

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Томский государственный педагогический университет»

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
Институт философии

**Сборник трудов
международной научно-практической конференции**

УТОПИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

Серия: Системы и модели: границы интерпретаций

ББК
У 85

У 85 **Утопия и образование** : сборник трудов Международной научно-практической конференции (26–28 октября 2011 года, Москва). – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2011. – 234 с. (Серия «Системы и модели: границы интерпретаций».)

ISBN


Сборник включает статьи российских участников конференции, целью которой было обсуждение взаимосвязи утопических идей и образовательных парадигм. Организаторами этого научного мероприятия выступили Институт переподготовки преподавательских кадров и Философский факультет Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова совместно с Институтом философии Российской академии наук. Сама постановка проблемы стала результатом научных исследований проводимых в Томске при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований «Методология моделирования нелинейной динамики образовательных систем», 2004–2006; «Технологии информационного общества: методология диагностики», 2008–2010; «Аттрактивный менеджмент: методологические принципы управления динамикой сложных систем», 2010–2012. Названия перечисленных инициативных проектов обозначают контекст проблемы и направления ее решений. Актуальность поисков определяет конструирующее воздействие на человека в действительности «общества знаний», что акцентирует необходимость в установлении границ применимости новых социальных технологий, к числу которых относятся и педагогические технологии. Тексты статей 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 № 10-06-00313-а)

ISBN

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

ВВЕДЕНИЕ И АБРИС ПРОБЛЕМЫ «УТОПИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ»

Специальному обсуждению данная проблема подвергается впервые¹, поэтому стоит сказать о том, как она была обнаружена. Начало было весьма легкомысленным. В одном из романов-фэнтези Терри Пратчетта мне встретилась классификация волшебниц: ведьма, фея крестная и ведьма, которая хочет быть феей крестной. Ведьма творит волшебство в своих интересах, фея крестная направляет свое волшебство только на совершение добрых дел в интересах других, а ведьма, желающая играть роль феи крестной, колдует для того, чтобы облагодетельствовать других, но, не заботясь о желаниях этих других, и в своем понимании их блага. Это забавная классификация вызвала три ассоциации. Первым вспомнилось условие чародейства и колдовства в описании братьев А. и Б. Стругацких – надо со всей четкостью и без каких-либо визуальных примесей представить желаемое, что заставит его стать действительностью, а также описание путешествия одного из персонажей по образам желаемого будущего, описанных в утопиях. Второй ассоциацией стали четыре препятствия, мешающих осуществлению мечты человека на протяжении его жизни, перечисленные П. Коэльо: сначала наставления взрослых, затем любовь близких, еще позже внушенный страх перед неудачами и, в конце концов, опасение, что больше нечего будет желать после свершения мечты всей жизни. Третьей – было испытанное удивление столь глубоко укоренившемуся убеждению многих теоретиков и практиков образования в том, что ребенок не может знать своих желаний и задачей воспитания является «привить» ему правильные с их точки зрения убеждения, что прямой вопрос, как они узнают о личных предпочтениях своих учеников, встречался недоуменным отрицанием его правомерности. Создавалось впечатление, что в педагогике понимают образование как процесс формирования ученика по образам, возникающих в чьих-то теоретических построениях,

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

не забывая о жизненных целях учащихся, тем самым, подавляя или деформируя их. Легковесность круга ассоциаций, тем не менее, вызвала постановку двух исследовательских задач: выяснить роль утопии в социокультурной динамике и установить аксиологические пределы образования. Эти задачи были поставлены перед аспирантами О.Ю. Максименко¹ и Е.Н. Роготневой. Исследования велись практически параллельно и одинаковыми методологическими средствами.

Упомянутые методологические средства мало известны, хотя разработаны мной на знакомых всем основаниях, что позволит кратко рассказать об этих средствах.

Одним из оснований является постнеклассическая научная картина мира, конституированная В.С. Стёпиным с целью фиксации новых направлений по созданию исследовательских программ для познания механизмов самоорганизации систем различной природы. Методологическое открытие В.С. Стёпина стимулировало создание «новой телеологии» (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов), в которой роль целей играли аттракторы – области в пространстве состояний системы, определяющие спектр ее возможных будущих, «притягивающих» ее настоящее.

Другим основанием стала философия процесса А.Н. Уайтхеда. В этой философии процесс представлял как вариативное чередование стадий на этапе «сращения» или свершения событий (телеологические процессы) и стадий на этапе «перехода» (детерминистические процессы). Эпистемология процесса основывается на категориальном разграничении А.Н. Уайтхедом бытия, действительности и реальности: бытие есть потенциальность, есть все, что может быть; действительность есть то, что осуществилось, есть область «действительных происшествий»; реальность – это вариант воспринимаемой действительности, а началом действительности и реальности становятся события. Это разграничение создает условия для определения границ применимости практически всех версий конструктивизма. В философию процесса

¹ В этом сборнике есть статья Ольги Юрьевны, носящей теперь фамилию Матвеева

А.Н. Уайтхеда входит его же концепция символизма, вобравшая в себя процессуальное становление знака в концепции семиозиса Ч.С. Пирса, что открывает возможности для выяснения семиотических механизмов, образующих действительность и реальность.

Эти основания – постнеклассическое прочтение философии процесса А.Н. Уайтхеда – стали фундаментом для предложенной мной программы исследования феномена информации.¹ Ее суть в том, что конкретным выражением феномена процесса в философии А.Н. Уайтхеда является феномен информации, а многоликость информации, схватываемая в широком спектре ее дефиниций, есть выражение отдельных стадий на этапах «сращения» и «перехода». Стало привычно понимать, что информация генерируется, воспринимается, кодируется, передается, хранится, используется в создании способов достижения цели, которые в динамической теории информации называются «оператором». Если понять все это в качестве элементарных и отдельных стадий процесса, то феномен информации предстает в чередовании стадий, на которых «сращение» многих факторов подводит к формированию некоторого результата, и оформление достигнутого результата как условия «перехода» к следующей стадии. Следовательно, каждая стадия «стартует» в зависимости от результата предыдущей стадии. Это вариативное разворачивание процесса и обеспечивает эффект многоликости информации, сумма воплощений которой не находит одного определения в теории информации. Но в сопоставлении всех механизмов отдельных стадий и их очередности открывается возможность в модели процесса осуществить «сборку» всего феномена информации в его вариативности, нелинейности и необратимости во времени. Вместе с тем открывается и методологическая возможность определять *границы применимости* каждого из направлений теории информации для целостного понимания феномена информации, что создает условие не для выяснения, в каком из них лучше, вернее или

¹ Мелик-Гайказян И.В. Информационные процессы и реальность. – М.: Наука. Физматлит, 1998.

точнее представлен этот феномен, а для сопоставления всех исследовательских позиций в установлении непротиворечивости достигнутых в них результатов. Условие непротиворечивости сопоставления выполняется еще и на основе соотношения стадий информационного процесса с этапами самоорганизации. Подчеркну, что именно уайтхедовская трактовка события – процесса «сращения» – была воплощена И.Р. Пригожиным в программу своих исследований, что стало рождением общенаучной теории самоорганизации. Постнеклассическая наука выяснила механизмы этапов самоорганизации, ведущую роль в которых играет выбор и отбор, являющихся выражением информационных процессов. Итак, философия процесса есть философия информации, а модели информационного процесса раскрывают последовательность этапов самоорганизации.

Самоорганизацию социокультурных систем допустимо представить следующим образом. Ее вызывают события интеллектуальной истории, фиксируемые в кодах культуры, в которых находят выражения новые смыслы и образы действий, а трансляция в коммуникативных структурах социума всей этой новой семантики, синтактики и прагматики обуславливает «переворот в символизме»¹, что становится переворотом в культурных стилях, в стереотипах восприятия действительности и в моделях поведения человека. Допустимо и представить данные этапы как аналоги стадий информационного процесса, которые перечислялись выше. На основе прямой аналогии между многостадийными информационными процессами и этапами социокультурной динамики мной разработаны концептуальные модели как средства для междисциплинарных исследований социокультурной динамики. Например, образование понимают как совокупность идей о формировании человека, социальный институт и достояние личности, а утопию – как взрыва существующей действительности (К.Манхейм), линию тоталитаризма (К. Поппер) или принцип надежды (Э. Блох). Но если эти и многие другие трактовки увидеть в качестве семиотических выраже-

¹ термин А.Н.Уайтхеда

ний событийного выбора целей и варианта динамики культуры, отбора способов достижения цели и образов, «программирующих» действия человека, то, казалось бы, конкурирующие трактовки «занимаю место» отдельных информационных этапов социокультурной динамики. Это создает методологические возможности сопоставления различных исследовательских позиций и устанавливает границы их применимости.

Применение такой методологической стратегии в случае исследований условий, при которых утопии становились импульсом для социокультурной динамики, позволило нам¹ установить, что утопическая идея проходит путь своих семиотических перевоплощений в последовательности: утопия-мечта, утопия-виденье и утопия-проект. Эта последовательность, упорядочивающая всю сумму трактовок феномена утопии, определяется не столько содержанием утопической идеи, сколько восприятием времени в конкретной социокультурной системе. Если в культуре ценность будущего преобладает над ценностью традиции, то мечта об асимптотически удаленном счастье (особенно в условиях сильной неустойчивости переживаемой в настоящем) способна стать стимулом для позитивной социокультурной динамики. Способна инициировать поиски способов для «приближения» этого далекого будущего к решению проблем в прогнозируемом будущем (утопия-виденье) или в близком будущем (утопия-проект). В антропологическом измерении утопическая идея всегда предлагала новую модель человека, соответствующую жизни в идеальном будущем, но попытки следования этой модели в действительности создавали эффект «человека колеблющегося»² между тем, чему нет места в повседневности, и тем, что было страстно желаемым.

Исследование аксиологических пределов образования³ основывалось на информационной интерпретации процессов

¹ Максименко О.Ю., Мелик-Гайказян И.В. Миф и утопия: две стороны мечты // Миф, мечта, реальность: постнеклассические измерения пространства культуры. – М.: Научный мир, 2005.

² Homo zwischens (от нем. «между»)

³ Мелик-Гайказян И.В., Роготнева Е.Н. Границы в образовательном пространстве // Философия образования. – 2005. – №3.

обучения и воспитания. Но если можно считать самоочевидным, что образовательные системы информацию создают, передают, хранят, кодируют, перекодируют и вырабатывают способы достижения цели, то неявными оставались границы, разделяющие сами образовательные системы. В ходе исследования было установлено, что современное образовательное пространство имеет границы, отделяющие друг от друга *разные* по исходным установкам, *разные* по своим целям, *разные* по традициям – *разные* образовательные системы. Границы эти по своим конфигурациям совпадают с пониманиями блага и способами правильной жизни человека, то есть с границами этических систем.¹ Вместе с тем были выявлены трансформации образовательных парадигм, вызываемые изменением их смыслового ядра, в котором менялась философская интерпретации моральных ценностей социокультурных систем, а, следовательно, модифицировалась модель человека, востребованного самобытной культурной эпохой. Эти трансформации создавали вариации способов обучения и воспитания человека правильному образу действий в разных исторических, социальных и этических контекстах, что выражалось в структурной организации образования как социального института. В современном образовательном пространстве личности предоставляется возможность выбирать способ образования себя в зависимости от тех целей, которые человек перед собой ставит, и в соответствии с той системой ценностей, которую человек разделяет. Однако отсутствие в самом образовании аксиологических демаркаций обрекает человека следовать своим целям, осуществляя свой выбор между образовательными системами методом проб и ошибок.

Мое внимание привлекли некоторые пересечения в результатах параллельно проводимых исследованиях утопии и образования. Одни и те же идеи, высказанные одними и теми же мыслителями (Платон, Бэкон, Локк, Руссо, Кант, etc.), составляли смысловое ядро и социальных утопий и образовательных парадигм. Не все авторы утопий были создателями

¹ Апресян Р.Г. Идея морали и базовые нормативно-этические программы. – М., 1995;

образовательных парадигм, но все, чьи идеи определили парадигмы образования, создавали утопии. Однако теория образования воспринимала эти идеи без поправки на то, что они были составной частью утопии. В каждой образовательной парадигме оставался и до сих пор остается в силе основной признак классической утопии: при создании определенных условий все будут одинаково счастливы в будущем времени, или в ином пространстве. И педагогические технологии в качестве современного продукта теории образования утверждают, что создают условия, при выполнении которых все обучаемые получают одинаковые возможности для реализации себя в будущем и за пределами этого образовательного пространства. Общим знаменателем является и то, что людям дается надежда на достижение жизненных устремлений и предлагается единое «прокрустово ложе», под форму которого надо себя «подогнать». Объединяет и предположение, что все люди одинаково понимают счастье, успех и благо. Иными словами, делается предложение будущей хорошей жизни, схожее с желанием совершать добрые дела той волшебницей, которая выступает под маской феи крестной.

Итак, совпадение случайностей – ассоциаций, вызванных шуткой Терри Пратчетта; параллельно проводимых исследований утопий и образования, на методологических основаниях, разработка которых тоже стала делом случая – привело к выяснению родства утопии и образования, оказавшееся столь очевидным, но не привлекавшее к себе внимание. В современной литературе взаимосвязь понятий «утопия» и «образование» было встречено мной только однажды – в названии статьи Ж. Делора «Образование: необходимая утопия».¹ В данной статье определения утопии не давалось, но из всего текста следовало, что под ней понимались устремления к идеалам равенства возможностей. В связи с этим акцентировались проблемы образования, не предоставляющего таких возможностей или, с позиции современных реалий, неправильно предоставляющие этих возможностей, и утверждалась основная цель образовательной политики – служить

¹ Делор Ж. Образование: необходимая утопия // Педагогика – 1998. – №5.

