с новыми целями, а продолжает сосуществовать наряду с ними» [7, с. 59]. На неоднородность картины мира и системы образования накладывается принципиальная неоднородность подходов к актуализации креативных возможностей, выросших в разные времена в русле разных концепций, направленных на разные цели и зачастую абсолютно несовместимых, но сосуществующих в современных практиках.

Встает вопрос о цели и смысле творческих преобразований России. Очевидно, что «общество потребления» как цель не состоялась. Некой «веревочной лестницей» освобождения, выброшенной из башни потребитель-

ской цивилизации стал поиск концепций духовно-нравственного воспитания. Возможно, в ней получают развитие идеи, способные не подменять одну культуру другой, втискивая ее в прокрустово ложе чужих норм?

### Литература

1. Булатов Д. В направлении времени «Ч» // Художественный журнал. 2005. № 58-59. URL: <http://xz.gif.ru/numbers/58-59/ch/> (дата обращения: 10.08.2008).
2. Волков А., Реморенко И., Кузьминов Я., Рудник Б., Фруммин И., Якобсон Л. Российское образование 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях. М.: Издат. дом ГУ ВШЭ, 2008. URL: <http://www.hse.ru/temp/2008/files/education-2020.pdf> (дата обращения: 07.11.2009).
3. Ключко В. Е. Современная психология: системный смысл парадигмального сдвига // Сибирский психологический журнал 2007. № 26. С. 15–21.
4. Эксклюзивное интервью с Михаем Чиксентмихайи (Д. Леонтьев, сентябрь 2005 г.). URL: <http://www.positivepsychology.ru/history/interview.htm> (дата обращения: 01.11.2007).
5. Кабрин В. И. Нозтический потенциал человека как перспектива // Сибирский психологический журнал 2007. № 26. С. 8–14.
6. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Образование личности. М.: Интерпраксис, 1994. 136 с.
7. Мелик-Гайказян И. В. Методология моделирования структур элитного образования // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 57–75.

## МОДЕЛЬ «НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ» И ВОЙНЫ БУДУЩЕГО

*В. А. Черненко, Харьков, Украина*

«Манипуляция неопределенностью –  
суть и главная цель борьбы за власть и  
влияние внутри любого структурного целого»

*Зигмунт Бауман*

*Неопределенное* – это не случай (не случайное) – это влияние на возможное (со-возможное). Со-возможное – то, что дает раскрыться Исходному в его желательности; случайное противостоит Исходному, и из этой «схватки» прорастает *Неопределенное*. В горизонте *Неопределенного* происходит самосоотнесение Исходного со своим-вперед-себя-бросанием в бытийствующее, когда оно, становясь поливозможным, вновь стремится обрести утраченный НЕ-ВЫБОР себя (т.е. стремится **сбыться**).

Иметь возможность **сбыться** – означает обрести устойчивое отношение к изначально-себе-не-принадлежащей-заданности. Этому отношению возможно прорасти лишь из глубин *Неопределенного*. Актуально-бытийствующее «возбуждает» потенцировать Ничто в со-возможных взаимослучаниях, таким образом, «прочерчивая» вектор предпочтительного обстояния дел актуальной бесконечности.

*Неопределенное* – это то единственное, что «гарантирует» метафизическое, то, что питает метафорику Бытия; оно хранит для нас беспредпосылочность Свободы, которая предшествует. Благодаря *Неопределенному* неповторимое может осуществиться единовозможным образом как Лицо (Лик). «Свобода – это осуществление некоторой возможности, которая, будучи осуществленной, окажется несовместимой с совокупностью ранее осуществленных возможностей, которые должны, следовательно, подвергнуться отрицанию; стало быть, свобода есть только там, где эта совокупность не охва-



тывает всех возможностей вообще и где то, что ею не охвачено, не представляет собой абсолютной невозможности. И человек – лишь в той мере индивидуум, в какой всеобщность раскрывающихся перед ним возможностей уживается в нем с единственной в своем роде единичностью их временных осуществлений и обнаружений. Только будучи бесконечным в возможности и всегда ограниченным в действительности своей смертью Человек является свободным...» [1, с. 646].

В отличие от других живых существ в человеке взаимоотношение физического и ментального носит вероятностно-неопределенный характер, что порождает, в свою очередь, специфическую форму отношений (соотношений) человека-с-самим-собой. Причем человек может иметь отношения не только с налично данным актуально, но и с налично данным потенциально (вероятностно-возможным, невозможным...). Фрагментарное, имеющее предощущение (причастность) Всеобщего фундирует онтическую *неопределенность*, «беременную» потенциальными возможностями. «Человеческая свобода – это действительное отрицание им самим своей собственной налично-данной «природы», т.е. тех самых «возможностей, которые он осуществил и которые определяют его невозможности», т.е. все то, что с ними несовместимо. А его индивидуальность – это синтез его единичности со всеобщностью, которая также является его всеобщностью» [1, с. 645–646].

Человек детерминирован, но он может отринуть свою детерминацию (восстать против нее) и тем самым осуществить **онтологический импульс** – «начало, творящее новое бытие, персонологический синтез должного и сущего». Причем, человеческое сущее всегда подвергается корректировки со стороны должного, однако, должное не напрямую зависит, в свою очередь, от сущего. Должное = Возможное (исходит из *Неопределенного*): в возможности есть больше, чем только возможность. «Иными словами, возможность включает в себе невозможность своей полной реализации...Свойство возможного – оказывать воздействие на действительность именно в меру недействительности» [2, с. 319] (*неопределенности*). Человек не только способен переводить возможное в действительное, но также и действительное в возможное. Первое можно обозначить как *негативное*, второе как *позитивное*. В истории первое зачастую может выступать как репрессивное (прим. построение коммунистического общества как возможного), а второе как либеральное (прим. развозможнивание реальности для реализации в ней потенциации каждого). Потенцировать – значит внести из-быточность и преступаемость, которая превращает действительность в событие многозначности и сверхзначимости.

Вся история человека (не биологическая эволюция, а именно история как «наука о духе») есть реализация «того как должно бы быть»; отчаянная борьба со случайностью в себе самом, которая и есть физико-биологический детерминизм, стремление «заклясть желаемое в действительное, а действительное в желаемое – предпосылка осмысленного решения и действия» [2, с. 272]. Человек пытается осуществить это при помощи идеального. Идеи – продукт ситуации *неопределенного* – эта ситуация характерна самим стрем-

лением живого существа (человека) **прояснить** ситуацию своего со-участия в действительности. Таким образом: существование предшествует сущности, а *Неопределенное* – существованию. Прояснение данной ситуации есть устремление к переводу Абсолютного в Иное. *Неопределенное* = Почему?

Человек – это всегда **не только...** эта не-толькость «рассматривает» биологически заданное как случайное, от которого отталкивается воля обрести освобождение от этого заданно-случайного в горизонте должного: предвечное ощущение того, что *то как есть не должно быть так* (одухотворение). Одухотворение – возможность преступить заданное, перевод его в **случайное**, *Неопределенное* (великое МОЖЕТ БЫТЬ), что производится Поступком. Поступок, согласно М. М. Бахтину, есть комплексное интегральное выражение человеческого бытия, проявление изначального человеческого «не-алиби-в-бытии» (как состояния неопределенности); разумное и ответственное действие, имеющее замысел и назначение, а значит – свободное. Все живое желает длиться, человек – сбываться. Но это с-бывание может реализовываться в двух онтологических проектах:

1. Изживание Неопределенности.
2. Возрастание Неопределенности.

Величайший поступок библейского «вольнодумца» Иова – его бунт – явился результатом трансформации онтической благостно-утопической укорененности Иова в онтологическую непостижимость Божественного (переход из первого проекта во второй). Иов, благодаря своему страданию, познал Мир, Бога как *Великое Неопределенное*. Бунт Иова оказывается выше, чем его исходная покорность, ибо это бунт против неверного понимания Бога как осуществляющего необходимость.

Причастность человека Великому *Неизвестному*, которое через него стремится осуществиться и, что самое главное, отношение каждого с этим *Неизвестным*, делает нас непохожими друг на друга в зависимости от меры (глубины) этих отношений, таящих в себе как опасное так и возвышенное. Не в одинаковой мере дано каждому вынести бремя *Неопределенности*. Эти отношения могут привести человека как к осмысленной суверенной жизни, исполненной достоинства, так и к превращению в **человека-функцию**, порекомендовавшему свое «мужество БЫТЬ» отчужденным продуктам своего труда (цивилизации) и Другому. Второй путь реализуется в метафизическом стремлении создать предсказуемый Мир (мегамашину): желание власти и признания; Божество – Тот кто Знает («способно брать Себя Самое в свои руки») = «Я есмь Сый». На протяжении веков, трактуемая в пангносеологическом духе, эта фраза, подобно скрытой пружине, раскручивала сперва схоластический, а затем и просвещенческий функциональный панрационализм. Но, ведь, как раз наоборот – овладение самим собой требует исходной неизвестности себя самого, что позволяет творить Мир, не подчиняясь ему: «мудрость мира сего есть безумие перед Богом». Отношения между Лицами Троицы предшествуют сущности? Удалось ли Иуде вынести *Неопределенность* Христа?

Только свободный (непредсказуемый?) человек может быть носителем как самой нравственности так и других ценностей и качеств. Правила и нормы могут быть применимы только в отношении субъектов, наделенных волей и сознанием; т.е. «фантазии» о человеке исходят из неизвестности о человеке; самоопределение возможно лишь из неизвестного и по отношению к неизвестному (неопределенному). Таким образом инструментально-функциональное (техника) с одной стороны высвобождает мое *неизвестное liberum arbitrium indifferentiae* (безразличие свободной воли по А. Шопенгауэру), а с другой – подчиняет меня (структурирует). «Лишь в соотношении с собственной интимностью мы являемся не эхом внешнего мира, не копией чужого оригинала, не программируемым аппаратом, а собеседником с собственными переживаниями, идеями, решениями – короче говоря, Человеком, который всегда может удивить своей самобытностью, оригинальностью и свободой» [3, с. 109].

Выступает ли человек лишь «оператором» неких онтологических структур, являясь частью той же онтологической системы или он насыщает (дополняет) Мир символами и метафорами, которые без него никогда не осуществились бы? Только ли человек стремится: сохраниться (длиться), иметь иллюзию, что от него нечто зависит и осуществлять то, что он желает (скорее, желается через него)? М. Хайдеггер, определяя человека как «хранителя бытия», забыл уточнить, что одновременно человек выступает и хранителем тайны о самом себе (человеке), а не только о бытии; именно здесь в глубинах *Неопределенного* одного и другого (бытия и человека) происходит их встреча. Способность удивиться Миру (и поставить вопрос: почему существует нечто, а ни ничто?) свидетельствует о «выпадении» (не-со-падении) человека из мировой данности в акте осознания особенным-единичным (личностным) всецелого-всеобщего «...актуализация Мудрости требует осознания интегрированной в себе всецелости. И поскольку Человек – это всегда «Человек-в-Мире», осознать всецелость в себе как «субъекте» – это то же самое, что осознать Всецелое Мира или «предмета». И только осознавая эту двоякую всецелость, признаешь абсолютную однородность, т.е. глубинную тождественность субъекта и предмета, «Человека-в-Мире» и «Мира-включающего-в-себя-Человека» [1; с. 381].

Бытие, Мир таинственны не «до» Человека, а «после». В принципе интуитивно верно ухватив диалектическое движение Всеобщего, Гегель ошибся в одном – человек не «возвращает» Абсолютное к себе самому, а переводит его в Иное, внося в него качество *Неопределенности-Непостижимости*. Это возможно благодаря тому, что человек – «...это некая целостность /in tout/, образованная ощущением ЕДИНИЧНОГО, восприятием ОСОБЕННОГО и пониманием ВСЕОБЩЕГО; и это Все-Целое /Tout/ представляет собой диалектическое движение, интегрирующее ЕДИНИЧНЫЕ Ощущения и ОБОСОБЛЯЮЩЕЕ их в Восприятиях, которые Рассудок делает ВСЕОБЩИМИ /UNIVERSALISE/, или, наоборот, движение, погружающее ВСЕОБЩЕЕ Рассудка, ОБОСОБЛЕННОЕ Восприятием, в ЕДИНИЧНОСТЬ Ощущения» [1, с. 393–394].

В какую меру человек может вынести бремя *Неопределенности*? «Проблема» Мира в том, что в нем присутствует субъект этого Мира, который не желает мириться с таковостью **этого** Мира! Ограничиться фактами или стремиться за границу фактов = БЫТЬ/НЕ-БЫТЬ? История человечества является собой по сути борьбу двух онтологий: Абсолютное – Я – Абсолютное (закрытая) и Абсолютное – Я – Иное (открытая); столкновение «жрецов» и «пророков». Войны и революции – это в какой-то мере всегда столкновение людей-функций и людей-не-только. Сейчас эта борьба достигает особого напряжения, ставя нас перед альтернативными проектами будущего, которое в онтологическом срезе можно охарактеризовать как альтернативу утраты либо возрастания *Неопределенности*.

### Литература

1. Кожев А. Введение в чтение Гегеля. СПб.: Наука, 2003. 792 с.
2. Проективный философский словарь: Новые термины и понятия / под ред. Г. Л. Тульчинского и М. Эпштейна. СПб.: Алетейя, 2003. 512 с. (Серия «Тела мысли»).
3. Лэнгле А. Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности: Сборник статей: пер. с нем. / вступ. ст. С. В. Кривцовой. М.: Генезис, 2005. 159 с.

## КОНЦЕПТ БОГА КАК СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ (ТЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА В «ЧЕЛОВЕКОМЕРНОМ» НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ)

*В. Ф. Чешко, Харьков, Украина*

Технология делает нашу генетическую конституцию и содержание нашего сознания предметом рационалистического контроля и управления. Технологии изменения социокультурного, когнитивного и генетического кода являются одновременно технологиями управляемой эволюции. И при этом мы становимся свидетелями удивительного раздвоения смысла этого понятия. Во-первых, управляемая эволюция означает качественное углубление и расширение могущества человеческого интеллекта как фактора, определяющего основное направление эволюции Вселенной, и связанное с этим возрастание ответственности за космические последствия принимаемых нами повседневных решений. Но, во-вторых, доступный нашему наблюдению и познанию мир превращается из объективного факта в артефакт, приобретает телеологический и теологический смысл.

Утверждение позитивистской «технологической схемы» производства нового знания привело к прогрессу двух альтернативных тенденций в эволюции духовности современного человека: С одной стороны, догматы христианства потеряли значительную часть своего авторитета; с другой – «речь идет, в частности, об использовании в теологии тех же методов и принципов, какие применяются в научном исследовании (например, постулатов эмпиризма, верификации и фальсификации как основных условий осмысленного, имеющего значение познания».

Тем интереснее резкое оживление этих дебатов в эпоху генетической инженерии и информационных технологий. Большинство из аргументов pro и contra объективного бытия Бога, выдвигаемых ныне, так или иначе, связано с новыми понятиями и представлениями постнеклассической науки, прежде всего, с категориями информация и виртуальная реальность. При этом грань между религиозным догматом и научной гипотезой зачастую расплывается. Ник Бостром выдвинул в качестве нуждающейся в проверке гипотезу, что мы живем в компьютерной симуляции. Основанием для такого вывода служат математические и логические выкладки. Согласно им вероятность достижения цивилизацией «постчеловеческой» стадии эволюции, когда она обретает технологическую возможность для этого, приближается к единице. Интересно, однако, что концепция Бострома эквивалентна, в конечном счете, рассматриваемой нами проблеме. «Бог-программист» Бострома наделен всеми качествами всемогущего и всезнающего Творца, ибо, будучи в состоянии вносить произвольные изменения в Программу он тем самым оказывается вне пространства и времени «жителей» этой программы.

Есть нечто общее в «идеологии» непримиримых противников и сторонников бытия Бога (к их числу принадлежат весьма заметные в научном сообществе фигуры – известнейший социобиолог и эволюционист Ричард Докинз и научный руководитель проекта «Геном человека» Френсис Коллинз). Все они явно или косвенно, полагают, что этот вопрос относится к компетенции науки. И в то же время, если обратиться к конкретным аргументам сторон, выяснится, что они, как и два столетия тому назад восходят к тому, что потрясло немецкого философа – поразительная гармония законов Вселенной, делающих возможным и неизбежным возникновение разумной жизни, и непреложность нравственных основ человеческого существования.

Первый феномен – «Звездное небо над головой» – в современном научном дискурсе формулируется как проблемы антропного принципа (Роберт Дик, Брэндон Картер, Григорий Идлис) и конструктивно-нередуцируемой сложности (Майкл Бихи) живых организмов. Второй – «Нравственный закон внутри нас» – как возможность эволюционной редукции истоков «общечеловеческих ценностей» к биосоциальной адаптации *Homo sapiens*.

Основу для перевода теологической проблематики в плоскость эмпирико-научного исследования наметил еще в XVIII в. Уильям Пейли («Естественная теология»). Теологический аргумент в интерпретации Пейли, построен как умозаключение по аналогии, и вошел в историю под метафорическим названием «Часы в траве».

Пейли в неявном виде поставил вопрос о существовании некоего общего, постижимого для любого разумного существа критерия наличия разумного замысла как космического феномена. И в качестве такого критерия предложены креативно-преобразовательную деятельность по отношению к Миру и наличие этической системы ценностей, нередуцируемой к законам природы.

Гипотеза **конструктивно-нередуцируемой сложности** строится на умозаключении, где утвердительный вывод о существовании разумного за-

мысла делается на основе отрицательной посылки об отсутствии объяснения передупируемой сложности известными в настоящее время факторами. Однако понятие «неизвестно» не тождественно понятию «не существует». Но это соображение применимо к доказательству существования цивилизации, но не к понятию Бог – первопричине всего существующего.

Френсис Коллинз констатирует (и вполне справедливо) ложность самой исходной антиномии «эволюция или Божественный замысел». С его точки зрения эволюция – это всего лишь «технология», посредством которой Бог создал Вселенную. Исходная ее – можно провести окончательную и бесспорную границу между продуктами разумного замысла (технологии) и естественного процесса – оказалась ложной. Технология подразумевает целенаправленное использование тех же самых законов природы, которые определяют ход естественных процессов. В эволюционной теологии Коллинза Вопрос о доказательстве бытия Бога зависит только от его собственной воли и отодвигается в столь далекую историческую перспективу, что в ней теряется само существование и самоидентичность человечества.

В современном естествознании несколько линий исследований сошлись в один узел – вывод, что религиозность связана со специфическим и скоординированным набором биологических процессов и специфических нервных центров и генных кластеров. Трехтомная сводка этих фактов и концепций (2006) имеет название «Там, где встречаются Бог и Наука»).

На протяжении веков аргументы верующих и атеистов меняются по своему содержанию, но, удивительным образом, совпадают по своей логической структуре. Тогда почему же проблема Бога вновь приобрела такую остроту? Попытаюсь предложить свою версию.

Стабильная эволюционная стратегия *Homo sapiens* является дуалистичной, причем, как минимум, на двух уровнях и/или в двух аспектах: (1) **субстанционально-соматический уровень** – биологическая адаптация versus техно-культурная адаптация; (2) **рефлексивно-когнитивный уровень** – эмоционально-интуитивисткий (когерентный) versus логико-рационалистический (каузальный) способ идеального описания-оценки-предсказания объективной реальности.

Эмоционально-интуитивисткий компонент мышления содержит в «снятом» результаты предшествующей социокультурной фазе антропогенеза биологической эволюции. Иными словами, он представляет собой систему исходные априорные формы – дискретные архетипы, из которых человек конструирует вербально-рационалистическую картину реальности. Этот образ реальности уже доступен логико-эмпирическому исследованию и анализу. Вероятно, концепт Бога является проекцией такого архетипа, чье закрепление в виде фрагмента генетической программы вытекает из гипотетических адаптивных преимуществ. Эмоционально-интуитивистские архетипы постепенно втягиваются в сферу рационалистической интерпретации. Происходит превращение предпосылок рационалистического познания реальности в инструменты познавательной деятельности, т.е. трансформация дискретного эмоционально-окрашенного образа в вербально-логический

конструкт (философские категории). Тем самым концепт Бога, религиозная вера становится оператором, обеспечивающим актуализацию социокультурных адаптивных стереотипов. В психике человека религиозные элементы стали играть роль внутренних контролеров подсознательных влечений, противоречащих потребностям социальной жизни.

Стержнем менталитета Запада выступает стремление человека к некоему предельному идеалу («**Per aspera ad astra – Через тернии к звездам**»). Оно дополняется второй стержневой конструкцией, сакрализирующей и, одновременно, ставящей пределы этому идеалу («**по образу и подобию**» Бога). Тем самым актуализация стремления сблизить мир Сущего и мир Должного получает характер движения к Абсолюту, конечной цели («точке Омега», Тейяр де Шарден).

Исходные принципы мировоззренческих (когнитивно-познавательных) объяснительных моделей дуалистичны и взаимодополнительны по своей природе. В Средневековье в антиномичной связке Вера versus Разум приоритет отдавался вере: Опыт был субстатом для рационалистической деятельности, цель которой – его логическое согласование с уже известным результатом, т.е. Верой. С наступлением эпохи Просвещения маятник качнулся в противоположную сторону и уже религиозная Вера ищет в эмпирическом опыте рационалистическое подтверждение истинности своих догматов.

Причина этих осцилляций становится объяснимой в рамках глобально эволюционной методологии. Эволюционная стратегия Homo sapiens основана на динамическом равновесии адапционно-пластической (Наука+Технология) и адапционно-консервативной, стабилизационной (Религия) составляющих. В современном научном знании очевидным становится дихотомия на опасное и предупреждающее знание (Глазко, Чешко, 2007). Необходимое и достаточное условие, обеспечивающее этот предельный переход – технологизация процесса биосоциальной эволюции, т.е. создание так называемых High Nume технологий. Риск, исходящий от High Nume технологий, определяется ими самими, а не особенностями господствующей идеологии. Одним из прикладных аспектов так называемой **нейротеологии** стала разработка технологий «**биофидбека**» («биологическая обратная связь», «интерфейс обратной связи»): контроль физиологической активности соответствующих отделов головного мозга посредством электронной аппаратуры позволяет искусственно приводить самого себя в желаемое физиологическое и эмоциональное состояние, в том числе, вызывать ощущения экстаза, божественного откровения и проч.

Устранив Абсолют – богоподобие сущности человека, мировоззрение техногенной цивилизации устраняет и телеологический вектор его биосоциальной эволюции, делает ее открытой. Бытие человечества во времени теряет обеспечиваемый культурой инвариант, разбивается на множество автономных «экзистенциальных проектов», составляющих его индивидуумов. Реализация этих проектов в таком случае определяется не системой общечеловеческих ценностей, воплощенных в Абсолюте, а лишь технологическими возможностями их осуществления и координации (или/и демаркации с про-

ектами других индивидуумов). Напряженность коллизий между различными способами обеспечения целостности человечества в реалиях High Hume технологий есть одна из главных причин усиления культурных и политических конфликтов информационной стадии развития цивилизации. Интенсификация поисков новой социокультурной основы единства человечества, вероятно, и есть причина нового всплеска интереса к религии, проблеме Бога, поиска консенсуса между Наукой и Верой.

Итак, наука может аргументировать лишь субъективное бытие Бога – как элемента духовной культуры, чье возникновение и утверждение в человеческой ментальности не противоречит глобальным механизмам биологической и культурной эволюции. Объективное, вне человеческого сознания существование Бога, как и во времена Канта, недоступно логическому анализу и эмпирической проверке.

Диалог, а тем более, синтез Науки и Веры осуществляется на уровне духовной культуры как целостной системы при сохранении обеими статуса самостоятельных социальных институтов. Такой диалог не тождественен простому заимствованию или обмену идеями. Его содержание составляет постоянная трансформация, перекодирование имеющих общечеловеческую значимость эмоциональных образов и словесно-логических концептов.

## **КОНСТРУИРОВАНИЕ ТЕМПОРАЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ СИСТЕМ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ**

*С. Е. Шляпников, Томск, Россия*

Задача социально-философского осмысления проблем темпоральности сегодня приобретает особое значение в связи с активным использованием инженерного мышления в конструировании социальных систем с начала XX века. Прежде всего это относится к тоталитарным государствам, где именно власть монополизирует право формирования структуры социального пространства и времени, когда «время социальных систем в таких условиях начинает сжиматься настолько, насколько это запланировано стратегиями социально-экономического развития» [1, с. 34].

Для понимания сущности сложившихся на сегодняшний день теоретико-методологических проблем социального проектирования, необходимо обратиться к рассмотрению сущности двух наиболее распространенных на сегодняшний день подходов: инженерного и социокультурного.