созданию более совершенного образа мира, устойчивому человеческому развитию, взаимопониманию между народами, обновлению повседневной жизни. В принципе, выводы Ж. Делора были подтверждением тому, что и сейчас образование служит неотъемлемой частью утопии. Однако людям, получающим образование, наверное, трудно представить, что их готовят не к достижению жизненных целей, а к осуществлению утопии, необходимой обществу.

Итогом изложенных впечатлений и размышлений стало выяснение очертаний проблемной ситуации, вызываемой идейной близостью утопий и образовательных парадигм.¹ Ареал проблемы в предметном пространстве педагогических теорий формирует игнорирование утопического генезиса образовательных парадигм. Причина этого в том, что основной задачей образования в теории образования и в педагогике считают социализацию личности и ее адаптацию к действительности, а потому соотнесение с утопией, за которой закрепилась негативная трактовка, казалось бы, дискредитирует позитивное предназначение образования.

Этот теоретический пласт проблемы вызывает сложную конфигурацию ее проявлений в практике образования, поскольку игнорируется существование границ в фундаменте всего образовательного пространства. Границы эти по своим конфигурациям совпадают с утопическими пониманиями блага и прекрасного будущего человека. В результате, современные педагогические технологии, рождаемые в рамках определенных парадигм, применяются на практике в произвольных сочетаниях. Если допускать произвольность сочетаний технологий, созданных в разных аксиологических контекстах, то ценностная дезориентация личности, формируемая в этих психолого-педагогических условиях, и, как ее следствие – поведенческая девиация, неизбежны. Это указывает на еще одну грань проблемы – экспертизу целей образовательных систем и педагогических технологий. Образование, подобно биоэтической практике в современной медицине, должно открыто

¹ Мелик-Гайказян И.В. Утопия и образование: постановка проблемы // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – № 7.

предъявлять человеку ту мерку, под которую его собираются подгонять, и заручаться его информированным согласием на «уготованные» ему успех и счастье.

Последнее очертание проблемы высвечивает необходимость разработки методологических процедур для проведения диагностики соответствия возможностей образовательных систем и жизненных целей человека, для достижения которых он выбирает ту или иную образовательную систему. Эта исследовательская задача сводится к выяснению взаимосвязи выбора целей и вариативных результатов отбора способов достижения этих целей. При этом учету подлежит, что образовательные системы отбирают способы своих действий под влиянием целей динамики социокультурных систем, в структуре которых они функционируют в качестве социального института, то есть в качестве ее подсистемы, а человек отбирает способы своего становления в конкретности своей жизненной ситуации и своих устремлений. Таким образом, учету подлежит взаимосвязь асимптотически удаленных во времени целей социокультурных систем, прогностических целей образовательных систем и целей человека, ограниченных горизонтом времени его жизни. Человек в праве выбрать служение любым целям, но он должен знать о той удаленности во времени, к которой относится эта цель, чтобы осознанно отбирать способы своего образования. Вопрос об удаленности цели во времени акцентируется подразделением утопий на утопии-мечты, утопии-видения и утопии-проекты. Например, мечта утопического социализма, видение социализма в марксизме и проекты построения социализма в конкретных социокультурных условиях. Этот пример иллюстрирует четыре момента. Во-первых, перечисленные виды утопий могут пронизываться идеей одной цели, различаясь только временным горизонтом ее достижения. Во-вторых, утопии являются событием интеллектуальной истории и способны быть импульсом социокультурной динамики, стимулируя создание и отбор способов для достижения будущего, предлагаемого в них. В-третьих, утопии находят выражение в целях образования, что подтверждает как приведенный тезис Ж. Делора, так

и формирование «строителя коммунизма», которое было целью советского образования. Эффективность советской системы образования не вызывает сомнения, что демонстрирует важность подчинения отбора педагогических технологий поставленной перед образованием цели. Вот эта цель человеку, теперь имеющему возможность выбирать образовательную систему, и должна быть со всей очевидностью представлена. В-четвертых, создатели мечты, видения и проекта четко осознавали идейную преемственность, хотя могли признавать в качестве утопий только идеи своих предшественников, а собственное интеллектуальное построение квалифицировать в качестве критики этих идей или в качестве отрицания справедливости в современной им действительности. В последовательности же создания философских парадигм образования, теорий образования и педагогических технологий нить идейной преемственности рвется, что легко обнаружить в совместимости несовместимых друг с другом целей и способов образования в современной практике.

Итак, превратное истолкование утопий и игнорирование утопического генезиса образования, границы в фундаменте образовательного пространства и необходимость в релевантной экспертизе целей технологий образования – создают абрис обсуждаемой проблемы.

В порядке перечисленных очертаний будет представлено содержание сборника статей. Аргументы, развеивающие предубеждения против утопии, а также призывание философии конструировать «идеальный образ мира и идеальный способ существования в нем», высказаны в статье А.А. Гусейнова. В ее названии «Философия как утопия для культуры» выражены убеждения и искания множества философов, прежде не находивших столь ясной и смелой формулировки. Обоснование этого тезиса, изложенное А.А. Гусейновым на философском конгрессе 2009 года, заставило обратиться к Абдусаламу Абдулкеримовичу с просьбой: разрешить воспроизвести эту статью¹ при обсуждении взаимосвязи утопии и образования.

¹ Гусейнов А.А. Философия как утопия для культуры // Вопросы философии.

Понимание связи утопии «с конструирование специфической картины мира, которая влияет на выбор целей, средств и способов социокультурной деятельности», во многом определившее постановку проблемы, было результатом исследований Г.М. Пономарёвой. В статье «Мышление утопиями» как элемент современного социального проектирования» обоснована роль утопии в современной социальной действительности и в формировании адаптаций к ней.

В статье «Утопия и формирование личности» ее авторы – О.А. Донских и Т.Г. Шатула – предпринимают попытку объяснения отсутствия или поверхностного рассмотрения утопиями проблем воспитания и образования, что, казалось бы, противоречит исходным тезисам, на которых строилось обоснование постановки проблемы. Вместе с тем подробное исследование текстов утопий привело авторов к выделению в них двух антропологических акцентов: «человека счастливого и человека совершенного», и к выводу о причинах скупого описания методов формирования человека счастливого: «большую трудность составляет для самих утопистов четкое понимание того, как должен строиться правильный и безущербный процесс воспитания идеального человека, какая система образования должна быть создана». Другое объяснение авторы находят в том, что «выстраивая картину идеального общества, утописты предполагают, что человек в таком обществе автоматически становится другим. Иначе говоря, они сознательно или бессознательно понимают человека в полном смысле как «ансамбль общественных отношений», по Марксу».

Пути перевоплощений утопий из мечты об идеальном будущем в практику реальных образовательных систем прослеживается в статьях О.Ю. Матвеевой «Creative class и параметры семиотического города», Н.А. Первушиной «Визуализация учебного материала и утопия», Е.Н. Роготневой «Мечта об универсальном ученике». Дело в том, что авторы утопических идей если и создавали свои школы, то никогда не выстраивали систем образования и способов их создания, но их идеи стано-

вились импульсом для разработки педагогических теорий, в которых уже пытались формировать человека под предложенный в утопии образец.

Принципиальную роль в решении проблемы утопии и образования играет осознание образовательными системами целей своей деятельности и конкретного выражения тех пределов, в которых происходит или будет происходить отбор способов для достижения этих целей. В статье *Р.Г. Апресяна «Этическое регулирование жизни университета. Возможности и опыт»* обсуждено состояние этической регламентации деятельности образования и найден критерий для оценки этого состояния – текст кодекса университета. Предпринят сравнительный анализ причин и мотивов кодификации своей деятельности в практике отечественных и зарубежных университетов. Акцентируется необходимость в различии процесса разработки кодекса и собственного его содержания, что способно определить степень серьезности намерений подвергнуть всю деятельность университета этическому регулированию. *«Кодекс может стать поводом для этических дискуссий и этических рефлексий относительно имеющихся и возникающих конфликтов», «стать платформой для действенных изменений университетского этоса».* Сделанные выводы указывают на направления и приложения экспертизы целей образовательных систем.

Обсуждение возможности адаптации опыта биоэтики для проблем образования представлено в статье *Т.В. Мецераковой «Утопия патернализма».*

В контексте обсуждаемой проблемы уместно задаться множеством вопросов: какой университет нужен в будущем; какое будущее нужно университету; как будущее можно заставить работать для нас.....Постановка вопроса определит ответ, который предопределяет будущее – этому учат постнеклассические принципы многомерности, вариативности и нелинейности, но учат они постановке вопроса в исследовательской практике. Проблемой остается «перевод» постнеклассических достижений в практику и в организацию учебного процесса. Философско-методологические решения этой проблемы обсу-

ждают *Е.Г. Гребенищикова, Л.П. Киященко* в своей статье *«Трансдисциплинарная парадигма образования в «обществе знания» – позитивная утопичность проблематизации».* В центре обсуждения находится проблема трансформации классического образования в постнеклассическое или, точнее, выяснение того, что должно быть трансформировано, а что каким-либо изменениям не подлежит. *«Взвешенное и ответственное поведение должно исходить из приобретенного основательного профессионализма, свободного от диктата шаблонов, способного к критическому сравнению и различению, уместного преломления контекстуального, сложностного, многомерного и глобального охвата в конкретном трансдисциплинарном событии, как проблеме. В таком контексте актуальность приобретает «политика академической вежливости» (Дж. Клейн), имеющая одинаково важное значение как для ученых и преподавателей, так и для администраторов от образования и науки. Указанная политика не должна замыкаться стенами университетов и, как можно ожидать, способна оказывать позитивное влияние на интерфейс наука-«общество знания», в условиях «образования длиною в жизнь».*

Поиск релевантных методологических средств задачам моделирования образовательных систем обсужден в статьях *М.В. Мелик-Гайказян «Реальные и мнимые области притяжения в образовательном пространстве»* и *И.В. Мелик-Гайказян «Утопии и мифы образования».*

В сборнике отражены еще два ценных опыта. Первый из них касается личного переживания представленной проблемы. Этот опыт представлен в статьях *Ф.Г. Маленовой «Философия обучения: подход к эмоциям как к дополнительному ресурсу в формировании навыков»* и *В.М. Розина «Три образовательные эссе-утопии для курса философии техники».* Второй опыт составил взгляд на проблему через призму исследовательского интереса к решению задач, прямо не связанных с утопией и образованием. Это касается статей *С.Б. Куликова «Утопичность гегелевского проекта философской науки»* и *Е.С. Турутиной «Репродуктивное образование: утопия или реальность?».* Полагаю, что этот выход за пределы очерченного

абриса проблемы свидетельствует о перспективности ее обсуждения.

Мы привыкли повторять «знание – сила» и даже помня, что изначально в этом девизе Ф. Бэкон утверждал превосходство силы знания перед силой веры, мы все равно полагаем, что силой является власть, которая и решает, в чем будет выражать себя сила. На наших глазах создается общество, основанное на знаниях, и жизнь в этом обществе предполагает, что образование займет всё время жизни. В этом обществе, похожем на «Новую Атлантиду» Ф. Бэкона, силой становится мечта, вызывающая все ускоряющееся движение в будущее и уводящее человека из настоящего. Проблема взаимосвязи утопии и образования становится, таким образом, проблемой осознания равноправной ценности в жизни человека ее прошлого, настоящего и будущего.

И. Мелик-Гайказян

ФИЛОСОФИЯ КАК УТОПИЯ ДЛЯ КУЛЬТУРЫ¹

А.А. Гусейнов, Москва

Философия понимается сегодня по преимуществу как особого рода познавательное отношение к миру. Это, разумеется, верно. Философия прежде всего исследует принципиальные возможности рационального понимания мира. Этим она отличается, с одной стороны, от религии, которая апеллирует к откровению, с другой стороны, от наук, добывающих конкретное, предметно ограниченное знание. Однако философия не только формулирует канон разума, не только познает мир. Она еще говорит о возможностях, пределах и путях совершенствования, идеального переустройства мира. Иногда говорят, что философия учит правильно мыслить. Моралисты говорят, что она еще учит достойно жить. И то и другое верно, но для философии не специфично. Правильно мыслить и достойно жить учит не только философия: например, наряду с философской логикой есть математическая логика, наряд-

¹ Гусейнов А.А. Философия как утопия для культуры // Вопросы философии. – 2009. – № 1. – С. 11-16.

ду с философской этикой существуют разные формы практического морализирования. Философия – и это, пожалуй, делает только она – соединяет одно с другим. Она учит достойной жизни в пределах и средствами правильной мысли.

Буквальное значение слова «философия» знают все: любовь к мудрости. Но мало кто, в том числе и из тех, которые проходят по ведомству философии, задумываются над его обязывающим смыслом. Почему, собственно, предметную область философии составляет любовь к мудрости, а не сама мудрость, как полагали первые воспитатели Эллады, за которыми закрепилось имя «Семи мудрецов», и те острые на ум, речистые учителя добродетели, которые самоуверенно называли себя софистами? Это объяснялось не просто стремлением быть более строгим в словах и еще меньше человеческой скромностью философов. Речь шла об ином понимании самого рода деятельности. Считалось, что мудрость есть свойство и состояние богов. Человеку же дано только любить её, избрав в качестве высшего и недостижимого жизненного ориентира. Мудрость есть не только то, что философ стремится понять. Она есть также то, к чему он тянется, что составляет его страсть.