В рамках инженерного подхода, представителем которого является В. И. Курбатов, постулируется мысль о том что, результатом социального проектирования является создание образа социальных объектов, социальных качеств, социальных процессов и отношений [2, с. 2]. Проектировщик, используя специальные технологии, конструирует некую модель социальной системы, которая должна быть воплощена в реальности. Однако, серьезным



недостатком данного подхода является игнорирование при создании проекта объективно существующие свойства среды.

В 1981 г. в своих работах представители социокультурного подхода Л. Н. Коган и С. Н. Панова, Д. Б. Дондурей и О. И. Генисаретский несколько иначе, чем представители инженерного подхода, определили основную суть социального проектирования как социально-философской проблемы. В своих работах они определили социальное проектирование как группу конструктивных подходов, оказывающих активное воздействие на образ будущего через создание определенной социокультурной среды. Данное направление предполагает рассмотрение социального проектирования не как управленческой деятельности, а как формирование такой социокультурной среды, которая обеспечит оптимальное развитие соответствующей социальной общности [3, с. 199]. Предметом социального проектирования представители социокультурного подхода является формирование социальных отношений между членами местного сообщества в процессе коллективного достижения общезначимой цели – устойчивого развития локального сообщества в интересах всех жителей.

Возвращаясь к теме, следует отметить, что формирование социокультурной среды, обеспечивающей успешность осуществления социального проекта немислимо без учета темпоральности социальных систем. Поскольку время является интегральной характеристикой социальных систем, оно проявляется во всех формах социального бытия личности и общества. Исследователи, придерживающиеся точки зрения Н. Лумана, считают что, социальная система должно постоянно воспроизводить как свою специфическую структуру, так и присущую ей темпоральность [4, с. 34].

В качестве основного метода конструирования темпоральности социальной системы сторонники подхода Т. Лукмана называют синхронизацию социальной и субъектной темпоральности. Синхронизация – это не только установление отношения реальной или воображаемой одновременности между людьми, но и подобие тех мыслительных конструкций, в которых они осмысливают и оценивают время – временных категорий и систем отсчета времени [4, с. 57]. Главными среди них они считают «биографические схемы» – формулы обязательного или возможного жизненного пути. Посредством этих схем или формул не только описывается, но и предписывается определенная последовательность жизненных стадий, ролей и действий, а также скорость их прохождения. С их помощью культура задает «нормативное» видение личностью своего прошлого, настоящего и будущего, легитимирует образы времени, формирующиеся в сферах науки и политики. Но самая главная функция биографических схем – синхронизация индивидуальных временных перспектив через включение их в более широкий временной горизонт.

Помимо синхронизации последователи Т. Лукмана выделяют также десинхронизацию временной перспективы [4, с. 67]. Она применяется проектировщиками, как правило для обоснования инноваций. Прошлое, если проектировщик использует стратегию десинхронизации, выступает как нечто

негативное, и разработчики при помощи своего проекта предлагают отказаться от него, «разрывая» таким образом, временную перспективу.

Перед разработчиком социального проекта стоит задача синхронизировать или десинхронизировать себя с субъектами преследующими противоположные и часто антисоциальные цели, т.е. уподобить свою временную перспективу с перспективой адресата и противопоставить их антисоциальной перспективе, применяя те или иные дискурсивные стратегии. Это может быть сделано несколькими путями, а именно:

- соотносением своей временной перспективы с перспективой адресата;
- поддержанием временной неопределенности;

3. Иерархизация (включение краткосрочной перспективы в долгосрочную перспективу).

4. Драматизация (сведение социально-исторического масштаба событий до обыденного).

Каждая из указанных стратегий строится из определенного набора риторических фигур и клише («Всем нам предстоит пройти через это», «Для меня это уже в прошлом», «Сейчас или никогда», «Как-нибудь в другой раз» и т.п.), а также предполагает особый риторический тезаурус временных категорий и метафор применяемых при создании информационных сообщений для целевой аудитории. В конечном итоге образ будущего, который существовал в сознании тех, кем проект был разработан и реализовывался, должен стать идентичным тому, который существует в сознании целевой аудитории.

Как это ни парадоксально, в рамках реализуемых сегодня в России социальных проектов проектировщик, пользуясь инженерным подходом, конструирует новые связи и отношения, приписывает их действительности без достаточного основания, принимает желаемое за действительное, игнорируя специфическую для сообщества темпоральность [5]. В своих работах в рамках философии техники В. М. Розин называет такую ситуацию "проектным фетишизмом": то есть, то что задумано, описано в виде картины действий, занятий, отношений между людьми и т.д., приобретает статус реальности, мыслится как существующее [4]. Проектировщику кажется, что если социальная система, которую он хочет создать, им подробно описана, то она может быть создана и в реальной жизни.

Как мыслится сегодня эффективная организация и структура социального проектирования, возможна ли она сегодня вообще? Из сказанного следует, что одно из условий такой организации – интенсивное развитие социальных наук по четырем основным направлениям: развитие социальных теорий, объясняющих и предсказывающих поведение социальных систем и других социальных феноменов в контексте их темпоральности; учет в социальных теориях темпоральной природы социальных феноменов, а также структур обыденного сознания; получение закономерностей, и, наконец, развитие социальных теорий, описывающих закономерности формирования темпоральности социальных систем. Другое необходимое условие – развитие адекватных представлений о процессе реализации социальных проектов, что предполагает не только описание существующих образцов реализации

социальных проектов, но и их практическую разработку с учетом специфики социокультурной среды.

### Литература

1. Геллер М. Машина и винтики: история формирования советского человека. М.: МИК, 1994. 336 с.
2. Курбатов В.И., Курбатова О.В. Социальное проектирование: Учеб. пос. Ростов н/Д: «Феникс», 2001. 416с.
3. Горохов В. Г., Розин В. М. Введение в философию техники. М.: Инфра-М., 1998. 224 с.
4. Яковлев В. П. Социальное время. Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 1980. 158с.
5. Кучеренко С. Н., Кучеренко Н. Б., Качаева И. В. Социокультурное время как фактор социальной модернизации общества // Материалы II Всероссийской конференции «Социальная работа, реклама и связи с общественностью в новом коммуникативном пространстве». Томск: Изд-во «Томский ЦНТИ», 2005. С. 155–159.

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

*М. Н. Шматков, Новосибирск, Россия*

Современное информационное общество характеризуется целым спектром принципиально новых качеств, ранее не присущих обществам других типов. В частности, коренным образом меняется физиология социума, происходит *трансформация традиционных ценностей*, меняются их приоритеты, одни ценности отходят на задний план, другие актуализируются, появляются новые ценности, признаваемые общественным и индивидуальным сознанием. Отмеченные процессы закономерно оказывают существенное влияние на *сферу образования*, которое на современном этапе общественно-го развития превращается в одну из самых обширных и важных сфер человеческой деятельности, теснейшим образом переплетенную со всеми другими областями общественной жизни. При этом, особенностью информации в сфере образования является то, что она должна в конечном итоге трансформироваться в *знания*, а значит обладать определенными *качеством и ценностью*. Очевидно, две данные характеристики тесно взаимосвязаны в контексте анализа информационных процессов в образовательных системах, который особенно актуализируется в настоящее время в связи с бурным развитием информатизации общества и образования.

Информатизация образования как явление социальной реальности не ограничивается собственно системой образования, но теснейшим образом взаимосвязана с многими другими явлениями и процессами, протекающими в социуме, оказывает на них существенное воздействие и приводит к радикальным трансформациям их ключевых характеристик, включая сферу ценностей. В частности, информатизация образования затрагивает онтологический, гносеологический, психологический, физиологический, аксиологический, праксиологический, социальный, этический, эстетический и другие аспекты сферы образования и общества в целом.

В современной ситуации в сфере информатизации общества и образования со всей остротой обостряется проблема готовности нынешнего обще-

ство к встрече с тем информационным взрывом, который обусловил переход человеческой цивилизации на принципиально новый этап своего развития. Доминанта данной проблемы уходит своими корнями в историю философского осмысления взаимоотношений человека и техники, современным этапом развития которых и является информатизация общества и образования. Главную опасность спонтанного, бесконтрольного развития данных взаимоотношений многие представители философской мысли видели как раз в том, что техника, по своему замыслу призванная *служить* человеку, постепенно поработочает человека, делает его своим придатком, выхлещивает из человека человеческое, ставит *человека на службу технике* и техническому прогрессу, лишает человека его главного достоинства и отличия от всей остальной живой природы – *свободы выбора*. Несомненно, информатизация общества и порожденная ею информатизация образования отражают принципиально новый этап развития взаимоотношений человека и техники. В то же время, отмеченные угрозы в новых условиях не исчезают, а даже обостряются, приобретая принципиально новые и изощренные формы. В частности, современная компьютерная техника, превращаясь из пассивного орудия человеческого труда в активного участника всевозможных видов деятельности человека, обладает мощными визуальными, коммуникативными, адаптивными возможностями. В результате нередко не только у детей, но и у взрослых новые «технические друзья» формируют основной круг общения современного человека, вытесняя традиционные человеческие отношения, существенно деформируя духовные и моральные качества, психику, коммуникативные, бытовые и профессиональные навыки, подменяя традиционные ценности человеческого общества виртуальными (не имеющими онтологического статуса!) *ценностями техногенной цивилизации*.

В настоящее время рельефно обозначилось противоречие: с одной стороны, процессы информатизации общества являются объективным явлением социальной динамики и, следовательно, все сферы общественной жизни, включая и систему образования, должны адекватно отражать в своем развитии влияние данных процессов; с другой стороны, общество сегодня оказывается фактически не готовым к реализации процессов информатизации, в результате чего отдельные составляющие процессов информатизации общества и образования несут в себе существенные негативные составляющие, способные привести к самым непредсказуемым последствиям, вплоть до полного разрушения данных социальных систем.

На современном этапе развития российского социума назрела *проблема активного систематического эффективного управления прессом информатизации образования*, включая и высшее профессиональное образование. Однако, такое эффективное управление может быть реализовано только при условии наличия методологических подходов к его осуществлению. Такие подходы должны базироваться на определенных *моделях информатизации образования* как сложного явления, которые позволяли бы сформировать комплексное видение данного явления, выявлять отдельные существенные стороны данного явления, раскрывать его структуру, механизм его функцио-

нирования, в реальном времени осуществлять прогнозирование возможных последствий принимаемых управленческих решений.

Исходным положением моделирования информационных процессов в образовательной системе (в качестве таковой может рассматриваться как вся система образования в целом, так и некоторая ее достаточно замкнутая часть в масштабах региона, города, определенной профессиональной ориентации, отдельного учебного заведения) является то обстоятельство, что *информация может быть более или менее ценной в зависимости от преследуемой цели. Ценность информации* проявляется в результате рецепции и непосредственно связана с рецепцией, а она, в свою очередь, определяет постановку целей и критерии степени их достижения.

В специальной литературе представлены различные подходы к определению ценности информации, причем их можно с достаточной степенью условности разделить на два направления: *детерминированные* и *стохастические*. *Первый подход* предполагает, что поставленная цель достижима наверняка, причем издержки (усилия), связанные с достижением цели, полностью определяются набором исходных параметров задачи. При наличии нескольких путей достижения цели возможно определения ценности на основе минимизации затрат материальных ресурсов или времени благодаря использованию информации. *Второй подход* предполагает, что даже при полностью определенных начальных условиях достижение цели нельзя гарантировать наверняка, поскольку на достижение цели влияют случайные факторы, точный учет которых невозможен. В этом случае ценность информации определяется на основе сопоставления вероятностей достижения цели:  $p$  – до получения информации,  $P$  – после получения информации. Конкретные методы количественной *оценки ценности информации* различаются способами такого сопоставления [1, 2, 4]. На практике, в том числе и в сфере образования, ценность информации однозначно определяется только лишь для известной пары источник-рецептор.

Оценка ценности информации в образовании имеет свою специфику. Очевидно, ценность информации, получаемой рецептором, зависит от ее количества. Однако, что особенно проявляется в сфере образования, зависимость эта, хотя и положительная (с ростом количества информации увеличивается и ее ценность), но вовсе не линейная: при малых значениях количества информации прирост ценности информации мал по сравнению с приростом количества информации, однако с ростом количества информации величина прироста ее ценности становится все больше и больше при тех же значениях прироста количества информации; в то же время, и при больших значениях количества информации прирост ценности информации мал по сравнению с приростом количества информации. Выдвигая достаточно естественное предположение о существовании некоторого максимального значения ценности информации, выше которого эта ценность подниматься не может вне зависимости от роста количества информации (что, в частности, вытекает из общих подходов к оценке ценности информации), приходим к выводу, что данная зависимость ценности информации от ее количества в

образовательной системе имеет точку перегиба, в которой происходит, в определенном смысле, *насыщение образовательной системы информацией*: дальнейший рост количества информации не приводит к такому приросту ее ценности, который наблюдался до этой точки.

Дополнительная характеристика *ценности информации* в образовательной системе может быть получена при рассмотрении ее *эффективности*, которая по своему смыслу отражает соотношение ценности информации и ее количества [2–3]. Анализ свойств эффективности информации позволяет заключить, что эффективность информации имеет максимум при определенном значении количества информации. При меньших количествах информации ее эффективность возрастает с ростом количества, при больших – убывает (вплоть до нулевого значения). Примечательно, что точки, в которых меняется характер зависимостей ценности информации (*точка насыщения*) и ее эффективности (*точка максимума эффективности*) от количества информации, совпадают.

Проведенный анализ ценности информации в образовательных системах позволяет сделать важный с точки зрения информатизации образования вывод. Нарращивание количества информации в образовательной системе имеет смысл (с точки зрения ценности и эффективности информации) только до определенного порогового значения. При превышении текущего (наличного) количества информации над пороговым значением рост ценности информации замедляется, а эффективность каждой последующей порции информации падает. В случае последующего роста объема информации ее ценность стабилизируется, а эффективность падает до нуля. Данное обстоятельство подчеркивает актуальность проблемы отбора и ограничения количества и состава информации, используемой в учебном процессе, несмотря на ее лавинообразный рост в обществе. Тем самым, актуализируется проблема *оптимизации процесса информатизации образования* в масштабах той или иной образовательной системы. В рамках поиска решений данной проблемы естественным является подход, основанный на рассмотрении *целевой функции* информатизации образования. В самом деле, рассматривая составляющие процесса информатизации образования, можно заметить, что конкретные мероприятия как в направлении компьютеризации, состоящая во внедрении в учебный процесс средств обучения на базе информационно-коммуникационных технологий, так и в направлении повышения информационной составляющей учебного процесса основаны на представлениях о ценности таких мероприятий и соответствующих средств с точки зрения оптимальности достижения *целей* в обучения в системе образования. Такие представления позволяют установить *соответствие* между текущими (наличными) значениями параметров образовательной системы, влияющих на процесс ее информатизации, и конкретным уровнем ценности того или иного сценария информатизации образовательной системы.

Таким образом, ценность информатизации образовательной системы является функцией соответствующего набора переменных, соответствующих параметрам образовательной системы, которые так или иначе оказывают

влияния на процесс информатизации. При этом, область изменения параметров образовательной системы определяется некоторыми естественными ограничениями объективного и субъективного характера. Немаловажная группа таких ограничений связана с тем мощным влиянием, которое оказывают процессы информатизации общества и образования на самые различные стороны (аспекты) жизни и деятельности общества, системы образования, отдельной личности, включая и *сферу ценностей*. Следует отметить сущностных характер такого влияния со стороны информатизации общества и образования. На это, в частности, указывает наблюдаемое развитие тенденций виртуализации общества, социальных, профессиональных, бытовых и личностных отношений, инициированных развитием в обществе и в системе образования коммуникаций при помощи средств информационно-коммуникационных технологий. В таких условиях актуализируется проблема исследования и выявления меры и границ информатизации образования. С учетом того, что информатизация образования представляет собой сложное многогранное неоднородное явление, приводящее к трансформациям самых различных сторон жизни индивида и общества, исследование меры и границ информатизации образования методологически правильно будет осуществлять в определенных разрезах данного явления, выявляя отдельные его аспекты. Актуальными в настоящее время представляются *онтологическая, гносеологическая, психологическая, аксиологическая, прагматическая, социальная, этическая, эстетическая границы* информатизации образования. Разработка узловых линий мер по каждому из указанных аспектов создает предпосылки для исследования информатизации образования как явления социальной реальности в системе координат основных значимых параметров системы образования. Совокупность границ информатизации образования по каждому из указанных аспектов формирует профиль границ информатизации, который может служить основой для разработки системы ограничений целевой модели информатизации образования.

#### **Литература**

1. Бонгарт И. М. Проблемы узнавания. М.: Наука, 1967.
2. Корогодин В. И. Информация и феномен жизни. Пущино: АН СССР, 1990.
3. Мелик-Гайказян И. В. Информационные процессы и реальность. М.: Наука, 1997.
4. Харкевич А. А. О ценности информации // Проблемы кибернетики. Вып. 4. М.: Физматгиз, 1960. С. 53–58.

## **ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ЦЕЛЯХ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Р. Н. Шматков, Новосибирск, Россия*

Проблематика качества высшего профессионального образования является чрезвычайно актуальной в настоящее время, и, поэтому, нуждается в осмыслении с философских позиций. В настоящей работе основное внима-

ние будет уделено взаимосвязи системного подхода и качества высшего профессионального образования.

Прежде всего, необходимо отметить, что системный подход необходим уже при определении категории «качество», поскольку мы разделяем мнение А. И. Субетто в том, что качество – это сложная категория, которую можно определить только через систему суждений – определителей, в которых отражаются основные системные принципы и закономерности формирования и развития качества [1], поскольку исследования последних лет [1–2] в области теории управления качеством показали, что оформление категории качества в теорию качества требует раскрытия ее связей с категориями свойства, структуры, системы, количества, эффективности, оценки, управления и др.

Обобщение различных научных точек зрения, выполненное А. И. Субетто, позволяет представить определение качества во всей его многоаспектности:

- качество – это совокупность свойств (аспект свойства);
- качество структурно; оно является иерархической системой свойств или качеств частей объекта или процесса (аспект структурности);
- качество динамично: оно есть динамическая система свойств (аспект динамичности);
- качество – это существенная определенность объекта или процесса, внутренний момент; оно выражается в закономерной связи составляющих частей, элементов (аспект определенности);
- качество – это основа существования объекта или процесса. Оно имеет двойную обусловленность, раскрываемую через «систему моментов»: свойство, структура, система, граница, целостность, изменчивость, количество (аспект внешне-внутренней обусловленности);
- качество обуславливает единичность объекта или процесса, его специфичность, целостность, упорядоченность, устойчивость (аспект спецификации);
- качество создаваемых человеком объектов и процессов в отличие от качеств других явлений природы обладает ценностью, вернее, обуславливает ценность (аксиологизм) соответствующих объектов и процессов, то есть их пригодность и приспособленность для определенных назначений, целей, задач, условий, выдвигаемых человеком.

Рассмотрим более подробно характеристику основных понятий и аспектов, через которые большинство авторов раскрывают сущность категории «качество».

*Свойство.* В результате анализа взаимосвязей понятий «качество» и «свойство» можно выделить две точки зрения. Первая рассматривает свойство как первичный, практический пункт в раскрытии категории качества. При этом свойство выступает неопределяемым, первичным моментом по отношению к качеству: «... свойство – это возможность изменения данной вещи другой определенной вещью. Взяв всю совокупность возможностей, мы получим совокупность свойств данной вещи. Это и будет ее качество». Вто-



рая точка зрения рассматривает свойство как вторичный момент по отношению к качеству. «Свойство – это способ проявления качества данного предмета» [1]. Присоединяясь к мнению Т. И. Березиной и Г. А. Коротько [3], мы считаем, что эта точка зрения недостаточно обоснованна. Необоснованность состоит в возникновении логического круга в определениях: «качество – это совокупность свойств», а «свойство – проявление качества». По мнению А. И. Субетто, целесообразно выделять две концепции качества.

*Первая концепция* отражает взаимодействия в системе отношений «субъект – объект». При этом свойство выступает как результат фиксации в процессе познания определенного признака, того, что принадлежит данному объекту, процессу, явлению. Синонимами свойства здесь выступают понятия атрибута, черты, характеристики. Само качество в атрибутивной концепции выступает как сложное свойство.

Согласно *второй концепции*, свойство определяется через взаимодействие в системе «объект – объект» или «объект – среда». Синонимами свойства в этой концепции выступают понятия способности, возможности, реакции и др. При этом «свойство» оказывается связанным через взаимодействия с формами движения в философском смысле. Именно в этом аспекте физические, механические, информационные, экономические, социальные и т. д. типы свойств одновременно несут информацию об особенностях взаимодействия объекта и формах движения, в которые данный объект вовлечен. В функционально-кибернетической интерпретации свойство представляется динамическим элементом качества, своего рода «функцией времени». Изменение интенсивности свойства во времени обуславливает необходимость рассмотрения качества в динамическом аспекте. Динамичность качества означает и динамичность его отдельных свойств, которая проявляется в их развитии, в изменении их интенсивности во времени. Из принципа динамизма качества вытекает два других принципа: принцип отражения и принцип жизненного цикла. Оба эти принципа углубляют содержание системности качества. *Принцип отражения* фиксирует отражение (перенос) качества процесса на качество результата, формирующегося на выходе этого процесса. *Цикл жизни* образует цикл его качества. Цепочка отражений качеств процессов и качество соответствующих результатов образует множество подциклов жизненного цикла.

Деление взаимодействий на внутренние и внешние по отношению к объекту (процессу) как целому обуславливает деление свойств на внешние и внутренние. Взаимодействия внутри объекта (взаимодействия внутренних свойств) являются источником появления новых свойств у целого, то есть целостных свойств. При этом происходит появление нового качества у целостного объекта по отношению к качествам частей. В этом и заключается содержание принципа целостности, который впервые сформулировал еще Аристотель. Указанный принцип служит основанием понимания того, что все свойства формируют качество целого. Другими словами, он утверждает, что «нет свойств вне качества» [3].

В то же время взаимодействия вне объекта (взаимодействия внешних свойств), то есть взаимодействия объекта как целого с внешней средой – это источник изменения свойств во времени, динамичности качества (применительно к выпускникам вуза – это та социально-профессиональная среда, в которой им придется работать и жить). Уже здесь на уровне понятия свойства формируется положение (принцип) о его двойкой внешне-внутренней обусловленности, являющейся основанием деления свойств на потенциальные и реальные.

Указанные концепции дополняют друг друга. Качество предстает одновременно и как совокупность, система свойств, и как сложное свойство, адекватное этой совокупности. Внешне-внутренняя обусловленность свойства переносится на качество, оно предстает как единство потенциального и реального, внутреннего и внешнего качеств.

В работах многих отечественных и зарубежных исследователей содержание категории качества формализуется через систему следующих его характеристик [3]:

- качество объекта (системы, процесса) одновременно зависит и не зависит от внешней среды, в соответствии с этим постулатом качество объекта или процесса есть противоречивое единство внешнего («зависимого») и внутреннего («независимого») качеств;
- свойства объекта (системы, процесса) – элементы качества – обусловлены как структурой объекта (структурой качества), так и взаимодействием с внешней средой, двойкая обусловленность качества является источником «расщепления» категории качества на понятия потенциального и реального качества;
- объект (система, процесс) является однокачественным и многокачественным одновременно: однокачественным в смысле потенциального качества и многокачественным – в смысле реального качества, вследствие многообразия внешних условий реализации потенциального качества;
- объект одноструктурен и многоструктурен одновременно: внутренняя обусловленность качества определяет его одноструктурность, а внешняя – многоструктурность;
- граница качества утверждает и отрицает одновременно существование объекта (системы, процесса) и соответственно качества, граница качества отражает пространственно-временную и функциональную определенность, в пределах границы качества конкретизируется такой его момент, как устойчивость;
- граница качества абсолютна и относительна одновременно: абсолютна в отношении ее обусловленности внутренними моментами качества и относительна вследствие ее внешней обусловленности;
- качество объекта устойчиво и изменчиво одновременно: изменчивость формирует устойчивость, устойчивость психического развития человека Б. Ф. Ломов связывает с «накоплением нового качества» [4].

В последние годы категория «качество» стала более активно применяться для анализа и интерпретации различных аспектов образовательной деятельности. Одним из направлений такого анализа является системное рассмотрение качества знаний обучаемых и путей его совершенствования (работы М. Н. Скаткина, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, Л. Я. Зориной, Т. И. Шамовой, Т. И. Березиной, Г. А. Коротько, А. Ж. Жафярова и других исследователей).

Таким образом, если уже сама категория «качество» для своего определения нуждается в применении системного подхода, необходимо применять системный подход и при определении понятия «качество высшего профессионального образования». Применение системного подхода позволит упорядочить процесс философского осмысления проблематики качества высшего профессионального образования, и, в конечном итоге, будет способствовать его повышению.