Философы, появившиеся в VI-V веках в греческих городах, с самого начала воспринимались окружающими как люди чудные, странные. И странность их состояла не просто в том, что они интересовались вещами далекими и невидимыми, например, их очень волновали небесные дела, или ещё, им мало было видеть прекрасные предметы, им хотелось знать, что такое прекрасное само по себе. Странность их заключалась в ином: вещи далекие и невидимые значили для них больше, чем близкие и зримые. Философы исходили из другого порядка ценностей, несли другой строй жизни. Философствовать – значит учиться умирать, говорил Платон. Учиться умирать значило для него учиться отделять душу от тела и жить потребностями бессмертной души. Словом, философия больше, чем определенный род знания. Она есть в то же время определенный образ жизни. Среди мотивов, которые вызвали к жизни философию и составляют её внутреннюю движущую силу,

исключительно важную и незаменимую роль играет моральный пафос совершенной жизни.

Своеобразие философии как рода познания заключается в том, что в ней эпистемологический акт становится одновременно этическим действием. Она показывает как мысль связана со смыслом, переходит в смысл и зависит от него. Имея в виду это единство гносеологии и этики философию можно определить как своеобразную утопию культуры.

I

Говоря о философии как утопии культуры, следует отметить два аспекта: общеметодологический и этический.

Общеметодологический или теоретический статус философии в существенной мере определяется тем, что она конструирует некий идеальный образ мира, который является пространством культуры в целом и внутри которого культура расчленяется на различные формы. В этом смысле она задает интеллектуально-духовную перспективу культуры. Разумно-целесообразный характер человеческой деятельности предполагает не просто и не только общие представления о мире, в котором эта деятельность протекает. Он предполагает также в качестве своей предпосылки идеально-завершенный образ мира, который придает миру внутреннюю цельность. Каждая конкретная форма культуры протекает в своем искусственно заданном пространстве: драма – в пространстве театра, наука – в пространстве лаборатории, спорт – в пространстве стадиона и т.д. Помимо этих конкретных пространств и поверх них для культуры в целом нужно пространство осмысленной деятельности. Это пространство задается философией. Философия ограничивает деятельность пределами разума и фокусирует её на такую высоту, которая может быть аргументирована в качестве высшей, совершенной. После того, как философы «учредили» космос, установив, что мир представляет собой упорядоченное, гармоничное и неуничтожимое целое, они провели два принципиальных расчленения. Во-первых, они отделили неизменяющую закономерную сущность мира («воду», «логос», «единое»

и т.д.) от его поверхности, изменчивых, преходящих явлений, т.е. то, что мыслится, от того, что мнится. Во-вторых, они выделили область человеческого произвола (сферу нравов, обычаев, других человеческих установлений), т.е. то, что зависит от самого человека и имеет вариативную природу, в отличие от того, что происходит неотвратимо и однозначно. Благодаря этим расчленениям, наряду с необходимостью природы, поверх и сквозь нее была выделена область свободы как область полновластия человека, позволяющая ему задать своей жизни тот смысл, который он находит разумным и наилучшим.

Философия задает пространство разумного человеческого существования тем, что она отвечает на вопрос, каким бы был мир, если бы он был специально создан для этой цели. Она создает (конструирует) идеальный образ мира, скроенного по меркам человеческого разума. Тем самым она задает параметры разумного, осознанного человеческого существования, являющегося одновременно ответственным существованием, т.е. существованием, за которое человек отдает себе отчет и готов держать ответ. Ясно, что такой образ мира может быть утопическим. В этом смысле всякая философия есть утопия.

Философия задает утопические координаты культуры не тогда, когда она формулирует утопии в собственном (узком) смысле слова, описывая каким ей видится будущее. Философы могут и не заниматься такого рода утопиями, кроме того, не только философы, а в наше время, как правило, не они увлекаются ими. Философы создают свои утопии тогда, когда формулируют основоположения своих учений, систем. К примеру, Платон утопичен не только тогда, когда он изображал идеальные состояния общества и писал «Государство». Прежде всего он утопичен в учении об идеях. Ведь теория идей – не только онтологическая конструкция, претендующая на адекватное (истинное) познание мира, но и этическая программа возвышения к подлинному, прекрасному и благому. Вот Спиноза говорит о субстанции с бесконечным числом атрибутов, из которых мы знаем только два. Лейбниц создает

свою монадологию. Кант за феноменальным миром усматривает ноуменальный мир. У Гегеля абсолютная идея железной поступью идет к самой себе. Разве все это не утопические конструкции?! Ибо кто видел монады, субстанцию, вещи в себе, абсолютную идею?! И в то же время разве они не создают в каждом отдельном случае цельный образ мира, не замыкают пространство сознания таким образом, чтобы человек мог чувствовать себя уверенно, защищено, чтобы он мог осмысленно развивать свои возможности?

Философия не ограничивается просто конструированием идеальной модели мира. Она доводит свое понимание мира до формулирования абсолютных оснований человеческого поведения, которые, как правило, самими философами воспринимаются в их нравственно обязывающем смысле. Ответ на вопрос «Что я должен делать?», где под я понимается тот, кто задает вопрос, входит в специфическую предметность философии. Ответ этот прямо соотнесен с конструируемым философией идеальным образом мира – соотнесен таким образом, что его можно считать следствием в такой же мере, в какой и причиной. Философские образы мира рисуют не просто желательное будущее, а непременно действенное будущее, которое выступает как моральный проект, перспектива разумного существования.

Томас Мор мыслил утопию в качестве острова. Философия изображает саму вселенную в качестве такого острова. Гегель говорил, что философия вырастает из противоречия, разрыва между внутренним стремлением и внешней действительностью. Она, считал он, ищет прибежище в области мысли. В противовес действительному миру, который не удовлетворяет человека, философия мысленно конструирует некое идеальное царство, построенное на других эпистемологических и ценностных основаниях, дающих человеку новые надежды и открывающих перед ним новые перспективы. Сегодня это верно также, как и даже в большей мере, чем 2600 лет назад, когда возникающая философия «учредила» космос вместо хаоса и стала искать его элементарную, всепроникающую и упорядочивающую основу.

Рассмотренная в практическом аспекте философия выступает как путь, который идет к нравственному совершенству человека и общества. Понимание мира она доводит до формулирования программ добродетельной жизни. Еще в древности сложилось представление о философии как единстве трех частей (аспектов): логики, физики, этики. Этика при этом в большинстве случаев выступает как организующий центр и конечная цель, ради которой существуют две другие части. С тех пор структура философии усложнилась, тематика расширилась. Тем не менее деление на эти три части сохраняют силу основополагающей структуры философии.

Разрабатывая свои учения, доводя их до этических программ, философы решали также индивидуальные задачи собственного нравственного совершенствования. Они рассматривали свои учения в их нравственно обязывающем значении. Особое место философии в культуре определяется тем, что она культивирует в качестве достойного образа жизни, ориентированный на интеллектуально-духовные ценности. У Гераклита есть фрагмент (№ 15 в собрании M. Marcovich, № 101 у H. Diels), который звучит так: «Я искал самого себя». Разве не то же самое говорит Хайдеггер (в интервью 1969 г.), когда он на вопрос о том, что представляет собой философия, ответил: «Это одна из редких возможностей автономного и творческого существования»?!

II

Итак, философия призвана сконструировать идеальный образ мира и идеальный способ существования в нем. Исторические образы философии, прежде всего ее качественно различные стадии – древность, средние века, Новое время – в существенной мере определяются тем, как она решала эти задачи, какие утопии, какие сверхцели она предлагала людям.

Античные философы исходили из убеждения, что человеческое совершенство достигается через посредство философии. В большинстве случаев они в самой философии как созерцательной деятельности видели высшую форму человеческого счастья. Была ли на самом деле философия в древно-

сти цементирующей основой общественного сознания или нет, соответствуют ли наши оценки тех или иных мыслителей тому, как они воспринимались современниками – открытый вопрос. Как бы то ни было одно, однако, остается бесспорным: сама философия мыслила себя как высшее средоточие духовных усилий, направленных на то, чтобы придать человеческому существованию совершенный смысл. И это – не сомнение философии. Это – ее функция, предназначение. Она для этого возникла. Появление слова «философия» традиция связывает с именем Пифагора. К нему же восходит классическое представление о трех образах жизни – чувственном, деятельном, созерцательном. Иллюстрируя их различие, пифагорейцы говорили, что на олимпийские игры приходят одни, чтобы что-нибудь купить и продать, другие, чтобы принять участие в состязаниях, третьи, чтобы посмотреть. Третьи суть философы, они культивируют особый – созерцательный, теоретический, духовный – образ жизни. Философы открыли новое измерение человеческого счастья. Когда Сократ объяснял афинянам во время суда, почему ставит под сомнение привычные формы жизни, он говорил, что не может иначе, что он чувствует себя призванным к этому, словно его «бог поставил в строй». Нравственно-очистительный пафос присущ всем философским учениям древности, но, пожалуй, полней, последовательней, очевидней всего он воплотился в неоплатонизме. Плотин предложил такую многоступенчатую картину восхождения (обратного возвращения) людей к божественным высотам Единого, последним звеном которого является его собственная философия. Философия не просто указывает путь спасения, она сама есть этот путь. В последующие эпохи, как мы увидим, философия умерила свои амбиции и в том, что касается возможностей нравственного возвышения, не претендовала на первые роли и магистральные пути. Это случится в последующие эпохи. В античности же она уверена в исключительности и единственности своей освободительной миссии.

Древние, как я уже упоминал, предложили трехчастную структуру философии, включив в нее этику (наряду с физикой

и логикой) в качестве обязательной и существенной части. Теперь следует добавить: этика, как правило, была для них больше, чем часть (аспект) философии, она – её фокус, конечная цель, лучшее из всего, что в ней есть. Когда они сравнивали философию с яйцом, этика отождествлялась с желтком, физика – с белком, логика – со скорлупой. Когда они сравнивали ее с телом, то этика была сердцем, физика – плотью, логика – костной системой. Когда они пользовались в качестве аналогии образом сада, то в роли этики выступали плоды, в роли физики – деревья, в роли ограда – логика. Какие замечательные аналогии! Этика – центр философии, имея в виду под центром точку, в которую она метит. Она – ее итог, завершение. Философия сама становится этикой, трансформируется в этику. Это происходит таким образом, что философское познание мира, реализуемое через физику и логику, оказывается душевным преобразованием человека, который таким образом обретает мудрость, максимально приближается к ней.

В средние века философия существует в непосредственной соотнесенности с теологией. В паре с ней. Место философии в средневековой культуре, а в значительной мере и духовный строй последней обычно определяется формулой: «Философия – служанка богословия». Здесь подчеркивается унижение, даже двойное унижение философии, состоящее и в том, что она сброшена с царского престола, и в том, что низведена до роли быть в услужении именно у богословия. Это, однако, не вся истина. Понятно, зачем богословию понадобились услуги философии. Оно нуждалось в них, чтобы укоренить религиозное мировоззрение в головах людей, подкрепить откровение аргументами разума. А почему философия согласилась на этот неравный брак?

Философия через религию заполняла образовавшуюся в её «космосе» моральную пустоту. Христианская утопия небесного царства в соединении с церковной организацией повседневности в плане нравственного ориентирования жизни оказались более реалистичными и действенными, чем то, что предлагала философия. Последняя, лишённая достоинства совершенной формы моральной практики, оказалась дезориен-

тированной. Вместе с этической функцией она лишалась основы, вдохновлявшей её интеллектуально-познавательные усилия. Тяга к истине поддерживается жаром морального пафоса. Поэтому в условиях разрыва между ними философия могла существовать только в соединении с религией, в паре с ней. За философией сохранилась познавательная функция, она была редуцирована к логике и физике, а этическая функция отошла к религии. Так как, однако, философия включает в себя этику как неотъемлемую свою часть, то можно сказать, что религия, поскольку она является носителем морального идеала, выступает как необходимое её дополнение.

Философия и религия в рамках того распределения ролей, которое было типично для средневековья, образуют как бы единый познавательно-этический конструкт. Теология была утопическим продолжением философии. Теология взяла на себя ответственность за всю ту проблематику, которая определяла моральный пафос и цели философии. Философия ограничила свои задачи техникой мышления. Это был некий единый духовный комплекс, в котором вопросы о смысле и целях деятельности стали компетенцией теологии, а вопросы о доступных человеку средствах их достижения – компетенцией философии.

Существенное изменение, которое претерпела философия в Новое время, и предопределило её историческое своеобразие, состояло в том, что она эмансипировалась от богословия и религии и вступила в союз с нарождающейся наукой. Философия в значительной мере способствовала становлению науки Нового времени и ее высочайшему престижу в системе общественных ценностей. Меру эту, конечно, никто точно определить не может, однако, совершенно очевидно: философия была необходимым элементом в системе факторов, ответственных за доминирование науки в обществе. Философия сформулировала три фундаментальные идеи, открывшие эру науки: а) идею самодостаточности природы; б) идею научного метода как всеобщего пути к знанию; в) идею научного технического и общественного прогресса, способного реализовать неограниченные возможности человека.

Согласно установившимся представлениям философия взаимодействует с наукой по линиям онтологии и методологии познания. Это утверждение не вызывает сомнения, за ним стоят серьезные и глубокие исследования. Оно, однако, не является исчерпывающим. Я бы даже сказал, оно не выявляет всей специфики союза философии и науки в том виде, в каком он сложился в Новое время. Философия и до этого дружила с наукой. Философские и естественнонаучные картины мира, как правило, составляли неразрывное целое. Философия всегда ориентировалась на доказательное знание – на фактическую достоверность и логическую принудительность суждений. Начиная с Фалеса, этого Адама европейской мысли, довольно типичным было сочетание в одном лице ученого и философа. Философия традиционно считалась синонимом теоретического знания, а философские факультеты вплоть до XVII столетия включали в свои программы естественнонаучные и математические дисциплины. Она ведь и возникает как натурфилософия. С зарождением современных наук, отделившихся от философии, опирающихся на собственные экспериментальные и теоретические основания, ситуация, разумеется, стала иной. Качественно иной. Философия оказалась перед лицом новых вызовов, проблем и трудностей. Тем не менее они не касались самой приверженности философии идеалу научности.

Философская санкция науки как единственно надежного способа познания имела огромное значение и для самосознания философии и для самосознания науки, а ещё больше для союза между ними. Философию и науку, несомненно, объединял и объединяет пафос истины. Но не только. Есть ещё один исключительно важный аспект, который часто упускается из виду. Наряду с тем и в продолжении того, что наука несла свет знания, она одновременно заявила себя и воспринималась в качестве силы, способной преобразовать мир – преобразовать его таким образом, чтобы люди смогли реализовать, предметно воплотить свое стремление к совершенной и счастливой жизни. Именно это решающим образом предопределило её доминирующее положение в общественном сознании.

Она заняла в новоевропейской цивилизации положение аналогичное тому, какое занимала религия в традиционном обществе. И случилось это по той же самой причине: наука перехватила у религии функцию нравственно возвышающей силы, предложив для этого прямо противоположный путь. Вместо рая на небе обещала рай на земле. Теперь философия пошла в услужение к науке и, кажется, сделала это более последовательно и охотно, чем тогда, когда она служила теологии. Во всяком случае средневековые философы, кажется, не писали своих сочинений в форме катехизисов, в отличие от философов Нового времени, которые, случалось, строили свои труды по математическим образцам.

Сказано: познайте истину и истина освободит вас. Сказано в другое время, по другому поводу. Но утверждение это в полной мере относится к общественным ожиданиям, которые Новое время связывало с наукой и которые воплотились в её философском образе. Согласно этому образу, наука есть знание и в качестве знания она есть сила. Её итогом является не созерцание вечных сущностей, как то полагала древняя философия, а счастливым образом преобразованный и преуспевающий мир. Для понимания нового канона ценностей и нового типа связи философии и науки показательной, на мой взгляд, является фигура Ф. Бэкона – этого признанного родоначальника духовности Нового времени. Бэкон написал «Новый органон», в котором он старому аристотельскому органону, служившему опорой средневековой схоластики, противопоставил новый метод опытного естествознания. И он же написал «Новую Атлантиду», где изобразил счастливое существование в условиях технически преобразованного мира. У Бэкона, как у каждого из нас, было две руки, но эти произведения – «Новый органон» и «Новую Атлантиду» – он писал одной и той же рукой. Кстати заметить, духовно-освободительные проекты русского космизма как, например, воскрешение предков Н.Ф. Федорова или обживание планет К.Э. Циолковского, хотя и несли на себе следы времени и национального менталитета, тем не менее, по сути своей, были выражением того же убеждения и настроения, которые дви-

жали Ф. Бэконом и другими основоположниками философии и науки Нового времени. Словом, философия предложила людям научный метод, науку, преобразование жизни по канонам науки как новую утопию, путь в страну счастья.

Сегодняшняя ситуация в философии, говоря точнее, духовная ситуация эпохи в целом определяется следующим фундаментальным фактом. Научно-технический прогресс и научно-ориентированные социальные преобразования достигли таких успехов, о которых прежде, даже 100-200 лет назад не могли и мечтать. Они превзошли все ожидания философов. Но они не привели к земному раю, к совершенному состоянию, на которое уповала философия. Более того, воплотившаяся утопия обернулась антиутопией.

Проблема, перед которой стоит философия, – та же самая, перед которой стоит современное общество. У них нет идеальной перспективы. Нет некоего всеохватывающего, философски осмысленного и аргументированного идеала в качестве перспективы, вдохновляющей практические усилия по совершенствованию форм жизни. Старая утопия, делавшая ставку на счастливое преобразование мира через посредство науки и техники, потерпела крах. Новая утопия не выработана. Складывается впечатление, что общество собирается привыкать к укороченности и несовершенству земного существования, а философия – обходиться без метафизики и прорыва к трансценденции. Возможно ли это, есть ли место для философии в мире, который не собирается быть совершенным, в котором нет места утопии? И может ли сама философия оставаться плодоносной, если она отказывается от конструирования идеальных моделей человека и мира? Можно предположить, что именно в этом, в отказе от утопий, в утрате морально-возвышающего пафоса заключается кризис современной философии. Сам факт этого кризиса косвенно подтверждает мысль, согласно которой жизненность философии заключается в сверхжизненности ее духовных конструкций. Вопрос о будущем философии есть вопрос, о ее способности снова открыть это будущее – сформулировать новые идеалы, новую утопию.

ЭТИЧЕСКОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ЖИЗНИ УНИВЕРСИТЕТА. ВОЗМОЖНОСТИ И ОПЫТ

Р.Г. Апресян, Москва

В первой половине 2000-х годов, заинтересовавшись этикой высшего образования и возможностями внедрения этических методов регулирования университетской жизни, я решил ознакомиться с какими-либо этическими кодексами российских университетов. К своему большому удивлению, я не нашел никаких заслуживающих внимания кодексов российских университетов. На сайтах отдельных университетов были выставлены соответствующие разделы уставов университета, содержавшие некоторые положения, касающиеся норм поведения преподавателей и студентов, но кодексов как таковых не было. Один университет в качестве кодекса выставил... некие индивидуальные декларации преподавателей, больше всего напоминавшие сощобязательства советских времен. На мой вопрос об этическом кодексе тогдашний проректор Московского университета им. Ломоносова лишь развел руками, выразив сожаление по поводу отсутствия такового, и также сослался на Устав МГУ.

Ситуация же в университетах за дальними пределами нашей страны была совершенно иной. В ответ на соответствующие сетевые запросы на английском языке приходили ссылки на сайты университетов в самых разных уголках мира. Лидерами в этом движении этической регламентации и кодификации деятельности образования и обучения были северо-американские и британские университеты. При этом этические документы в разных университетах носили разные названия: «миссия», «этический кодекс», «этос» и т.д.; они были разными и по формату, и модальности составляющих их положений.

Однако не прошло и пяти лет, как ситуация у нас изменилась, причем довольно энергично. Заново сделанный сетевой запрос об этических кодексах университетах дал обильные результаты. Это не может не радовать. Вместе с тем, встает вопрос: что же произошло, на какие потребности в российском высшем образовании, в функционировании универси-

тетов, в жизни общества откликнулись университеты и принялись разрабатывать и принимать нормативные документы, призванные регламентировать их деятельность, по-видимому, дополнительно к имеющимся административным регуляторам?

Насколько я могу судить, наиболее масштабная в теоретическом и этико-нормативном плане работа по обеспечению предпосылок для развития кодекса, по его разработке и принятию была проведена в Тюменском государственном нефтегазовом университете (ТюмГНГУ). Эта работа стала возможной благодаря мощному кадровому ресурсу в лице профессора В.И. Бакштановского и возглавляемого им Научно-исследовательского института прикладной этики (НИИПЭ). Уже долгое время, начиная с ранних 1990-х годов В.И. Бакштановский в сотрудничестве с Ю.В. Согомоновым (к сожалению, недавно ушедшим из жизни) прорабатывали идеологию этического кодифицирования университета (наряду с другими предметно и профессионально определенными видами деятельности) и, что очень важно, создавали в ТГНГУ необходимые организационные и нравственно-психологические предпосылки для работы над этическим кодексом университета и его внедрения в жизнь. Наконец, в 2008 году была предложена модель этического кодекса [1] и 28 декабря 2009 года Ученым советом ТюмГНГУ «Профессионально-этический кодекс университета» был принят [2, С. 156–168]. Время покажет, насколько серьезны и искренни были Ученый совет ТюмГНГУ и руководство ТюмГНГУ, насколько сообщество ТюмГНГУ готово практически мерить свою жизнь, свои отношения, свои решения этическими мерками. Однако сама по себе масштабная предварительная дискурсивная и нормативная работа, отраженная в ряде выпусков «Ведомостей НИИПЭ» дает богатую пищу для размышлений и заслуживает объективного осмысления уже в качестве *опыта*. Конечно постоянное рефлексивное сопровождение этой деятельности велось В.И. Бакштановским и Ю.В. Согомоновым и авторами «Ведомости НИИПЭ». Однако во многом, в особенности в той мере в ка-

кой именно рефлексия дискурсивной деятельности и самого процесса подготовки кодекса и его принятия проводилась В.И. Бакштановским и Ю.В. Согомоновым, это сопровождалось носило внутренний характер. Интересно целостно и со стороны проанализировать этот процесс. В данной статье, обобщая мои выступления в «Ведомостях НИИПЭ», эта задача специально не ставится, а если как-то и решается, то лишь поскольку в ходе проходивших дискуссий я нередко выступал в роли оппонента по некоторым идеям и разработкам, занимая условно-дистанцированную позицию [3-5].

Один из важных вопросов, касающихся разработки этического кодекса вообще и университета, в частности, касается характера его содержания, необходимости его теоретической насыщенности. Заслуживает внимания, что первоначально предложенная модель этического кодекса ТюмНГУ была переполнена отвлеченным теоретическим содержанием, не работающим непосредственно на задачи этического регулирования университетской жизни. В связи с этим необходимо различать процесс разработки кодекса и собственно его содержание. Однако наверно это зависит от того, какова концепция самой прикладной этики. Для ряда авторов, в том числе и для В.И. Бакштановского и Ю.В. Согомонова, прикладная этика – это одновременно и практика морали, и теория этой практики. Я не раз высказывался на этот счет и сейчас повторю, что рассматриваю прикладную этику как прикладное *знание*, теоретическое и нормативное, предметом которого является специфическая – профессионально и предметно определенная – нравственная практика, и я не понимаю тех, кто, говоря о «прикладной этике», имеют в виду собственно нравственную практику. Понятно, что в живой речи «этика» и «мораль» употребляются синонимично, и даже специалисты по этике часто вынуждены идти вслед за этой неудобной и не приспособленной к четкости мысли лексической практикой. Но специалисты должны отдавать себе отчет и в качестве авторов должны давать соответствующие знаки читателю, о чем они говорят – о знании (чаще специальном и экспертном) или о практических проблемах.

Текст Кодекса не должен быть теоретическим текстом, в нем не должно быть научной терминологии, тем более неясной и неизвестной научной терминологии; чтение кодекса его потенциальным пользователем не должно предполагать пользование специальными и толковыми словарями. Текст кодекса не должен быть и теоретически определенным или даже намекать на какие-то определенные теоретические концепции. Кодекс предъявляется разным людям – сотрудникам учреждения, работникам корпорации или членам организации. Среди них могут быть образованные и теоретически квалифицированные люди, придерживающиеся иных теоретических взглядов. Различие в теоретических взглядах не должно быть камнем преткновения для единодушия в понимании и практическом приятии нормативных положений кодекса. Не исключаю, что именно проведенные после публикации Модели кодекса ТюмНГУ обсуждения на страницах «Ведомостей НИИПЭ» имели одним из следствий то, что в содержании принятого ТюмНГУ «Профессионально-этического кодекса университета» объем теоретического содержания по сравнению с проектом значительно снижен, если не сказать, минимизирован.

Хотя, как выше было сказано, подвижки в деле этического кодифицирования жизни академических сообществ не могут не радовать, трудно освободиться от впечатления, что во многих случаях этические кодексы вузов создаются под воздействием внешних факторов, а не в ответ на внутренние потребности вуза. Значимым событием в этом процессе стало принятие «Бухарестской декларации этических ценностей и принципов высшего образования в Европе» в августе 2005 года. Бухарестская декларация если и не задала международный нормативный стандарт, то, несомненно, стала важным нормативным прецедентом для обсуждения этических проблем высшего образования, в широком смысле этого слова, включающем не только нормы и ценности, но и институциональное обеспечение их практической действенности. Международные нормативные документы для того и принимаются, чтобы инициировать нормативные действия на национальном и локальном уровнях. Бухарестская декларация принята

на конференции, проводимом при участии ЮНЕСКО, и такая нормативная политика проводится во всех областях, ставших предметом этического внимания и этической озабоченности ЮНЕСКО.

Однако анализ имеющегося этико-нормативного, в частности, кодификационного опыта, во многих случаях Бухарестская декларация оказывается лишь отдаленно опосредствованным фактором возникновения университетских кодексов. Во многих случаях, как это можно видеть из содержания конкретных кодексов или соответствующих нормативных документов, они были порождены модным веянием, средством повышения имиджа университета, а, скорее, его руководства, или в ответ на рекомендации, не раз звучавшие в последнее время из уст высокопоставленных политиков, о необходимости создания этических комитетов и внедрения этического регулирования в учреждениях и организациях, в особенности государственных.