### **Литература**

1. Субетто А. И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития: (Философия качества образования). 2-е изд. СПб., 1999.
2. Субетто А. И. Введение в квалиметрию высшей школы. М. : Исслед. центр пробл. качества подготовки специалистов, 1991.
3. Березина Т. И., Коротько Г. А. Управление качеством образования в лицее: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005.
4. Ломов Б. Ф. Вопросы общей педагогической и инженерной психологии. М.: Педагогика, 1991.

## **СОЦИАЛЬНЫЕ ИНВАРИАНТЫ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ**

*И. А. Шмерлина, Москва, Россия*

Объективистская традиция в социологии связана с предположением о существовании структур взаимодействия, направляющих поведение человека и представляющих собой нечто большее, нежели реифицированные дериваты психики последнего. Эта идея в виде предположения о существовании инвариантов социального взаимодействия, безусловно, известна социологии (мы имеем в виду прежде всего формальную традицию), однако не получила в ней должного развития.

Презумпция феноменологической неповторимости социального мира человека, постоянного творческого продвижения последнего по пути развития и совершенствования своих социальных отношений порождают невосприимчивость социологии к той фундаментальной естественнонаучной идее, согласно которой бытие имеет весьма экономичную логику организации, связанную, как правило, с использованием некоторых базовых структур. Очевидно, что наличие подобных структур делает возможным само научное познание. Столь же очевидно и то, что установка на естественнонаучное описание (которое остается синонимом научности как таковой) требует отвлечения от живой и сочной конкретики социальных процессов и сосредото-

чения на абстрактных, не существующих в «объективной реальности» схемах, которые и являются предметом научного манипулирования.

Стремление выйти из пространства «феноменологической тотальности» заставляет задуматься над тем, что именно инвариантно в социальном.

Продуктивно выделять три типа социальных инвариантов. Два из них имеют отношение к социальности как таковой и не видоспецифичны для человека, третий представляет собой «антропологический прорыв» в социальной эволюции (если таковая вообще существует).

*Первый тип инвариантов социального взаимодействия* Эйбл-Эйбельсфедтом был удачно назван «универсальной грамматикой человеческого поведения». Речь идет о довольно ограниченном наборе «жестов», включая «жесты культуры», из которых складывается ткань повседневной жизни. В репертуар таких жестов Эйбл-Эйбельсфедт включал и определенные языковые конструкции, которые не несут практически никакой информации («знания»), но регулируют повседневную коммуникацию, выступая в роли специфических «социальных пусковых стимулов» (см.: [1, с. 65]).

Нет никаких сомнений в том, что у каждого вида есть своя «универсальная грамматика поведения». Это обстоятельство позволяет назвать исследовательское направление, ориентированное на изучение этой «грамматики», единым термином «этология», с соответствующим уточнением для случая *homo sapiens* – «этология человека». Фактически, речь идет об устойчивых знаковых комплексах, посредством которых постоянно создается и воссоздается социальность.

Если инварианты социального взаимодействия первого типа фактически «лежат на поверхности» и доступны этологическому наблюдению, то *второй тип* не имеет семиотического оформления и связан с позиционным структурированием отношений. Речь идет об отношениях, предшествующих семиотическому отражению и представляющих собой реальный или потенциально возможный способ распределения ресурсов. Марксистская схема социально-экономической формации, структуралистско-конструктивистская «испостась» концепции П. Бурдьё представляют собой примеры социологического осмысления этого типа социальных инвариантов.

В общем виде можно сказать, что до всякого взаимодействия существует объективная необходимость того или иного способа взаимодействия, вытекающая из первичных «условий задачи», – объективного контекста жизнедеятельности и тех или иных ресурсов, ее обеспечивающих.

Разрабатываемая в современной биологии тематика структурных инвариантов, которые обнаруживаются на разных уровнях жизни, – от микробов до политических систем, – представляет собой сильную и эвристичную программу такого рода «позиционного анализа» (см., в частности: [2]).

*Третий тип инвариантов социального взаимодействия* имеет отношение к тонкой материи идеального. Речь идет о концептах, под которыми, в соответствии со становящейся научной традицией, здесь понимаются «предпонятия» – некие смутно очерченные области значений и смыслов.

Концепт служит не просто маркером или даже регулятором определенного комплекса отношений, но созданию идеального объекта, в отношении которого допустимо предположить наличие внутренних самопорождающих механизмов развития.

Будучи содержательно плотно сжатым поливалентным образованием, концепт структурирует смысловое поле вокруг себя, формируя тем самым ментальную среду, в которой реализуются «вещи» и процессы, непосредственно доступные восприятию. Важно подчеркнуть, что движение концепта – как с точки зрения реализации внутреннего содержания, так и с точки зрения детерминирования внешних процессов – не требует осознанного участия человека. Это движение происходит за спиной акторов, которые суть средства реализации логики концепта, но не «авторы проекта».

Идея о том, что концепты, отражающие определенные фундаментальные структуры бытия, имеют собственную область существования и собственную динамику развития, не столько нова, сколько труднодоказуема. Автору этой статьи известно лишь одно прецедентное исследование, где эта идея воплощена полно и доказательно [3], хотя указания на подобные феномены встречаются у исследователей, принадлежащим самым разным научным доменам (в частности, у К. Поппера, О. Шпенглера, В. Гейзенберга, О. Фрейденаберга, К. Лоренца, А. Крёбера, О. Кёнига). В общем виде можно говорить о наличии специфических языков, обладающих определенной грамматикой и, соответственно, правилами вывода и порождения соответствующих «речевых» конструкций.

Профессиональный интерес социолога заставляет обратить внимание прежде всего на концепты, отражающие и обслуживающие сферу социальных взаимоотношений. Гипотеза состоит в предположении, что существуют ключевые концепты, порождающие инвариантные формы межличностного и надличностного взаимодействия. Речь в первую очередь идет о специфически человеческих способах социального взаимодействия, а именно – о социальных институтах и, соответственно, об институциональных концептах.

Принципиально важно различить в институте *теоретический проект*. Взятый со стороны своего содержания, институт – это некая концептуальная система, призванная упорядочить определенную сферу социальных отношений. Разумеется, в этой концептуальной модели весьма сильно присутствует нормативное начало, однако это не исключает наличия логически связного содержания.

Институт есть концептуализация социального порядка. Зарождаясь в спонтанной практике социальных взаимодействий, он в конечном счете выступает продуктом теоретической рефлексии, представляя собой систему связанных идей относительно определенного комплекса социальных отношений.

Небесмысленной коннотацией к данному концептуальному подходу будут аналитические построения Л. Ельсмлева, связанные с различением языка и речи. Вместо оппозиции языка и речи, которое, по мнению Ельсмлева, «является лишь первым приближением, исторически очень важным, но

теоретически еще несовершенным» [4, с. 119], к более глубокой оппозиции, он предложил различать языковую схему и узус. Исходная в анализе Ельсмлева теоретическая последовательность включает схему, норму, узус и акт речи, однако Ельсмлев показывает, что «основным семиологическим подразделением» следует «считать различие между **схемой** и **узусом**» [4, с. 120].

Данную классификацию полезно принять во внимание – с учетом тех принципиальных различий, которые существуют между языком и социальным институтом. Институт отличается от языка моментом рефлексивности: он возможен только как результат некоторой рефлексии над практикой, в то время как язык, понимаемый как структура, не нуждается в рефлексии. Язык – это схема, аналитически вычленяемая из узуса. Это не означает, что языка как структуры не существует «в действительности». Это означает только то, что структура, для того чтобы существовать и оказывать своим существованием влияние на говорящих, не нуждается в правилах (эксплицированных нормах).

Институт – это нормативная модель, которая конструируется как результат рефлексии над «социальным узусом». Поэтому если категориям «акта речи» и «узуса» можно найти прямую корреспонденцию в сфере социальной жизни (акту речи будет соответствовать индивидуальный социальный поступок, а узусу – социальные паттерны как общепринятые схемы действия), то в отношении категории «норма» дело обстоит иначе. Можно согласиться с Ельсмлевым, что норма для лингвистической теории есть ненужная абстракция. Однако для института идеально-нормативный аспект представляет собой само существо данного понятия. «Норма» для института – это та последняя «материальная» реальность (реальность эксплицированных социальных отношений – «правил»), за которой начинается институт как идеальная модель («схема»), получающая лишь частичную реализацию в нормах и узусе.

Реализация модели Ельсмлева в дефиниции института даст следующую формулу: *Институт есть совокупность реально действующих (формальных и неформальных) правил, представляющих собой субъективную реализацию объективной логики движения социальных концептов.*

## Литература

1. Эйбл-Эйбесфельдт И. Биологические основы эстетики // Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики / пер. с англ.; под ред. И. Ренчлера, Б. Херцбергер, Д. Эпстайна. М.: Мир, 1995. С. 29–73.
2. Олескин А. В. Биополитика. Политический потенциал современной биологии. М.: Научный мир, 2007. 508 с.
3. Гаспаров Б. М. Некоторые вопросы структурного анализа музыкального языка // Ученые записки Тартуского государственного университета. Вып. 236. Труды по знаковым системам. Вып. IV. Тарту: Изд-во Тартуского гос. ун-та, 1969. С. 174–203.
4. Ельсмлев Л. Язык и речь // Звегинцев В. А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. Ч. II. М.: Просвещение, 1965. С. 110–120.

## ИСТОКИ ФИЛОСОФСКОГО ЗНАНИЯ ВО ВНУТРЕННЕМ МИРЕ ЧЕЛОВЕКА: ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ

*И. П. Эленух, Томск, Россия*

В современной отечественной литературе сложилось и развивается направление, которое справедливо усматривает истоки философского знания не в отдельных формах культуры – науке, искусстве, морали, религии, праве и т.п., но в мировоззрении как рефлексии культуры в целом [1–3]. Преимущество данного направления состоит в том, что здесь философское знание и философия в целом не рассматривается наряду с другими формами культуры. И хотя история философии самым тесным образом связана с развитием науки и истории культуры, тем не менее, она обладает особой ролью и занимает особое место и в системе знания и в системе культуры. И такая роль заключается в том, что философское знание, по своей сути, стремится охватить всю познавательную реальность в целом, всю культуру в целом, поскольку философия в своих размышлениях вообще обращена к миру в целом, но достигает этого иными средствами в отличие от деятельности познания, понимания и веры: «Философия пытается познать бытие и жизнь именно как целое – предмет, неизучаемый ни какой другой наукой» – утверждал С.Л. Франк [4, с. 122].

В своей интенции к целостному охвату реальности и по субъектному отношению к ней философское знание сходно с мировоззрением, в отличие от предметных знаний частных наук и разных форм культуры. Однако, в то же самое время, оно принципиально отличается от мировоззрения по своему содержанию, по целям, по средствам и особенностям своего языка. Именно недостаточное внимание к дифференциальной специфике философского знания приводит к тому, что оно часто рассматривается как разновидность мировоззренческого знания, а мировоззрение определяется как более общее понятие по отношению к философии. Так, А.Г. Спиркин, предпринимая попытку анализа соотношения философии и мировоззрения, утверждает следующее: «Философия составляет теоретическую основу мировоззрения, или его теоретическое ядро» [3, с. 9]. Но затем, уже в ходе самого анализа дает иную характеристику этому соотношению: «Соотношение философии и мировоззрения можно охарактеризовать и так: понятие «мировоззрения» шире понятия «философия». Философия – это такая форма общественного и индивидуального сознания, которая постоянно теоретически обосновывается, обладает большей степенью научности, чем простое мировоззрение» [3, с. 10]. И, наконец, автор приходит к выводу: «Итоговое определение соотношения философии и мировоззрения можно было бы сформулировать так: философия – это система основополагающих идей в составе мировоззрения человека и общества» [3, с. 11].

Если к данным рассуждениям А. Г. Спиркина отнестись серьезно, а работы о сущности мировоззрения столь широко известного в нашей стране,

солидного и авторитетного автора заслуживает именно такого отношения, то возникает недоуменный вопрос: «каким образом более «узкое» понятие «философия» может выступить в качестве теоретической основы и система основополагающих идей для более «широкого» понятия «мировоззрения»?» Ведь, как известно, чем «уже» понятие, тем богаче (конкретнее) его содержание, и чем «шире» понятие, тем беднее (абстрактнее) его содержание. Чтобы, в конце концов, не прийти к нелепости, следует допустить, что автор в первой цитате под философией понимает «учение об общих принципах бытия мироздания», «науку о всеобщем», а во второй – «как систему знания о мире как целом».

Очевидно, что это два разных понимания специфики философии: в первом случае употребляется понятие «философия», которое гораздо шире, чем понятие «мировоззрение», а во втором – его можно истолковать, как натурфилософия. И она действительно в истории культуры была составной частью мировоззрения на протяжении многих веков вплоть до XX в. (еще в начале XX в. Макс Планк, выдвинувший идею квантов энергии, работал на кафедре «натуральной философии»). Очень близок был к данному пониманию философии В. Вундт, который следующим образом сформулировал ее цель: «Философия есть всеобщая наука, имеющая своей целью соединить в единую беспротиворечивую систему познания, добытые специальными науками, и свести всеобщие употребляемые наукою методы и предпосылки познания к их принципам» [5, с. 29]. Да, действительно, философия на протяжении всей многовековой истории науки вынуждена была, как источник основ теоретического мышления участвовать в построении единой системы познания, добытых специальными науками. Однако, по мере того (что так верно утверждал Ф. Энгельс), как происходило становление теоретических разделов специальных наук, философия вытеснялась из сферы создания единой системы природы и картины мира в целом, и сосредотачивалась на системно-категориальной рефлексии мировоззрения, методологических оснований человеческой деятельности, систем ключевых ценностей и смыслов человека во всех формах культуры.

Таким образом, чтобы понять соотношение философии и мировоззрения, необходимо отчетливо различать содержательную специфику того и другого. Основной проблемой мировоззрения является выстраивание такой интегральной системы взглядов на мир (природу, общество, человека, культуру) в данную историческую эпоху, которая могла бы стать идейным основанием историко-культурного самоопределения человека. «Специфика мировоззрения, – утверждает В.Ф. Черноволенко, – состоит в том, что оно выполняет в системе человеческих знаний и представлений совершенно определенную функцию, а именно: служить способом обобщенного осознания человеком своего отношения к окружающей действительности, определения своего места в мире, осознания цели и смысла своей жизни и деятельности. Все представления, взгляды, понятия, принципы, которые непосредственно выполняют эту функцию, являются мировоззренческими, могут рассматриваться как элементы мировоззренческих систем» [1, с. 51].



Основная проблема философии иная, она состоит в том, чтобы установить единство бытия мира и человека как объективной, субъективной и трансцендентной реальности; постигнуть идеал абсолютного духовного совершенства как всеобщей основы единства духовной жизни человека и культуры. Эти две проблемы взаимосвязаны, что и позволяет философии осуществлять категориальную рефлексию мировоззрения и выстраивать его категориальное обоснование. Но, с другой стороны: «Именно по линии мировоззрения и происходит первая и самая глубокая соприкосновение философии с действительностью» (А. И. Ракитов). В то же время философия, по сути своей специфики не может быть одной из форм мировоззрения наряду с мифом, религией и наукой.

Проведенный краткий анализ соотношения мировоззрения и философии неизбежно приводит к вопросу: почему философская рефлексия мировоззрения является необходимым условием его развития? Для ответа на данный вопрос следует раскрыть состав и структуру мировоззрения. Как уже было отмечено, мировоззрение по своему сходству с философией обладает рефлексивной природой, так что они являются двумя формами самосознания культуры, принадлежащими к разным уровням ее рефлексии. В результате мировоззренческого осмысления определенной исторической эпохи культуры образуется состав мировоззрения, в который входят: построенная на основе обобщенного в данную историческую эпоху знания, интегральная картина природы, картина общества, обобщенный образ человека данной эпохи и, представленные в обобщенной символической форме ключевые духовные ценности. Этот состав неоднороден, поскольку он содержит, как объективные компоненты, опирающиеся на научные знания, так и субъективные ценностно-смысловые составляющие (например, определенное кредо в понимании должного), выстраданные и сложившиеся в духовно-историческом опыте народа, принадлежащего тому, или иному типу культуры (что с такой неотразимой выразительной силой слова представлено в знаменитом сочинении Вл. Соловьева «Три силы»). Именно субъективность мировоззрений разных культур может привести, и часто в истории приводит, к их антагонистической борьбе, к войнам цивилизаций, к революциям и гражданским войнам. А присущая мировоззрению целостность и замкнутость его менталитета создают непреодолимые препятствия для понимающего диалога принципиально различных мировоззрений и культур. Вот здесь и возникает логическая необходимость и историческая потребность в переходе на более высокий философский уровень категориальной рефлексии мировоззрения, которое открывает путь в поиске общего языка разных мировоззрений и базовых общечеловеческих духовных ценностей и смыслов. К примеру, если рассмотреть только гуманитарную компоненту буржуазного и коммунистического мировоззрений, находящихся в противостоянии, то известно, что в первом из них преувеличивается роль индивидуальности, а во втором – коллективизма. В то время как, с точки зрения философского осмысления образа человеческой целостности, и индивидуальное и коллективное начало в человеке неразрывно связаны, а для поиска меры их соотношения необходи-

мо учесть трансцендентное измерение бытия человека. Таким образом, философская рефлексия позволяет осознать теоретические возможности диалога мировоззрений. Именно на философском уровне рефлексии мировоззрения становится возможным предельный переход от обобщенного миропонимания и жизнепонимания в определенную историческую эпоху к всеобщему, всеохватывающему, всецелому метафизическому постижению бытия мира вообще, бытия человека вообще, бытия культуры вообще, бытия знания, понимания и веры вообще и т.п. Таким образом, философская категориальная рефлексия мировоззрения позволяет выявить исходные философские категории, образующие предмет философии (исходную клеточку философского знания), как основы всей системы философского знания [6].

Следует особо подчеркнуть, что именно углубленный категориальный философский анализ многомерного феномена мировоззрения позволяет проникнуть в сложнейшую внутреннюю взаимосвязь и взаимодействие идеальной сущности ценностно-смыслового содержания с его идейными основаниями методологического содержания принципов мышления, познания и всех сущностных аспектов человеческой деятельности в целом. Выявление данной внутренней взаимосвязи и становится обоснованием мировоззренческо-методологической функции философии в отношении категориальной рефлексии исходных оснований системы всех форм культуры. Таким образом, можно сделать вывод, что мировоззрение человека как рефлексия его жизни в культуре является важнейшим и необходимым истоком философского знания, но недостаточным. Другим фундаментальным истоком философского знания является внутренний мир человека и эту мысль решительно выразил В. Дильтей: «Не в мире, а в человеке философия должна искать внутреннюю связь своих познаний» [7, с. 122–123].

Попытаемся выяснить каким образом внутренний духовный мир человека может стать истоком зарождения философского знания. Внутренний мир человека (весьма упрощенно и схематично, но вполне достаточно для предмета проводимого анализа) можно представить состоящим из трех неразрывно связанных между собой сфер: сознания, бессознательного и самосознания. И когда философское знание рассматривается во всей полноте его представленности в разных формах человеческого опыта, то не возникает сомнения в том, что оно принадлежит всей полноте внутреннего мира человека. Такое понимание философии вполне убедительно обосновано В. Н. Сагатовским: «Философия – это выявление предельных оснований мировоззрения в единстве умознания, категориальной рефлексии, целостного настроения и глубинной мудрости. Философия включает в себя моменты научности (ибо обосновывает истину), познавательного, эстетического и нравственного отношения к миру (ибо стремится к истине, добру и красоте) и тем самым лежит в основе определенного целостного настроения на мир. Это целостность задается глубинным общением, религиозным чувством, в котором человек охватывается миром» [6, с. 76–77]. Однако для философской культуры всегда было характерно стремление выявить дифференциальную специфику философского знания в образовательных целях школы. И здесь на

первый план выдвигается поиск истоков особого характера содержания философского знания и его рациональной формы. Может ли быть таким истоком сфера бессознательного? Может, но только как интуитивный опыт, тайное ведение, откровение, представленные размытым и ускользающим образом, смутным предчувствием, едва уловимым наитием, – почти невыразимыми в слове; или выразимыми окольно, фигурально, метафорически, но не в собственном языке идеи.

Поэтому в большей степени истоком философского знания могла бы быть сфера сознания, поскольку все ее содержание преимущественно может быть выражено в языке слова, а научное знание и в языке понятий. Но, как было уже отмечено выше, содержание сознания, в соответствии с его природой, интенционально, соотносено с определенной частью мира, обладает предметностью. Философское же знание имеет всеобщее содержание и в данном отношении не обладает предметностью. Для философии необходимо «именно опознание органическое целостности бытия, объемлющей сверхпространственно и сверхвремененно реальную множественность» – пишет Н. О. Лосский, выявляя специфику философского знания [4, с. 145]. Эта мысль развивается и конкретизируется П. С. Юшкевичем: «Философия есть размышление о вещах с точки зрения «Всего». «Все» есть основное понятие ее, оно – подлежащее явное или неявное всех философских суждений» [4, с. 156]. Таким образом, можно прийти к выводу о том, что сознание непосредственно не является истоком философского знания, и в то же время, но в другом отношении сознание, конечно, вполне может содержать уже усвоенное, систематизированное философское знание.

Теперь остается выяснить каким образом самосознание может быть истоком философского знания. Для этого следует принять во внимание сущностные качества самосознания – его рефлексивность, которая, как известно, в онтогенезе человека проявляется в процессе формирования его индивидуального «я». Ведь в ходе индивидуального развития в младенческом возрасте еще не обладает ни восприятием, ни тем более представлением о собственном «я». И весь процесс его формирования представляет собой сложное развитие рефлексивного мышления, в котором первоначально действуют операции сравнения, обобщения и абстрагирования. В этом длительном многолетнем процессе сложнейшего взаимодействия становящихся сознания и самосознания, реальная множественность конкретных ситуаций, в которых действует развивающийся человек, постепенно обретает устойчивое единство целостности. В психологии детства убедительно показано как рождается феномен обращения ребенка к самому себе перед зеркалом со словами: «Вотинь я». В дальнейшем масштаб рефлексии возрастает по мере развития личности, как сопричастности в начале к целостной общности всей семьи, затем к целостной общности всех сверстников, потом к целостной общности национальной культуры, к целостной общности всех единоверцев определенной религии, и, наконец, к целостной общности всего человечества в целом. Именно здесь и становится возможным переход к интуиции «Всего», в категориальной рефлексии, ибо при этом везде в основе «лежит один и тот

же акт интуиции «Всего», в котором наше интимное «я» становится... на миг причастным «божески-всемирной жизни». Философия и есть исповедь интимного «я», принявшая форму повествования о мировом «Всем». В философском мирозерцании происходит приобщение внутренней личности... к мировому целому. Лицом к лицу здесь становятся «я» и Вселенная... «я» во всей совокупности своих помыслов и желаний, «я», говорящий как равный с равным, со Вселенной... «Все» метафизики есть лишь своеобразная проекция наружу интимного «я»» [4, с. 155, 156, 158].

Итак, можно прийти к выводу, что в процессе становления в самосознании личности всеединства человеческого «я» возникает экзистенциальное переживание идеи единства его существования с бытием мира как «Все во мне и я во всём». Подобное переживание есть непереносимое условие первоначальной мировоззренческой рефлексии жизни человека в его отечественной культуре: «Кто я?»; «Откуда я?»; «Зачем я существую?»; «В чём моё призвание в Отечестве?». Важным признаком развития внутреннего мира человека является повышение его социокультурной зрелости и ответственности не только за себя, своих любимых и единомышленников, но и за судьбу своей отечественной культуры. Для достижения такой зрелости требуются следующие необходимые условия: а) обретение индивидуального опыта постижения Абсолюта в разных формах культуры – познании, искусстве, морали, религии; б) развитая потребность и способность к свободомыслию и толерантности, к диалогу культур и идейной полемике, а, главное, – к доброй воле в стремлении понять другого; в) активное и действенное влияние иной, более высокоразвитой культуры, ведущее к углубленному осмыслению духовной жизни и преобладанию в ней истин подлинного откровения. Духовная зрелость человеческой индивидуальности приводит к критическому отношению к собственному мировоззрению и порождает насущную потребность и поиск реальных возможностей для перехода от мировоззренческой рефлексии культуры к рефлексии ан уровне всеобщего, что является необходимой предпосылкой истоков философского знания во внутреннем мире человека. При этом происходит духовное преображение индивидуального внутреннего мира, его экзистенциальная сосредоточенность на сопричастности вечности, его интенция на поиск абсолютного духовного совершенства, которое становится откровением смысла жизни.