На этом общем фоне совершенно иной выглядит ситуация на философском факультете Московского университета им. Ломоносова, где решение о разработке этического кодекса и последовавшие проектные разработки были ответом на определенную конфликтную ситуацию, получившую к тому же публичный резонанс [6]. Я вполне разделяю опасения Б.Н.Кашникова [7], что попытки этического кодифицирования в условиях отсутствия в университетских коллективах/сообществах качества моральной субъектности могут привести к тому, что принятые кодексы, помещенные в золоченые папки, будут пылиться в кабинетах ректоров пока не забудутся за ненужностью, либо окажутся инструментом в сугубо административной политике. Особенность ситуации, возникшей на философском факультете весной 2008 года, состоит в том, что понимание необходимости кодекса появилось в ответ на разноречивое восприятие студентами философского факультета и околофилософским сообществом действий факультетской администрации, принявшей решительные меры в отношении двух студентов, участвовавших в непристойном действе в одном из московских музеев, впо-

следствии превозносившегося многими участниками веб-сообщества то ли как арт-перформанс, то ли как политически рискованный флеш-моб. На факультете была инициирована работа по созданию этического кодекса. В дискуссию активно включились и студенты. Причем обсуждение, кажется, велось на нескольких параллельных площадках¹, и само, в свою очередь, стало предметом обсуждения в сети. Это идеальный путь разработки кодекса: *в ответ* на конфликтную ситуацию (ситуации), в обсуждении на *низовом* уровне. Участие специалистов (в области этики или какой-либо иной, сопряженной с ней) целесообразно, но, как показывает разнообразный мировой опыт создания этических кодексов, по большому счету, и не обязательно. Следует иметь в виду замечание В.И.Бакштановского и Ю.В.Согомонова: «Формирование кодекса “снизу” не панацея! “Запретительный” образ морали “внизу” так же силен, как и “наверху”» [8, С. 122]. Но, скорее всего, кодекс не должен «спускаться»: не важно, от начальства ли, от экспертов; кодекс должен вырабатываться теми, кому затем воспринимать его положения как императивы к действию. Впрочем, не исключаю, что в предположениях такого рода сказываются стереотипы либерально-философского понимания морали как сферы проявления личностной автономии, неподражательности, творчества. Вопрос о том, какой путь формирования кодекса более целесообразен и эффективен, подлежит прояснению в изучении реальной практики разработки и использования кодексов, опыта этического регулирования в организациях.

Можно сказать, что этический кодекс университета принимается на десятилетия, и потребности или конфликты, на которые, как можно себе представить, этический кодекс университета откликается в момент его разработки, могут быть неактуальными уже через 3-5 лет, учитывая к тому же подвижность университетского коллектива в студенчески-аспирантски-стажерской части. Это, действительно, так. И поэтому можно пойти и по пути экспертной разработки этического ко-

¹ См., например, http://community.livejournal.com/ethic_lab/8644.html#cutid1, а также: <http://www.censura.ru/articles/ethicsedit.htm>.

декса и его принятия на Ученом Совете университета. Однако при этом должна быть обеспечена *при-жизненность кодекса* (если мы исходим из того, что он не будет пылиться, пусть и в золоченой папке, в кабинете ректора) – путем его включения в жизнь университета, ее этическое регулирование (постепенно частично заменяющее административное регулирование), в частности, использования этического кодекса для разрешения с участием *этической комиссии* разного рода конфликтов, с последующей публикацией решений комиссии и дискуссий по ним с целью накопления этически-дискурсивного опыта университетского сообщества, в порядке общественного контроля за деятельностью комиссии и т.д. При-жизненность кодекса обеспечивает его актуальность.

В ТюмГНГУ этический кодекс, проект которого разрабатывается экспертами, задается «сверху», но его автором выступает не администрация, а ученый совет¹. Формально ученый совет – не администрация, а по существу орган «верховного» управления. Вместе с тем, кодекс не просто ассоциируется со сверхзадачей ТюмГНГУ – «самоопределение университета», но и рассматривается как шаг в этом самоопределении. Наконец, университет в этом самоопределении мыслится как «научно-образовательная корпорация». Могу допустить, что в условиях придавленности общественного самосознания, форм общественной (гражданской) и народной самоорганизации, доминирования авторитаризма во всех сегментах общественной жизни такой путь оказывается вполне адекватным и уместным. Российское общество является обществом фундаментально нелиберальным. Оно традиционно и устойчиво нелиберальное, что не значит, что он фатально нелиберальное. Российское общество нелиберально как вследствие авторитарного подавления общества собственно органами власти и администрации, так и вследствие непризнания цен-

¹ Особенным и самобытным можно считать вариант разработки текста кодекса в одном из центрально-русских университетов: там текст миссии был написан ректором собственноручно, с незначительным использованием материалов, подготовленных помощниками. Университет не называю, поскольку данная информация получена мной неофициально, по знакомству, и она, на самом деле, может быть конфиденциальной.

ности личности, ее автономии и достоинства на низовом, народном уровне. В целом, в обществе доминируют ценности патерналистского коммунитаризма (порой приобретающие форму административного коммунитаризма), с одной стороны, и анархического эгоцентризма, с другой. Ни одна, ни другая ценностная система не расположены к либерализму, и по-дозрительно, с опаской воспринимают всякие формы проявления личностной автономии. С позиций патерналистского коммунитаризма, автономия воспринимается как проявление анархизма и эгоцентризма; с позиций анархического эгоцентризма – как проявление коммунитаризма, административности. Вместе с тем, эти две доминирующие ценностные системы сдерживают друг и друга, оставляя тем самым достаточное пространство и для либеральных настроений, установок, поведения. Единственно, в отличие от патерналистского коммунитаризма и анархического эгоцентризма либерализм не получает системного выражения.

Говорю об этом, потому что, насколько я понимаю, в современном (в смысле, пост-современном, постмодерном) обществе специальное этическое регулирование развивается как система, призванная сдерживать индивидуалистический либерализм в условиях снижения роли традиционных – семейных, религиозных, коммунитарных – ценностей¹. Этическое регулирование, а строго говоря, речь идет о специальном (сфокусированном на профессионально и предметно определенных видах деятельности) социально-нравственном регулировании оказывается востребованным в либерально-демократических обществах и в особенности актуально в обществах развитого индивидуализма. Там оно, конечно, выступает в качестве способа коммунитарного, или коллектив-

¹ Понятно, что это не про наше, а про западные общества и общества западного типа. Семейные и религиозные ценности, естественно, были подавлены коммунистическим режимом, хотя и в разной степени, но именно подавлены (этой оговоркой хочу подчеркнуть, что и семейные ценности были подавлены, И только в середине 1950-х начинается поворот к семейным ценностям, окончательно так и не совершенный, и понятно, почему: семья как «ячейка общества» не могла не мешать тоталитарному государству, что бы ни говорилось в государственной пропаганде).

ного (профессионального, корпоративного, организационного), но не административного воздействия на индивида. Российское общество не либерально-демократическое. Однако этическое регулирование может выполнять свою важную функцию в противостоянии как эгоцентризму, так и патернализму. В обоих случаях оно должно быть средством в руках сообщества. Если это средство не доступно сообществу, или оно безразлично к нему, то и смысла в этическом регулировании нет. Эту функцию легко исполнит административное регулирование.

Любопытно, что кодекс ТюмГНГУ был предложен при последовательном понимании авторами-разработчиками университета как научно-образовательной корпорации. Конечно, эта концепция предлагается ими в косвенной полемике с имеющимся опытом этического кодифицирования в университетах, а именно того, в котором университет предстает *производственной* корпорацией, и кодекс выстраивается по модели кодекса производственной корпорации. Тем не менее, мне кажется, что идея университета как корпорации, если это не имиджевая метафора, во-первых, архаична и, во-вторых, рискованна. Корпорациями были средневековые европейские университеты, и это имело свой исторический и социокультурный смысл, обусловленный главным образом тем, что именно корпоративный статус в наибольшей степени обеспечивал незыблемость академической свободы. Мне уже доводилось писать [9], что корпорация – это объединение, созданное для ведения специализированной деятельности. В этом отношении корпорация и университет, конечно, тождественны. Но особенностью корпоративного объединения является ее социальная закрытость. Это объединение, покоящееся на частных интересах и в своем функционировании утверждающее свои частные корпоративные интересы как потенциально приоритетные по отношению к любым другим групповым интересам, а также общественным и, несомненно, индивидуальным (чтобы ни говорилось в порядке корпоративной пропаганды). Не случайно корпоративизм нередко трактуется как синоним группового эгоизма, выражение ограниченности

групповых интересов. Корпоративизм может ограничивать эгоизм, но, как правило, в его индивидуальной форме, и то лишь для его воспроизведения на новом уровне, в другой форме – коллективного, группового эгоизма. Как групповой эгоизм корпоративизм – это единение в замкнутости, в обособленности. В этом отношении особенность корпорации состоит в ее закрытости, выражающейся не в способах ее персонального сохранения и воспроизводства (внутренний индивидуальный состав корпорации может быть достаточно подвижным), а в условиях и характере корпоративного членства. В идеале корпорация формируется на принципах тесного внутреннего единства и сплоченности. Оказывая патерналистское попечение о своих членах, корпорация одновременно формирует их как людей корпорации, людей, обладающих корпоративным сознанием, чувствующих себя личностями лишь в своей причастности корпоративному объединению. Заслужившему свое место члену корпорации уже не надо как-то иначе, как самим фактом своего места в корпорации, доказывать свою профессиональную пригодность, а, в конечном счете, и свою честь. Оказывая патерналистское попечение о своих членах, корпорация одновременно формирует их как людей корпорации, людей, обладающих корпоративным сознанием, чувствующих себя личностями лишь в своей причастности корпоративному объединению.

У меня нечетко представление о современной классификации российских университетов, но не исключаю, что какие-то частные университеты, главным образом, связанные с конфессиями или основанные министерствами или производственными корпорациями под свои нужды, могут носить корпоративный характер. По опыту я знаю, что некоторые государственные вузы или даже отдельные факультеты государственных университетов фактически оказались выстроенными по типу корпорации со всеми присущими им выше обозначенными негативными в этическом плане чертами. Именно таким вузам в наибольшей степени свойственны коррупция, местничество, академическая закрытость. Наиболее проблематичным в данном контексте является то,

насколько корпоративный характер университета может сочетаться с академической свободой преподавателей, исследователей и студентов. Принимая во внимание последнее, я думаю, что общество не должно позволить, чтобы формируемые федеральные университеты или государственные региональные университеты, какой бы новый юридический статус им ни был назначен, стали корпорациями.

Авторы Этического кодекса ТюмГНГУ не только указывают на особенность корпоративности университета: университет призван стать научно-образовательной корпорацией, они, вместе с тем, настаивают на соединении в этическом кодексе университета двух разных форматов, «идеологий-форматов» университетских кодексов: «кодекса корпорации-профессии и кодекса корпорации-предприятия»; при этом кодекс корпорации-предприятия должен был подчинен кодексу профессии. Такая интеграция, указывают они, «предполагает, что формат корпоративного кодекса – лишь средство, а его цель – нормативно-ценностные ориентиры *высокой профессии*» [8, С. 115]. Таким образом, получается, что корпоративность связывается с деловой активностью, в то время как преподавание (но не предоставление образовательных услуг) – с высокой профессией. Но даже такая, скорректированная «корпоративистская» спецификация академического кодекса и университета менястораживает, поскольку я помню концепцию корпорации тех же авторов, изложенную в другой работе [10, С. 249–257]. Рассматривая в ряду прикладных этик и корпоративную этику, они трактовали там субъекта и носителя последней, т.е. корпорацию двузначно. С одной стороны, определено она представлялась как разновидность ассоциации, однако особенной, а именно: консолидированной на основе определенных интересов и связанной с государством. Относительно консолидированности интересов понятно, но на основе чего сделан вывод о связанности с государством? Ведь о таких, к примеру, транснациональных корпорациях, как, например Майкрософт, Формоза, Нестле или Тойота Мотор, трудно сказать, как они связаны с государством, и если как-то связаны, что эта связь является определяющей. Если рассма-

тривать университеты как корпорации, как связаны с государством частные университеты, например, такой как Московская международная школа социальных и экономических наук? Очевидна неопределенность в понимании феномена корпорации. Так что корпоративность не может быть универсальной и целостной характеристикой университета как формы образовательно-научного учреждения. Либо же, чтобы не восприниматься незадачливыми читателями в качестве дискурсивного или риторического излишества, корпорация должна быть представлена как внутренне дифференцированный феномен, а концепция корпорации должна быть развита *аналитически*, как минимум, в сравнительных, родо-видовых спецификациях.

Принимая во внимание семантическую неопределенность термина «корпорация» и к тому же юридическую неопределенность самого этого концепта, считаю предпочтительным в трактовке университета исходить из его реального официального статуса как образовательной организации (учреждения), в рамках которого легко актуализируются все те дополнительные ценностные смыслы, которые могут привноситься с помощью таких идей, как «высокая профессия», «дух университета», «мировоззренческий выбор» и т.п.

Для расширения рамки обсуждения и в целях пополнения интеллектуального ресурса для рефлексии опыта этического кодифицирования университетской жизни я предложил бы рассмотреть какой-нибудь устоявшийся опыт университетской этики¹. Для примера можно взять Этический кодекс Университета Конкордии (Concordia University; Монреаль, Канада).

Университет Конкордии – государственный университет, один из двух университетов Монреаля, шестой по величине университетов в стране. Его инженерно-компьютерный факультет, Школа кино им. Мэла Гопенхайма, Школа бизнеса им.

¹ Развернутое, но ситуационно не сфокусированное обозрение мирового опыта этического кодифицирования см. в статье [11, С. 96–113]

Джона Молсона широко известны и имеют не только национальный, но и мировой высокий рейтинг. Университет в его современном виде возник относительно недавно, в 1974 году в результате слияния Колледжа им. Лойлы и Университетом им. Сэра Джорджа Вильямса, каждый из которых имел свою длительную по канадским историческим меркам историю¹.

Действующая редакция этического кодекса Университета Конкордии была принята в 1997 году, придя на смену варианту 1995 года².

Текст Кодекса, объемом около 30 стр., состоит из предисловия, введения и шести глав. В названиях первых трех содержится слово «integrity», получившее большое распространение в современной этической, в особенности, этико-прикладной литературе. Обычно я перевожу его словом «добросовестность», нередко наталкиваясь на возражения и несогласие коллег. Добросовестность-integrity рассматривается в контексте образования, исследований и творчества, а также университетского управления. Четвертая глава посвящена конфликтам интересов, пятая – принципам работы с этическими проблемами, шестая – процедурным вопросам обеспечения действенности Кодекса. Полное название Кодекса Университета Конкордии гласит: «Этический кодекс Университета Конкордии. Руководство этического поведения»³. Как видно уже просто из описания структуры Кодекса, он целиком сориентирован на реализацию своего названия. Этот Кодекс обращен не к диспозициям (установкам) членов университетского сообщества, а к их мотивации и поведению. Его авторы хорошо понимают, что благо сами все хорошо видят и даже признают, однако необходима дополнительная поддержка, в том числе институциональная, чтобы оно стало предметом активного личного стремления.