В итоге можно охарактеризовать основные компоненты модели истоков философского знания:

1. Выявление сущностной специфики философского знания в его отличии от разных форм культуры как постижение целостности бытия мира и человека на уровне всеобщего, с одной стороны; и, с другой стороны, в отличии от миро воззрения, как его категориальной рефлексии, опирающейся на поиск такой человеческой целостности, которая направлена к постижению идеала абсолютного духовного совершенства.

2. Выявление сущностной специфики мировоззрения как способа обобщенного осознания человеком своего ответственного отношения к окружающей экологической, социальной и культурной среде, определения

своего места в этой среде и, вытекающее из такого самоопределения, осознание смысла и цели своей жизни и деятельности, для того чтобы стать верным, рачительным и любящим наследником исконных традиций своей отечественной культуры: «В них обретает сердце пищу,/Любовь к родному пепелищу,/Любовь к отеческим гробам». (А. С. Пушкин.)

3. Выявление сущностной специфики человеческой целостности, как триединой природы (естественной, социальной и деятельностно-культурной) и духовной сущности, принадлежащих объективному, субъективному и трансцендентному уровням бытия.

4. Выявление сущностной специфики духовного мира человека как такого единства разума, души и сердца человека, в котором возникает знание, понимание и вера, одновременно сопрягающиеся со сферами сознания, подсознания и бессознательного, а так же со сферами надсознания, самосознания и сверхсознания.

#### **Литература**

1. Черноволенко В. Ф. Мировоззрение и научное познание. Киев, 1970.
2. Сагатовский В. Н. Целостность мировоззрения человека. Томск, 1990.
3. Спиркин А. Г. Философия. М., 2001.
4. На переломе. Философия и мировоззрение. М., 1990.
5. Вундт В. Введение в философию. М., 1998.
6. Сагатовский В. Н. Философия развивающейся гармонии. СПб., 1997.
7. Дильтей В. Типы мировоззрений в метафизических системах // Новые идеи в философии. СПб., 1912. С. 61.

### **«ДОСТОИНСТВО ВЕКА, А НЕ ЧЕЛОВЕКА», ИЛИ ОЧЕРК ЭКОРЕФЛЕКСИВНОЙ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ**

*К. Г. Языков, М. Э. Абушаева, Томск, Россия*

Все сущее с появлением человека получило имя. Но получить имя и хранить его не одно и то же. Не имеющий имени невидим – как бы утрачивает реальность. Вместе с тем, исчезая из реальности, исчезает и она сама. Названия живых существ: насекомых, растений, животных, этнонимы людей составляют полноту восприятия реальности. Она предзадана вложенностью жизненных форм в архетипах, где сосуществуют и растения и животные и какие-то другие существа. В культуре они проявлены и как тотемные, а в сознании присутствуют и как абerrации-превращения этих форм. Мифологическое сознание насыщено живыми формами. В законах Геккеля-Мюллера; Холла-Болдуина отражена работа созидющего сознания в идее историогенеза живых форм и психики.

Живое самоподдерживается Сознанием – это собственная функция живого. Согласно традиции совокупность тел находится в потенциальной форме (прадхана) [1]. Сознание не взаимодействует ни с чем, но вмещает все. Сущности форм даны в планах. Многие планы уже проявлены, и отчасти это совершается на основе системных преобразований (фрактал; полиморфизм-изоморфизм в СТО Ю. Урманцева). Законы проявления выражают единое во

множественном. Так закон плана форм млекопитающего (за некоторым исключением) один, но разнообразие составляет множество. Растительная систематика сложнее. Видимо, это связано с протяженностью распространения и собственно формой. Закон протяженности может быть связан с ее заполнением. Более протяженное обретает и большее разнообразие. Так земная поверхность заполняется максимально и возможно разнообразно, начиная с формирования гумуса – сообщества микроорганизмов. Закон формы фундаментален, определяет единое, но и скрытое, непроявленное.

Сознание, поддерживая живое, самовоспроизводит его, творит тварное. Сознание это и сомыслие (смысл), синтез мысли в творении из единого единичного. Сознание обнаруживает в человеке человека. Смысл рождается в человеке и приходит со словом, проясняясь. Но там он в слове и остается, прячется в слове, формирует «оболочку» мысли. Теперь уже понимается как словосмысл.

Проблема смысла тесно связана с языком. Язык «вообще» это эпифеномен сознания [2]. Есть общая идея языка как универсальной кодовой системы. Но мы имеем дело с человеческим естественным языком. Естественный язык интуитивно противопоставлен языку «вообще». Слово есть пробужденное сознание, но слово как относительная истина приравнивается тому языку, который его породил.

Язык есть порождение Духа, а тексты Духа сложны, как сложен язык. И первоязык соответствовал открывшейся реальности, ее сложной связанности. Его эволюция умножала слова, амплифицировала значения в синонимические ряды. Теперь в одном слове сошлись простые, обыденные и высокие смыслы и наоборот. В развитии языка складывались ситуации, когда менялись слова и обыденное заменялось высоким – смысл как будто-бы ранее прежний, становился все более скрытым (трансцендировался в разные слои психики). Такая метаморфоза создавала иллюзорное восприятие, изменение сознания (ИСС), магию.

Проблема мифа тесно связана с трансцендированием слова. В этом своем качестве возникает соблазн упрощать миф, сводить его к восприятию природных сил. Но это результат транслокации слов в смыслы на разную палеопсихическую глубину. Сама природа теперь через слова ее описания в силу того же свойства обретала духовный смысл, заряд. Но благодаря этому же приобрела и герменевтические свойства, требующие разгадки, таинственные и завораживающие. Миф может приобрести свойства сказки. В волшебной сказке в отличие от мифа, смысл связан с частью жизни или событием, которое определит течение жизни. Миф же бесконечномерен.

На уровне мифологии это означает признание равноправия разных мифов, поднятие каждого мифа до уровня внутренней противоречивости, способность таких мифов порождать друг друга и, в частности, науку (но эта новая наука способна вернуться к своему мифу), знание функции каждого мифа внутри единой системы смыслов [3].

Проблема реальности тесно связана с восприятием. Восприятие же языковое, оно словно магнит смыслов. Восприятие встроено в оболочку мыслеслова, но обильность слов, их сочетаемость, их собственная «жизнь» в мысли рождает множественное восприятие, в том числе и иллюзию.

Гуссерль видел в языке некое парадоксальное явление: язык есть вторичное выражение понимания реальности, но только в языке его зависимость от того, что ему предшествует, может быть выговорена. Он пытался обосновать символическую функцию языка, в требовании логичности, идущее от *telos*, и требовании допредикативного обоснования, идущего от *arche*. Гуссерль связывает его с *Lebenswelt*, который обнаруживается в операции, осуществляемой в языке и по отношению к языку; такая операция есть «движение вспять», «возвратное вопрошание», посредством которого язык видит собственное основание в том, что не является языком; он сам обозначает свою зависимость от того, что делает его возможным со стороны мира. Так, язык указывает на возможность символической функции и определяет логику герменевтики как логику двойного смысла [вступит. статья И. Вдовиной; 4].

Ж. Лакан (цит. по [2]) говорит о языке, как о структуре. В подсознательном, несомненно, присутствуют формы, которые в языке приобретает плоть (воплощение). Несомненно и обратное – язык не только воплощение, но и инструмент активации форм. Чувствительность языка к формам индивидуальна. Поэт потому и поэт, что он проявляет их, не воплощая. То есть Поэт предьявляет обратную задачу – активацию форм, а ученый ее решает, но эти формы он только увязывает, сопрягает, моделирует.

Архетипы если говорить обще, есть природно-космические формы. Это вполне обосновывается, тем, что их «безвременье», то есть присутствие прошлых, настоящих и будущих форм являет себя в виртуально-обогащенном современном искусстве. Но там эти формы только знаки, но еще не смыслы, или почти смыслы. Только некоторые из них резонируют с коллективным бессознательным. Возможно, некоторые нескоро воплотятся и останутся надолго, как слабые знаки; их «симия» пока неопределенна. Все они рано или поздно обретают себя, через жизнедеятельность, то есть станут тем, чем люди будут жить. Однако они уже стали предзнанием, в том смысле, что об их существовании догадываются.

Знание же разотождествляет состояния, а затем связывает их. Все живое связано сознанием, а его инкарнация связывает формы. Именно поэтому сознаем все формы, порой не всегда зная их названия.

Формы неразлучны со словом, а слово есть Бог-Логос. Разумное начало в человеке есть Слово. То есть Слово и есть человек. Слова идущие от человека и слова идущие к человеку составляют Мир. Его полнота зависит от человека и связана с человеком. Уменьшаясь человеком, уменьшаем и Мир.

Жилище – Мир – Ойкос(мена) есть мир многих и многих существ. Но и человека. Он дал имена формам явленным и неявным в его сознании, как культуре. Но, теряя слово (и его смысл) мы теряем и мир сначала в восприятии, а затем в реалии и так по кругу (слово↔смысл).

Мир рождался как природный мир пахотных людей, пасущих скот. Поэтому При-Рода это то, что находилось с Родом, составляя целое. Созидательная (ярая) работа все наделила витой слова. Исчезновение витаслов может необратимо понизить уровень жизнестойкости и жизни. Витослово поэтому и смысло-слово в плоти мысли. Исчезает слово, исчезает мысль и далее смысл. Таким

образом, существует, может не столь прямая, но логическая связь, восходящая по спирали бионоэзиса в рамках программы *H.s.sapiens*.

Сознание предка-творца в пещерах Альтамиры и Карповой воплощало перцепт-образы форм единые в своем природно-артефактном тождестве (изображения оленей, лосей, рыб, коров, мамонтов) [5]. Бореалы тоньше воспринимали нисходящую духовную сущность (как женское начало Высшего Разума). Появление языка символов-смыслов была самой важной эманацией, открывшей сознание.

Появление культуры – результат этой эманации. Но культура есть формообразующая сила от природно-артефактного заряда. Артефактные объекты суть непроявленные природные. Образное мышление *H.s.s.* рефлексивно и аутопоэтично, но лишь в связи с природным источником. Его потеря ведет к бессвязности (культурный абсолютизм), игнорированию (невосприимчивости), раздушевлению и омертвелости.

Для этого Одиссеи должны вернуться домой на Итаку. Одиссей должен спастись от мира увлекающих его опасных чудес, находящихся или на грани иной жизни, как остров Калипсо («та, что скрывает»), или рассматриваемых как мир потустороннего блаженного бытия (феаки) или злой магии (Кирка). Нельзя, чтобы вернулся Телегон сын Одиссея и Кирки и забрал Жизнь.

...Вспомни, что ты ребенок, и смиренно учись у первобытных людей чувствовать смыслы камня и ручья, дерева и цветка, бабочки и птицы. Ты спросишь: «Где эти люди?» Отвечаю: Учись у художников, поэтов, композиторов. Эти чувства породили легенды о природных духах, но первобытные люди творили эти легенды для себя – нам их не понять. Учись у языческих мифов понимать смысл отношения одного человека к другому. Это дело писателей, они могут помочь в поисках этих смыслов. Но не надейся на мифы – древние творили их для себя [6].

### Литература

1. Чарудешна дас. Несимметричная диалектика: путь к совершенному разуму. 2-е изд., 2005. 80 с.
2. Пятигорский А. М. Непрерываемый разговор. СПб.: Азбука-классика, 2004. 432 с.
3. Корабль Абсолютного полета. Абсолютный миф. URL: <http://george-ryazanov.com/book3/Book3-Contents.htm/>
4. Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / пер. с фр. и вступ. ст. И. Вдовиной. М.: КАНОН-пресс-Ц; Кучково поле, 2002. 624 с. (Серия «Канон философии»)
5. Петухов Ю. Д. Суперэтнос русов. От мутантов к богочеловеку. М.: РИПОЛ классик, 2006. 576 с.
6. URL: <http://www.flight-to-god.name/Joy00.html>.



## АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

### А

Абушаева М. Э., 285  
Аванесов С. С., 8

### Б

Бабаян А. Л., 68  
Берестенева О. Г., 244  
Бехманн Г., 11  
Бибикова Л. В., 70  
Бирюлина Т. В., 74  
Бромберг Г. В., 77  
Бухаров Д. Н., 81

### Г

Гатилова З. Н., 84  
Гончарова О. Е., 118  
Горбулёва М. С., 88  
Горохов В. Г., 5, 11  
Горохова Г. В., 91  
Готьятова Т. Л., 93  
Грунвальд А., 14  
Гурылёва Л. В., 96  
Гуськов В. В., 100  
Гуткевич Е. В., 103

### Д

Дмитриев В. А., 107

### Е

Еремина Л. И., 112  
Еремина Л. С., 116  
Ершова-Бабенко И. В., 118

### Ж

Жукова Е. А., 17

### И

Ивашкин С. Н., 190  
Игна О. Н., 122

### К

Каймашникова Е. Б., 126  
Карпова А. Ю., 130  
Кнэхт Н. П., 133  
Ковыршина С. В., 137

Кокаревич М. Н., 29  
Конилова Г. И., 144  
Корецкая Л. Ф., 141  
Королёв М. Г., 148  
Косова Ю. В., 152

### Л

Левагин Ю. Г., 156  
Левич А. П., 33

### М

Масяйкина Е. А., 162  
Матвеева О. Ю., 166  
Мелик-Гайказян И. В., 35  
Михайлова Е. Н., 170  
Морозова А. Л., 173  
Мясоедов А. М., 177

### Н

Нагорнова А. Ю., 156  
Найбороденко Л. М., 181

### П

Палагина С. Н., 185  
Панов С. В., 190  
Первушина Н. А., 194  
Петров В. В., 197  
Пирогов С. В., 200  
Поляков Е. В., 203  
Полякова Т. А., 203  
Поправко В. Н., 206  
Поправко Н. В., 47  
Пушкина О. В., 209  
Пяткина Г. Н., 212

### Р

Роготнева Е. Н., 217  
Розин В. М., 50

### С

Саакян М., 222  
Сагалакова О. А., 225  
Сазонова Н. И., 229  
Салосина И. В., 232  
Сороко Э. М., 59  
Спешилова Е. И., 236

## **Т**

Ткачева М. Л., 239  
Трофимова Ю. А., 243  
Труевцев Д. В., 225

## **У**

Уразаев А. М., 244

## **Х**

Хлыстова Н. А., 248

## **Ч**

Частоколенко Я. Б., 252  
Черненко В. А., 256  
Чернова А. П., 116

Чешев В. В., 63  
Чешко В. Ф., 152, 260

## **Ш**

Шелехов И. Л., 244  
Шляпников С. Е., 264  
Шматков М. Н., 267  
Шматков Р. Н., 271  
Шмерлина И. А., 275

## **Э**

Элентух И. П., 279

## **Я**

Языков К. Г., 285  
Ясюкевич Ю. В., 244

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>КРУГ ПРОБЛЕМ</b> . . . . .	<b>5</b>
«Естественное» и «искусственное» в современной науке и технике	
<i>В. Г. Горохов</i> . . . . .	<b>5</b>
Синергичный характер теологического знания	
<i>С. С. Аванесов</i> . . . . .	<b>8</b>
Теория систем Никласа Лумана – новая парадигма теории систем	
<i>Г. Бехманн, В. Г. Горохов</i> . . . . .	<b>11</b>
Наночастицы: управление риском и принцип предосторожности	
<i>А. Грунвальд</i> . . . . .	<b>14</b>
Специфика моделирования нелинейной динамики науки	
<i>Е. А. Жукова</i> . . . . .	<b>17</b>
Философский эссенциализм как методология системного моделирования культуры	
<i>М. Н. Кокаревич</i> . . . . .	<b>29</b>
Вопросы естествоиспытателя к математикам и философам	
<i>А. П. Левич</i> . . . . .	<b>33</b>
«Девочка в песочнице» и моделирование механизмов самоорганизации систем	
<i>И. В. Мелик-Гайказян</i> . . . . .	<b>35</b>
Резистентность системы высшего образования: методологический и управленческий аспекты	
<i>Н. В. Поправко</i> . . . . .	<b>47</b>
Природа методологических схем. К построению «схемоведения»	
<i>В. М. Розин</i> . . . . .	<b>50</b>
Версии общей теории систем	
<i>Э. М. Сороко</i> . . . . .	<b>59</b>
Культурно-деятельностная природа человека	
<i>В. В. Чешев</i> . . . . .	<b>63</b>
<b>ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ЗНАНИЕ, ЧЕЛОВЕК</b> . . . . .	<b>68</b>
Исследования моделей реализации педагогического потенциала туризма	
<i>А. Л. Бабаян</i> . . . . .	<b>68</b>
О формировании гуманистической философии образования в Германии	
<i>Л. В. Бибикова</i> . . . . .	<b>70</b>
Конструктивистская концепция веры первых христиан согласно П. Лампе: ограничения модели	
<i>Т. В. Бирюлина</i> . . . . .	<b>74</b>
Национальная инновационная система: версия модели	
<i>Г. В. Бромберг</i> . . . . .	<b>77</b>
Проблема сохранения идентичности человека в современных условиях	
<i>Д. Н. Бухаров</i> . . . . .	<b>81</b>
Развитие самостоятельности школьников в современном образовательном процессе	
<i>З. Н. Гатилова</i> . . . . .	<b>84</b>

Интерпретации символики меча в современности <i>М. С. Горбулёва</i> . . . . .	88
Системная ориентация современной технической науки (на примере физики горных пород) <i>Г. В. Горохова</i> . . . . .	91
Феномен поступка как особый тип проблемы человека <i>Т. Л. Готьятова</i> . . . . .	93
Исследование содержания профессиональной идентичности практических психологов образования <i>Л. В. Гурьялёва</i> . . . . .	96
Некоторые вопросы системного подхода в истории <i>В. В. Гуськов</i> . . . . .	100
Динамика семейной системы и психическое здоровье <i>Е. В. Гуткевич</i> . . . . .	103
Системный подход к инновационному профессиональному образованию как к дидактической проблеме <i>В. А. Дмитриев</i> . . . . .	107
Система творческих заданий как средство формирования креативности студентов в процессе социального воспитания в вузе <i>Л. И. Еремина</i> . . . . .	112
Самостоятельная работа студента как педагогическая проблема <i>Л. С. Еремина, А. П. Чернова</i> . . . . .	116
Методология психосинергетики в постнеклассическом исследовании эргатических транспортных систем <i>И. В. Ершова-Бабенко, О. Е. Гончарова</i> . . . . .	118
Перспективы совершенствования системы методической подготовки современного учителя на основе технологизации <i>О.Н. Игна</i> . . . . .	122
Роль городов в истории культуры <i>Е. Б. Каймашиникова</i> . . . . .	126
Маркеры и эффекты кризиса системы общественно-политического вещания (на примере Томского телевидения) <i>А. Ю. Карпова</i> . . . . .	130
Модели освоения мира культуры: аналитика и эстетика . . . . .	133
<i>Н. П. Кнэхт</i> . . . . .	133
Конструирование авторской реальности как проблема идентичности и форма социального мифотворчества <i>С. В. Ковыришина</i> . . . . .	137
Телесность как условие целостности человека <i>Л. Ф. Корецкая</i> . . . . .	141
Идеология как системообразующий фактор культуры <i>Г. И. Корнилова</i> . . . . .	144
Формирование родительства в условиях системы образования <i>М. Г. Королёв</i> . . . . .	148

Логическая и социальная верификация в парадигме современной науки и технологий High-Hume (компаративистско-эволюционный анализ) <i>Ю. В. Косова, В. Ф. Чешко</i> . . . . .	152
Энтропийно-информационный подход в педагогике <i>Ю. Г. Левагин, А. Ю. Нагорнова</i> . . . . .	156
Деятельность библиотек по формированию информационной культуры личности в контексте системного подхода <i>Е. А. Масяйкина</i> . . . . .	162
Менеджмент знаний – новая модель менеджмента <i>О. Ю. Матвеева</i> . . . . .	166
Моделирование рисков исследовательской деятельности педагога <i>Е. Н. Михайлова</i> . . . . .	170
Иноязычная коммуникативная деятельность студентов-педагогов неязыковых факультетов <i>А. Л. Морозова</i> . . . . .	173
Исследование профессиональной культуры врача с позиций системного подхода <i>А. М. Мясоедов</i> . . . . .	177
Научно-педагогическая деятельность профессора Томского университета С. И. Гессена в Томске (1917–1921 гг.) (некоторые аспекты) <i>Л. М. Найбороденко</i> . . . . .	181
Непрерывное образование педагога в концепции системно-деятельностного подхода <i>С. Н. Палагина</i> . . . . .	185
Коммуникационная модель прагматического проекта, языковой абсолют и сакрализация политического <i>С. В. Панов, С. Н. Ивашкин</i> . . . . .	190
Жизнетворчество в символическом пространстве образа мира человека <i>Н. А. Первушина</i> . . . . .	194
Качество образования в обществе знания <i>В. В. Петров</i> . . . . .	197
Синергетическое моделирование системы «город» <i>С. В. Пирогов</i> . . . . .	200
Виртуальная среда как технико-технологическая компонента образовательного процесса <i>Т. А. Полякова, Е. В. Поляков</i> . . . . .	203
Интернет-сообщество как объект научного анализа: системный аспект <i>В. Н. Поправко</i> . . . . .	206
Основные теоретические модели образовательной среды <i>О. В. Пушкина</i> . . . . .	209
Замещающая профессиональная семья как система <i>Г. Н. Пяткина</i> . . . . .	212
Историческая огранка модели воспитания <i>Е. Н. Роготнева</i> . . . . .	217
Особенности личности руководителя <i>М. Саакян</i> . . . . .	222

Границы воздействия в психотерапии: анализ механизмов влияния <i>О. А. Сагалакова, Д. В. Труевцев</i> . . . . .	225
Православный литургический текст и системные исследования русской культуры <i>Н. И. Сазонова</i> . . . . .	229
Аспекты реализации модели речевой коммуникации в рекламе <i>И. В. Салосина</i> . . . . .	232
Персонализм как философия самопознания <i>Е. И. Спешилова</i> . . . . .	236
Жизнь памятников: культуроформирующая энергия скульптуры в городском пространстве <i>М. Л. Ткачева</i> . . . . .	239
Знание и конструирование <i>Ю. А. Трофимова</i> . . . . .	243
Культура материнства в современной России <i>А. М. Уразаев, О. Г. Берестнева, И. Л. Шелехов Ю. В. Ясюкевич</i> . . . . .	244
Принцип системной детерминации в клиническом мышлении <i>Н. А. Хлыстова</i> . . . . .	248
От веревочной лестницы до эскалатора: парадокс прогресса и не прошедшего прошлого <i>Я. Б. Частоколенко</i> . . . . .	252
Модель «неопределенности» и войны будущего <i>В. А. Черненко</i> . . . . .	256
Концепт Бога как социокультурная адаптация (теологическая проблематика в «человекомерном» научном дискурсе) <i>В. Ф. Чешико</i> . . . . .	260
Конструирование темпоральности социальных систем в контексте теоретико-методологических проблем социального проектирования <i>С. Е. Шлятников</i> . . . . .	264
Моделирование информационных процессов образовательной системы <i>М. Н. Шматков</i> . . . . .	267
Применение системного подхода в целях определения качества высшего профессионального образования <i>Р. Н. Шматков</i> . . . . .	271
Социальные инварианты: к постановке проблемы <i>И. А. Шмерлина</i> . . . . .	275
Истоки философского знания во внутреннем мире человека: опыт построения модели <i>И. П. Электух</i> . . . . .	279
«Достоинство века, а не человека», или Очерк экорефлексивной антропологической модели <i>К. Г. Языков, М. Э. Абушаева</i> . . . . .	285
Алфавитный указатель . . . . .	289

*Научное издание*

**Сборник трудов  
III Всероссийской научной конференции  
с международным участием  
СИСТЕМЫ И МОДЕЛИ: ГРАНИЦЫ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ**

Серия: Системы и модели: границы интерпретаций  
14–16 февраля 2010 г.

Тексты докладов публикуются в авторской редакции

---

*Технический редактор: Г. В. Белозёрова.*

*Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте*

Печать: трафаретная

Бумага: офсетная

Усл. печ. л.: 17.2

Уч. изд. л.: 20.5

Сдано в печать: 21.01.2010

Формат: 60×84/16

Заказ: 496/н

Тираж: 500 экз.

Издательство Томского государственного  
педагогического университета  
634041, г. Томск, пр. Комсомольский, 75  
Отпечатано в типографии Издательства ТГПУ,  
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел. (3822) 52–12–93  
e-mail: [tipograf@tspu.edu.ru](mailto:tipograf@tspu.edu.ru)

ISBN 9785894284941



9 785894 284941