¹ См. Concordia University History, <http://www.concordia.ca/about/whoweare/ourhistory/>. – Просмотр 25.02.2010.

² О более ранних версиях Кодекса мне ничего не известно.

³ См. Concordia University Code of Ethics. Guidelines for Ethical Actions, http://web2.concordia.ca/Legal_Counsel/policies/english/BD/BD-4.html. – Просмотр 23.02.2010. Далее все ссылки на текст Кодекса даются по этому сайту.

Важно отметить, что Кодекс обращен ко *всему* университетскому сообществу. Это и понятно: конфликты, требующие этического регулирования, возникают во всех сферах университетской жизни, а, возможно, чаще всего – в отношениях между преподавателями и студентами. Обращаясь к студентам, Кодекс признает и их в качестве моральных агентов и, стало быть, способных нести моральную ответственность.

Кодекс задает принципы хорошего академического поведения; он утверждает ценности и нормы, которые должны быть воплощены в поведении, которые должны рассматриваться в качестве оснований принятия решений, оценок и обсуждения таких вопросов, как, например, отношение к объектам экспериментальных исследований или конфликты обязательств и интересов. По каким-то из этих вопросов в университетах может складываться консенсус, но он может и не складываться или, сложившись в одних обстоятельствах, нарушиться в других, и тогда необходимы определенные ценностные и нормативные основания для выработки решения или регулирования конфликтов, если они возникают.

Так, в предисловии к Кодексу говорится, что нет никаких разногласий относительно порочности плагиата, или относительно недопустимости неточности и тем более обмана в финансовых вопросах. И эти вопросы довольно четко прописаны в официальных документах (уставе и регламенте) Университета Конкордии. Однако оценка конкретных нарушений общих принципов должна проводиться на основе изучения каждого отдельного случая, поскольку общие принципы не дают критерия для определения меры конкретных нравственных нарушений. Что важно, в отличие от документов Университета, исходящих от администрации и однозначно устанавливающих недопустимое поведение, Кодекс направлен не столько на дисциплинирование университетского сообщества, сколько на предоставление интеллектуальных и нормативных ресурсов, способствующих адекватному и ответственному поведению, в особенности в конфликтных ситуациях, обсуждению трудных случаев и выработке совместных решений по ним.

В этом Кодекс опирается на ряд других документов, национальных и университетских¹, а также существующие коллективные соглашения (имеются в виду главным образом профсоюзные соглашения). Ряд положений Кодекса заимствован из этих и подобных нормативных документов, что обеспечивает его однозначную нормативную контекстуализированность. Иными словами, Кодекс сложился и действует в развитии и отчасти меняющемся (если принять во внимание коллективные соглашения) нормативном пространстве, которое сам факт своего существования подтверждает актуальность Кодекса.

Во Введении Кодекса формулируются базовые принципы, определяющие и направляющие его содержание. Вместе с тем, эти принципы проясняются и уточняются через описание норм и процедур, посредством которых они реализуются на практике. Таких базовых принципов шесть: стремление к знанию и истине, академическая свобода, коллегиальность, подотчетность, справедливость, добросовестность².

Первая глава Кодекса Университета Конкордии посвящена *добросовестности в академической работе*. Академическая добросовестность предполагает в первую очередь ответственность по отношению к образованию, и эта ответственность соответствующим образом распределяется между преподава-

¹ The Social Science and Humanities Research Council's (SSHRC), (<http://www.sshrc.ca/site/search-recherche/search-recherche-eng.aspx?q=Guidelines&sort=date%3AD%3AL%3Ad1&site=english>); List of CCAC Guidelines (http://www.ccac.ca/en/CCAC_Programs/Guidelines_Policies/GDLINES/Guidelis.htm); Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans (<http://www.pre.ethics.gc.ca/eng/policy-politique/tcps-eptc/>); Code of Conduct (http://concordia.csp.edu/JudicialAffairs/Code_of_Conduct.html); Code of Rights and Responsibilities (<http://vpexternalsecgen.concordia.ca/documents/policies/BD-3.pdf>); Code of Ethics and Professional Conduct Regarding Members of the Board of Governors (<http://vpexternalsecgen.concordia.ca/documents/codeEthicsConduct.pdf>) – Просмотр 26.02.2010.

² Заслуживает внимание, что авторы Кодекса представляют принципы в основном в неимперативной модальности (изменив ее лишь однажды, в разъяснении принципа добросовестности). Считается, что дескриптивное, в отличие от предскриптивного, утверждение принципов поведения является более эффективным с точки зрения регулирования организационного (корпоративного) поведения и психологически более комфортно [12].

телями и студентами, а также членами Совета управляющих, администраторами и техническими сотрудниками университета. Важно отметить, что студенты, считающиеся полноправными членами образовательно-исследовательского сообщества, несут ответственность за качество образования и обучения в той же мере, хотя и сообразно со своей компетенцией, что и преподаватели. Особого рода обязательства накладываются на преподавателей как научных руководителей студентов. Другой важной сферой проявления академической добросовестности считается коллегиальность в отношениях между всеми членами университетского сообщества. Вторая глава Кодекса посвящена *добросовестности в исследовании, научных занятиях и творчестве*, и она обращена ко всем, кто непосредственно вовлечен в научно-исследовательскую и творческую деятельность, а это не только преподаватели и студенты, но и руководители, администраторы и технические работники университета. Третья глава посвящена *добросовестности в университетском управлении* и обращена к руководителям всех уровней, начиная с членов Совета управляющих. Они, как и администраторы высшего звена, должны всей своей деятельностью утверждать и поддерживать в университете климат доверия и взаимного уважения и постоянно демонстрировать действенность процедур, обеспечивающих прозрачность и подотчетность. Четвертая глава посвящена *конфликту интересов*. Под конфликтом интересов понимаются «ситуации, в которых суждения и соответствующие действия людей могут испытывать влияние их различных конкурирующих интересов». По всем видам конфликтов интересов в Кодексе даются рекомендации по их предотвращению и преодолению в случае их возникновения. Пятая глава посвящена тому, *как следует относиться к этическим проблемам*, возникающим в деятельности Университета и членов университетского сообщества, как их рассматривать и конструктивно разрешать. Каждая этическая проблема рассматривается индивидуально и в контексте всех конкретных обстоятельств. В шестой главе рассматривается *порядок подачи и рассмотрения жалоб по этическим нарушениям*

ниями, в частности, указывается, когда, кто и в какой форме может подавать формальные жалобы, кто и как организует и проводит слушания. Члены комиссий, проводящих слушания избираются заранее по определенной процедуре. Исключения составляют дела, связанные с проступками членов Совета управляющих и высших администраторов, здесь комиссия из восьми человек избирается из состава Совета управляющих и Сената университета.

Краткий по необходимости обзор Этического кодекса Университета Конкордии позволяет сформулировать некоторые выводы, касающиеся этического кодифицирования университетской жизни вообще.

Первое, предметом этической озабоченности университетского сообщества, как это отражено в Кодексе, являются цели и задачи, стоящие перед Университетом, корректное, эффективное и успешное осуществление университетом своей миссии, развитие университета в качестве образовательного, исследовательского и творческого центра. Эта озабоченность нашла в Кодексе целостное отражение.

Второе, Кодекс представляет собой нормативный документ, обращенный к университетскому сообществу в целом, включая студентов, которые рассматриваются морально ответственными как за результаты своей деятельности, так и за процветание университета в целом.

Третье, ограничиваясь краткой декларацией общих принципов во введении, Кодекс фокусируется на реальных проблемах университетской жизни, идентифицированных на основе собственного опыта Университета и академического опыта в целом, и это проблемы, выраженные, как правило, в форме конфликта интересов, касаются всех аспектов функционирования университета – образования, научного и художественного творчества, технического обеспечения этих процессов, управления и администрирования.

Четвертое, Кодекс содержит важные рекомендации по его практической реализации и сам по себе предусматривает различные средства, обеспечивающие действенность сформулированных в нем общих принципов.

Пятое, Кодекс является органичной частью широкого нормативного пространства, образуемого системой различных нормативных документов – организационно-этических, профессионально-этических, административно-правовых, политических и проч., и это дополнительно свидетельствует в пользу того, что действенное этическое регулирование специальной деятельности является задачей, для решения которой необходим достаточно высокий уровень социальной и практической культуры.

Это – выводы, сформулированные по конкретному случаю, и я бы относился к ним как служебным, т.е. не имеющим какой-либо императивной, пусть и гипотетически-императивной, силы. В конце концов «правда» этического кодекса, как бы он ни был выстроен и в какой бы форме ни был сформулирован, в его практической действенности, а это всегда вопрос специального полевого исследования, опытной проверки.

Каким бы ни был по форме или жанру документ, призванный регулировать поведение работников, он должен быть действенным. Его действенность не гарантируется собственно содержанием документа и тем более способом формулирования его положений. Его действенность обеспечивается организационно, с помощью принятых процедур – формализованных, прозрачных и известных, за корректное осуществление которых отвечает уполномоченное лицо или орган, каким-то формальным образом утверждаемые в университете. Вопрос о действенности кодексов и институтов (под институтами здесь подразумеваются этические комитеты и аналогичные органы поддержания этического режима в организации) нуждается в дополнительном обсуждении.

При этом надо понимать, что мы говорим именно о действенности кодекса, а не о действенности морали вообще. Постановка о действенности морали оправдана лишь при условии определенного понимания морали. Так, А.В. Прокофьев в дискуссии в «Ведомостях НИИПЭ», указывает, что, ставя «во-

прос о практичности или действенности морали, ...мы хотим разобраться в том, достигает ли мораль тех целей, которые предположительно должна достигать» [11, С. 52]. В самом деле, мы нередко говорим о морали, искусстве, культуре, промышленности как действующих самих по себе в направлении неких целей. Но насколько теоретически оправданно предположение о том, что феномены такого рода *сами по себе* имеют цели? Согласно А.В. Прокофьеву, мораль не просто имеет цели, она еще и ставит цели перед человеком и, словно некий надперсональный субъект, определяет действия человека. У такого подхода может быть свой смысл, если мораль трактуется как способ регуляции поведения. При понимании морали как способа регуляции поведения предполагается, что мораль является частью социальной системы, которую она обслуживает, и общество является тем субъектом, надперсональным субъектом, который ставит цели. Однако в трактовке А.В. Прокофьева, мораль ставит цели для индивидов в их отношении к другим людям (невреждение, забота, помощь). И в этом рассуждении не затрагиваются цели, которые могут касаться коллективных субъектов, общества в целом, хотя такое расширение рассуждения можно было бы ожидать.

Расширение рассуждения происходит, но в другой плоскости, заслуживающей внимания в ракурсе данной тематики. Здесь мораль уже не ставит цели, а оказывается предметом «для целенаправленного практического воздействия»; при этом решаются цели «стимулирования уважительного кооперативного, профессионально ответственного поведения» [11, С. 55]. А.В. Прокофьев органично переходит к концепции морали как способа регуляции поведения: обществу необходима функция регуляции, саморегуляции поведения, и за исполнение этой функции берутся разные центры принятия решений – государственные и общественные. Они, как можно понять, и осуществляют целенаправленно практическое воздействие на мораль.

Таким образом, перед нами два образа морали: в первом рассуждении мораль выступала сферой целей самих по себе, во втором – средством по отношению к целям, субъектом которых выступает общество.

Думаю, эта неопределенность спровоцирована такой постановкой вопроса, при которой не определено четко, идет ли речь о действенности кодекса или действенности морали. При предположении о возможной действенности морали последняя понимается именно как совокупность норм и принципов/ценностей, функционирующих в социальной системе и обслуживающих ее. А.В. Прокофьев, как мне кажется, пытается адаптировать поставленный вопрос к более широкому пониманию морали, и в своем рассуждении по поводу поставленного вопроса на этой основе выявляет определенную двойственность морали: с одной стороны, она предстает как сфера целей, а с другой – как способ регуляции поведения. Зафиксированная двойственность морали не позволяет однозначно решать вопрос о ее действенности.

По разным поводам мне уже приходилось высказываться в пользу того, что мораль – неоднородный феномен. В последнее время для меня особенно актуальным было уяснение различия между индивидуальной моралью и общественной моралью, понимание чего усложняется при одновременном учете различий между дисциплинарной и перфекционистской функциями морали [13-14]. Однако мораль неоднородна по разным основаниям. И, соответственно, ее действенность и даже практичность будут проявляться по-разному. В одной недавней своей работе [15] я показал внутреннюю разнородность морали на материале рассуждения Дж. Локка о видах законов [16, С. 406–407]. У Локка, в частности, хорошо видна разница между тем, как мораль обнаруживается на уровне сообществ (это – компетенция «гражданского закона») и на уровне межличностных отношений (это компетенция «закона репутации»). Межличностные отношения могут регулироваться без посредства объективных и универсальных норм. В ракурсе межличностных отношений мораль может быть охарактеризована следующим образом. Во-первых, люди в своих оценках исходят из собственного блага и одобряют действия, которые считают преимущественными для себя; вместе с тем, в своих действиях они стремятся к тому, чтобы, способствуя благу других, вызвать их расположение и избегать их недовольства.

Во-вторых, люди высказывают одобрение и осуждение не произвольно, но имея в виду взаимность человеческих отношений; посредством этой взаимности нейтрализуется партикулярность или релятивность суждений и ожиданий участников коммуникации или членов сообщества; высказываемые суждения и ожидания приобретают статус надперсональности и в таком виде откладываются в традиции, в культуре. В-третьих, включение возникающих на основе опыта общения суждений, максим и манер в традицию, в культуру данного сообщества, не опосредовано их публичной вербализацией, оно происходит, как говорит Локк «по скрытому и молчаливому согласию» [16, С. 407].

В свете сказанного образ морали трансформируется. Она, возможно, и содержит ценности и принципы, но не сводится к ним. Мораль предстает, в первую очередь, как определенное содержание решений и действий. Это содержание положительно выражается в воздержании от причинения неоправданного ущерба, в стремлении к справедливости, в благонастроенности, сотрудничестве, дружественности, заботливом участии, а негативно – во враждебности, недоброжелательности, несправедливости, безучастности, безжалостности. Это содержание может быть реализуемым по разным основаниям: в силу некоей «логики ситуации», в ответ на предполагаемые или высказываемые ожидания коммуникативных партнеров, по аналогии с имеющимся индивидуальным или коммунальным опытом, в соответствии с традицией обычая, а также – с различным образом объективированными требованиями, данными в отдельности, ассоциировано с другими требованиями или систематизированными в кодексе. Кодекс, ассоциированные или не ассоциированные объективированные требования, выступают, таким образом, как частный случай существования морали. И вопрос о действенности морали, по-видимому, касается морали только в этих ее проявлениях (воплощениях).

Мораль не существует отдельно от сообщества, от культуры, чтобы быть действительно «приложенной» к ним. Мы оцениваем не действие морали в сообществе, а моральность са-

мого сообщества – по тому, в какой мере в нем осуществлены, *действуют* названные ценности.

Другое дело, частные, искусственные нормативные комплексы, которые в виде, чаще всего, кодексов привносятся в сообщества разного рода, нередко, искусственные же. Здесь говорить о показателе (критерии) действенности морали, имея в виду кодекс и сопровождающую его активность, вполне уместно.

Что же, в таком случае, выступает критерием действенности? Очевидно, что мы не можем говорить о действенности конкретного кодекса, полагаясь лишь на текст самого кодекса, но только анализируя наличную практику применения кодекса и опыт функционирования организации в условиях применения кодекса (желательно в сравнении с условиями отсутствия кодекса).

Действенность кодекса не обеспечивается и «внутренней убежденностью» членов подответного кодексу сообщества. Высказываемое в дискуссиях предположение о «внутренней убежденности» противоречит, на мой взгляд, общей диспозиции кодекса – воздействовать на функционирование организации (профессии) с помощью регуляторов, имеющимся порядком существования организации (профессии) не предусмотренных. Если сотрудников организации (профессионалов) отличает «внутренняя убежденность», то, наверное, нет нужды в таком внешнем регуляторе, как кодекс. В то же время, принятие кодекса предполагает, что он должен быть действенным и при отсутствии внутренней убежденности. В любом случае принимающие и внедряющие кодекс должны допускать, что внутреннее содержание кодекса может быть интериоризировано не всеми или, по меньшей мере, не сразу. Кодекс сможет по-настоящему заработать при условии формирования, развития и обогащения у сотрудников организации, в которой он действует, способности и навыка этико-нормативного и этико-рационального мышления.

Действенность кодекса не гарантируется и предполагаемым в тексте кодекса режимом его существования, каким бы режим ни был. В Кодексе ТюмГНГУ, например, говорится: «Ко-

декс – предмет непрерывного совершенствования и развития. Создание Кодекса – не разовое «мероприятие», но нравственно ответственный способ жизнедеятельности университетского сообщества, не «раз и навсегда» законченный документ, но текст, который постоянно обновляется и развивается» [2, С. 154]. Думаю, созданный кодекс не может и не должен все время пересматриваться, пусть и творчески. Наоборот, чтобы работать, кодекс должен быть устойчивым, узнаваемым, хотя бы на протяжении какого-то времени привычным. Именно устойчивый кодекс (если это реальный, действующий и действенный кодекс) позволит справиться с возникающими в практике университета новыми ситуациями и трудностями. Кодекс – это инструмент дисциплины, а не творчества.

Другой вопрос, что кодекс по-настоящему заработает при условии реального изменения социального пространства организации, в которой он принят, или как выразился А.В. Прокофьев, «когда он является органичной частью этического режима в целом» [11, С. 66]. Основой этого режима является орган, осуществляющий мониторинг этической ситуации в организации и обеспечивающий контроль над этой ситуацией.

Движение в сторону этической кодификации университетской жизни ширится. Появляется все больше кодексов. Понятно, что наличие кодексов самих по себе, даже в большом количестве, еще не есть нормативная практика. Строго говоря, пока мы не знаем об их роли в реальном этическом регулировании жизни организаций, мы можем относиться к ним лишь как к текстам, и только практика покажет, выполняют ли они действительно функцию нормативного документа, влияют ли они и как на университетскую жизнь. Во многих случаях все еще трудно сказать, кто выступает моральным субъектом в деле этического кодифицирования и регулирования. Нередко очевидно, что «народ безмолвствует». Не всегда ясно, каким потребностям коллектива университета, его отдельным профессиональным группам или группам интересов (которые не

сводятся к интересам профессии) отвечает этический кодекс, на какие конфликты откликается? В этих условиях не исключено, что этические кодексы будут работать именно на администрацию университетов и окажутся дополнительным средством воздействия администрации на коллектив и его отдельные подразделения. Опасность узурпации кодекса администрацией существует, но меня она пока не сильно смущает, а вот незначительная возможность либерализации коллективной жизни обнадеживает. Кодекс может дать университетским профессионалам повод и возможность воздействовать на администрацию, коллективу – воздействовать на администрацию и эгоцентричных (и корыстных) сотрудников университета. Кодекс может стать поводом для этических дискуссий и этических рефлексий относительно имеющихся и возникающих конфликтов и в конечном счете стать платформой для действенных изменений университетского этоса.

Библиографический список:

1. Ведомости НИИПЭ. Вып. 33: Новое самоопределение университета / Под ред. В.И. Бакштановского, Н.Н. Карнаухова. Тюмень: НИИПЭ ТГНУ, 2008.
2. Профессионально-этический кодекс ТюмГНГУ // Ведомости НИИПЭ. Вып. 36: Практичность морали, действенность кодекса / Под ред. В.И. Бакштановского, Н.Н. Карнаухова. Тюмень: ТюмГНГУ, 2010.
3. Ведомости НИИПЭ. Вып. 26. / Под ред. В.И. Бакштановского, Н.Н. Карнаухова. Тюмень: ТюмГНГУ, 2005.
4. Ведомости НИИПЭ. Вып. 34. / Под ред. В.И. Бакштановского, Н.Н. Карнаухова. Тюмень: ТюмГНГУ, 2009.
5. Ведомости НИИПЭ. Вып. 37: / Под ред. В.И. Бакштановского, Н.Н. Карнаухова. Тюмень: ТюмГНГУ, 2010.
6. Материалы круглого стола «Этика и философское сообщество» на философском факультете МГУ 11 марта 2008 в публикации: Этика и философские совокupления // РЖ, <http://www.russ.ru/pole/Etika-i-filosofskie-sovokupleniya>.
7. Кашников Б.Н. Этический кодекс как замена естественной морали // Ведомости НИИПЭ. Вып. 34: Этический кодекс университета / Под ред. В.И. Бакштановского, Н.Н. Карнаухова. Тюмень: ТюмГНГУ, 2009. С. 89–91.
8. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. «Дух университета»: проектно-ориентированная институционализация в этическом кодексе научно-образовательной корпорации // Ведомости НИИПЭ. Вып. 33.

9. Корпоративизм // Этика: Энциклопедический словарь / Под ред. Р.Г. Апресяна и А.А. Гусейнова. М.: Гардарики, 2001. С. 225–226.
10. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Прикладная этика: Опыт университетского словаря. Тюмень: НИИПЭ ТГНУ, 2001.
11. Прокофьев А.В. Этический кодекс академического сообщества: параллельный опыт разработки // Ведомости НИИПЭ. Вып. 34: Этический кодекс университета. С. 96–113
12. Васильевне Н., Васильев А. Этика организаций и экологическая этика // Этика и экология. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2010
13. Апресян Р.Г. Понятие общественной морали (опыт концептуализации) // Вопросы философии, 2006, № 5. С. 3–17
14. Апресян Р.Г. Понятие общественной морали: Послесловие к дискуссии // Вопросы философии, 2010, № 2. С. 63–75.
15. Апресян Р.Г. Коммуникативный источник морального должествования // Этическая мысль. Вып. 11 / Отв. ред. А.А. Гусейнов. М.: ИФРАН, 2011. С. 5–29.
16. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении / Пер. с англ. А.Н. Савина // Локк Дж. Соч. в 3 т. Т. 1. М.: Мысль, 1985.

ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ В «ОБЩЕСТВЕ ЗНАНИЯ» – ПОЗИТИВНАЯ УТОПИЧНОСТЬ ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ¹

*Е.Г. Гребенщикова, Курск
Л.П. Киященко, Москва*

Концепция «общества знания», предложенная американским политологом Р. Лэйном и более широко развернутая П. Дракером, стала релевантной концептуальной рамкой развития теоретических подходов (постиндустриального, информационного и др.), раскрывающих возрастающую роль знания в воспроизводстве и умножении основных социальных активов. Акцентируя эпистемологическую ценность когнитивных практик, выходящих за границы научной рациональности и науки в социально детерминированные процессы

¹ Статья подготовлена в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» по Государственному Контракту № 02.740.11.0366

формирования смыслов и ценностей, она оказалась во многом когерентна установкам трансдисциплинарной парадигмы, задающей проблемноцентристскую стилистику поведения при решении задач определенного класса. А именно, задач экзистенциального плана, требующих безотлагательного принятия мер, связанных с предотвращением чрезвычайных рисков в ситуации неопределенности, с поиском в этой связи неординарных методов и подходов для ее оценки (измерения). Тем самым задается установка на готовность поставить под вопрос устоявшиеся дисциплинарные предметные области со сложившимися традиционными арсеналами методологических средств, оперативно формируя новые и во многом нестандартные проблемные поля.

Термин «трансдисциплинарность» впервые появился в 1970 г. в контексте обсуждения проблем образования, а именно, в дискуссиях Ж. Пиаже, Э. Янча и А. Личнеровиц в рамках международной рабочей группы «Интердисциплинарность – обучение и исследовательские программы в университетах», где Пиаже, в частности, заключил: «... мы надеемся увидеть следующую за стадией интердисциплинарных взаимодействий более совершенную стадию, которая должна быть трансдисциплинарной», «которая не будет ограничена взаимодействиями или взаимообменом между исследователями, но определит местонахождение этих связей в общей системе без устойчивых границ между дисциплинами» [11, р. 144]. Утверждение Пиаже – одного из предтеч современных теоретиков трансдисциплинарного подхода в области образования, представляется глубоко симптоматичным. Прогноз, сделанный более сорока лет назад, о перспективах внедрения в университетах обучения и проведении исследовательских трансдисциплинарных программ, сегодня находит свое убедительное подтверждение [8]. Но нам хотелось бы в рамках нашей темы остановиться на еще одном моменте, в приведенной выше цитате. Трансдисциплинарность, как более *совершенная стадия* в образовании, по мысли ее автора, будет нацелена на определение *местонахождения* связей между исследователями «в общей системе без устойчивых границ между дисциплинами» (курсив наш). Трансдис-

циплинарный подход, как уже было отмечено ранее, заново прочерчивает предметное поле дисциплин на границе с проблемами жизненного мира [1]. Топология указанного местонахождения только еще может возникнуть и в этом смысле оно еще у(а)топично, при позитивной направленности использовать эвристический ресурс трансдисциплинарного подхода при решении экстраординарных проблем.

По сути, развитие трансдисциплинарных подходов стало способом адекватного ответа как на комплекс проблем, обозначившихся в системе высшего образования и науке, так и на кризисные явления, возникшие в различных областях жизнедеятельности.

Фокусируя внимание на кризисном состоянии современной системы образования большинство исследователей единодушны в характеристике традиционной модели как фрагментарной, узкоспециализированной, закрытой и статичной, а потому не отвечающей на запросы изменяющегося мира. Мира, диагностируемого Э. Ласло как « век бифуркации », в котором « ... стремись познать вещи, мы расчлняем их, слишком высоко ценим специализацию, не чувствуем ответственности перед грядущими поколениями, считаем себя отличными от других наций и даже ощущаем некое превосходство над ними, полагаем, будто мы отделены, отрезаны от природы – все это последствия того, как нас учили в школе и как формировалась наша личность под воздействием неформального и непрерывного образования в последующей жизни » [3, с. 40]. Постигание изменяющегося мира, находящегося в « развилке » быть или не быть ему, судя по всему, предполагает научение видеть мир в целом, не пренебрегая частностями, умение и развитие способности практической реализации не безразличных для предполагаемых интегративных представлений о мире. Действительно, описанная Ч.П. Сноу проблема « двух культур », или в интерпретации известного гарвардского психолога Дж. Кагана « трех культур » (гуманитарные, естественные и социальные науки), не теряет своей остроты и актуальности, как и растущая гиперспециализация, насчитывавшая ещё в 1987 г. 8530 областей знаний [6].

Необходимость преодоления выше обозначенных проблем, а также ориентации на новые модусы производства и передачи знаний, созвучные развитию инноватики, комплексным и многомерным проекциям действительности, определяет перспективный вектор трансформации разных уровней организации современной системы образования. При этом речь идет о масштабном « трансдисциплинарном повороте » и освоение новых стратегий и тактик в реальной практике « общества знания » – рекурсивной рефлексивности, вводящей шкалу мер соотношения между предполагаемым результатом с предположенным основанием решения комплексной проблемы, освоения языка трансдисциплинарного перевода, сочетающего объяснение и понимание, ответственной профессиональной компетентности перед собой и обществом и т.п.

Сходная логика фундировала основные положения Декларации Локарно, одобренной участниками Международного конгресса « Какой университет будущего? ». Реализацию основных принципов проекта Декларации её авторы связывают с формированием соответствующей подготовкой преподавателей, выделением времени на рассмотрение трансдисциплинарных аспектов в преподаваемых дисциплинах, создание центров и рабочих групп по трансдисциплинарным исследованиям, интернет форумов [7]. Более того, в тексте « Всемирной Декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры », принятой участниками Международной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию также указывается на необходимость внедрения трансдисциплинарных подходов в образовательные программы подготовки будущих специалистов для решения сложных проблем природы и человека и их взаимоотношений [13].

Основатель международного центра трансдисциплинарных исследований (CIRET, Париж) Б. Николеску связывает с рассматриваемыми подходами предпосылки преодоления кризиса духовности, породившего волны агрессии, терроризма, насилия, нарушений международного права в XX-XXI веках. Более того, последствия духовной деградации просматриваются и в глобальных проблемах, последствия которых

окажутся далеко не безразличными будущим поколениям. Постоянно усиливающееся внимание к такого рода проблемам в некотором смысле можно рассматривать как один из индикаторов того состояния, которое в свое время М. Мамардашвили назвал антропологической катастрофой. «У меня ощущение, что среди множества катастроф, которыми славен и угрожает нам XX в., одной из главных и часто скрытой от глаз является антропологическая катастрофа, проявляющаяся совсем не в таких экзотических событиях, как столкновение Земли с астероидом, и не в истощении ее естественных ресурсов или чрезмерном росте населения, и даже не в экологической или ядерной трагедии. Я имею в виду событие, происходящее с самим человеком и связанное с цивилизацией в том смысле, что нечто жизненно важное может необратимо в нем сломаться в связи с разрушением или просто отсутствием цивилизованных основ процесса жизни» [4].

Следствия из констатации остроты положения должны быть трансформированы в реальные практические действия, имеющие, по крайней мере, два существенных аспекта. Первый, введение трансдисциплинарности в образование может быть понято как именно преподавание отдельного предмета или включение в преподаваемые дисциплины трансдисциплинарных подходов, посредством контекстуализации и установления междисциплинарных связей. Второй, интеграция трансдисциплинарности в образовательные цели и задачи, лежащие в основе программ обучения того или иного учебного заведения в целом.

Заметим, что эта область исследований и разработок – достаточно новая и для других, как развитых, так и развивающихся стран. Тем не менее, уже накоплен достаточный опыт, демонстрирующий эвристический ресурс реализации трансдисциплинарности в программах высшего и постдипломного образования. В качестве примера можно указать на курс «Трансдисциплинарные исследования» факультета Европейских исследований университета Бабеш-Бойяй в Клуж-Набока (Румыния), программу трансдисциплинарных исследований устойчивого развития для постдипломного образования

университета Стелленбос (ЮАР), а также деятельность *Института* этики и трансдисциплинарных исследований устойчивого развития «Лойфана» университета Люненбурга (Германия).

При этом, вопрос о возможном базисе реализации трансдисциплинарных образовательных стратегий может быть решен двояко: обращением к потенциалу традиционного дисциплинарного модуса преподавания, посредством контекстуализации и установления междисциплинарных связей [10] и проблемноцентрично, что наиболее обстоятельно представлено в методологических разработках Швейцарской школы трансдисциплинарных исследований [12].

Однако, вне зависимости от выбранной стратегии организации трансдисциплинарного образования, речь идет о нетрадиционном подходе, ориентированном не на просто передачу дисциплинарного знания и его механическое суммирование, а на совместное исследование возникающих в процессе практикума неординарных проблем, ориентированного на нереализованных до сих пор потенциал различных когнитивных ресурсов, case-анализ и успешный опыт в решении сходных проблем. Всё это требует адекватного понимания и позитивной укорененности в сознании необходимости решения такого рода проблем, с которыми будет сопряжена профессиональная деятельность будущих специалистов во взаимосвязи реальной предметной практики с социальным контекстом. В более широком масштабе комплекс актуализированных вопросов и проблем выступает ресурсом переосмысления образования, его адекватности запросам общества и вызовам времени.

В условиях перманентного расширения каналов и объема информации одна из ключевых задач может быть сформулирована вслед за Э. Мореном следующим образом: «как получить доступ к информационным сведениям о мире и как сформировать умение последовательно излагать и организовывать эти сведения? Как воспринимать и понимать Контекст, Глобальное (отношение целого и частей), Многомерное, Сложное?» [9, р. 13]. Ответы на поставленные вопросы фран-

цузский исследователь связывает с парадигмальным реформированием мышления и утверждением холистических тенденций в познании и образовании. Что предполагает умение соотносить проблему с её контекстом, при этом контекстуализация, выступая одной из сторон интегративных стратегий, умения нелинейно и целостно мыслить, может достигать глобального масштаба. Мерой адекватности выбранных алгоритмов изменения является способность образования учесть многомерность явлений и многозначность сложноорганизованных связей и отношений, образующих видение мира в целом, сочетающем его истинностные и ценностные измерения. Найти адекватную шкалу мер, учитывающую подвижную матрицу стремительно изменяющегося мира. В оптике трансдисциплинарного подхода человек, общество, культура, в русле рассуждений Б. Паскаля, что «... все взаимно поддерживаются естественной и неуловимой связью, которая соединяет самые отдаленные различные между собою вещи, то я считаю невозможным познать части без познания целого, равно как и познать целое без подробного ознакомления с частями» [5], раскрываются в широком комплексе взаимодействий и взаимосвязей, формируя сложноорганизованную и изменяющуюся систему отношений личностных приоритетов и мотиваций, социальных институций и культурных ценностей. Понятно, что порядок указанных взаимоотношений, сохраняя устойчивость в своем развитии, должен реагировать и перманентно настраиваться заново, исходя из уникальности возникшей ситуации «здесь и сейчас». Более того, поиск адекватных моделей многомерным, трансдисциплинарным проекциям современного мира невозможен без понимания проблемы сложности, вбирающей в себя интерактивную ткань взаимосвязи между «объектом познания и его контекстом, частями и целым, целым и частями, частями между собой. Поэтому сложность представляет собой связь между единством и множественностью» [9, р. 15]. Что инициирует задачу развития «общей способности мышления», включающей в себя умение понимать сложное, контекст, многомерность и глобальные отношения» [9, р. 15], которая приобретает воз-

можность видеть единство множественности единств, возникающего в реальной коммуникации при решении трансдисциплинарных проблем. Возникает практический вопрос, как привить умение, сформировать способность, соразмеряя природные данные ученика с условиями поставленной задачи, «понимать сложное, контекст, многомерность и глобальные отношения». Ближайшим ответом, требующим дальнейшего прояснения и конкретизации, может быть воспитание, развитие соответствующей культуры трансдисциплинарного исследования как необходимой предпосылки к действию. Взвешенное и ответственное поведение должно исходить из приобретенного основательного профессионализма, свободного от диктата шаблонов, способного к критическому сравнению и различению, уместного преломления контекстуального, сложностного, многомерного и глобального охвата в конкретном трансдисциплинарном событии, как проблеме. В таком контексте актуальность приобретает «политика академической вежливости» (Дж. Клейн), имеющая одинаково важное значение как для ученых и преподавателей, так и для администраторов от образования и науки. Указанная политика не должна замыкаться стенами университетов и, как можно ожидать, способна оказывать позитивное влияние на интерфейс наука-«общество знания», в условиях «образования длиною в жизнь».

Последнее обстоятельство поднимает существенный аспект, на котором необходимо акцентировать внимание в связи с развитием трансдисциплинарного образования в «обществе знания». Он детерминирован тесной связью между образованием и наукой и самим обществом. Дополнение традиционного режима производства знания вторым способом (Mode 2) и увеличение проблем, адресуемых обществом науке и образованию, предъявляет новые требования к профессиональной подготовке будущих специалистов и практике ее использования. Отдельные её аспекты могут быть эксплицированы посредством описания нового формата взаимоотношений науки и общества, идеи социального обучения, но при этом речь идет о формировании нового этоса постнекласси-

ческой науки [2] и связанного с ним образования, релевантного транс-переходу между гуманитарными и естественными науками, фундаментальными и прикладными исследованиями, и, ориентированного на позитивное разрешение топоса трансдисциплинарных проблем.

Библиографический список:

1. Киященко Л.П., Моисеев В.И. Философия трансдисциплинарности, М., 2009.
2. Киященко Л.П. Этнос постнеклассической науки (к постановке проблемы) // Этнос науки на рубеже веков. М., 2005. С. 29-53.
3. Ласло Э. Век бифуркации: постижение изменяющегося мира // Путь. 1995. № 1.
4. Мамардашвили М. Сознание и цивилизация. Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/library/mmk/civiliz.html>
5. Паскаль Б. Мысли. Режим доступа: <http://www.vzms.org/pascal.htm>
6. Crane, D., Small, H. American Sociology since the Seventies: The Emerging Crisis in the Discipline // Sociology and its Publics: The Forms and Fates of Disciplinary Organization. pp. 197-34. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
7. International Congress What university for tomorrow ? Towards a transdisciplinary evolution of the university. Locarno, Switzerland, April 30 - May 2, 1997. Mode of access: <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret>
8. McGregor, S. L. T , Volckmann, R. Transversity: Transdisciplinary Approaches in Higher Education. Integral Publishers, 2011.
9. Morin, E. Seven complex lessons in education for the future. UNESCO, 1999
10. Nicolescu, B. Towards Transdisciplinary Education and Learning. Mode of access: <http://www.metanexus.net/conference2005/pdf/nicolescu.pdf>
11. Piaget J. L`epistemologie des relations interdisciplinaires // Apostel et.al. Interdisciplinarity: problems of teaching and research in universities. Paris, 1972.
12. Pohl, C., Hadorn, G.H. Principles for Designing Transdisciplinary Research. Munich, 2007.
13. UNESCO on the World Conference on Higher Education Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action. Mode of access: <http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/world/pdf>

УТОПИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

О.А. Донских, Т.Г. Шатула, Новосибирск

Существует масса утопических сочинений. И поскольку авторы хотят представить идеальные общества, то, казалось бы, в них немалое место должны были бы занимать проблемы воспитания и образования. Но, как это ни парадоксально, в большинстве утопических проектов именно это либо отсутствует, либо дается лишь в совершенно незначительной степени. Попытка объяснения этого факта и определила замысел настоящей статьи.

Если мы заговариваем о воспитании и образовании, то нам следует определить, где в действительности смыкаются и где расходятся между собой эти понятия, поскольку это необходимо для поисков ответа на поставленный вопрос.

В современных категориях педагогического опыта воспитание – это процесс формирования и развития личности под воздействием целенаправленного обучения с целью подготовки его к будущей социальной и культурной деятельности, причем развитие личности идет сразу в нескольких направлениях – физическом, физиологическом, психическом, социальном, духовном. Образование же – это и комплекс систематизированных знаний, умений, навыков, способов мышления, которые «разрабатывают» мыслительные и творческие способности человека, и одновременно процесс и результат приобретения им этого комплекса знаний.

Воспитание, формирование, обучение, развитие, образование составляют иерархическую формулу становления личности, в которой одно не работает без другого. Должное воспитание и образование, в свою очередь, стимулируют самовоспитание и самообразование – когда человек, получив правильную мотивацию, начинает двигаться в своем развитии в самостоятельном направлении, близком его интересам и склонностям, переходит от прямой трансмиссии (непосредственные воспитатели как источники знаний – родители, педагоги) к непрямо́й – более независимые и непредвзятые

источники (другие люди, разнообразные информационные каналы). Поэтому человек не воспитывается по частям, он создается синтетически всей суммой влияний, которые на него воздействуют.

Сообщая обучаемым те или иные знания, педагоги всегда придают им необходимую направленность, формируя важнейшие мировоззренческие, социальные, нравственные и другие установки. Следовательно, обучение имеет воспитывающий характер и наоборот – любое воспитание содержит элемент обучения. Образование как термин, традиционно апеллирующий к более сознательному возрасту, является продуктом процессов воспитания и обучения. Поэтому области понятий «воспитание», «обучение», «образование» перекрываются. В то же время, изучая различные определения этих понятий, а также «развитие» и «формирование», у разных авторов, можно заметить, что установленных международных дефиниций у них также нет. Границы понятий сужаются и расширяются в зависимости от смысла и целей воспитательного процесса и, что немаловажно, меняющихся жизненных аспектов.

Теперь об утопии. На протяжении столетий беспрестанно возникает в различных вариациях и трактовках идея создания человека идеального типа, который стал бы ядром и основой идеального общества, продуктом идеальной воспитательной системы идеального государства. Но при всем многообразии культур и философских систем завершённые концепции идеального человека едва ли встречаются. У французского историка философии Пьера Адо можно встретить замечание, что для создателей образов нового, идеального человека значительной проблемой являлась и является относительная немногочисленность возможных условий для существования. [2, с. 115]

Слово «утопия» понимается в двух связанных, но принципиально разных значениях. Первое – сознательно представленное конкретным автором идеальное устройство общества, в котором отсутствуют недостатки, характерные для обществ

ва существующего. Примером такой утопии может считаться платоновское государство. Второе значение – представление о «небывалой, блаженной стране; обо всем мечтательном, несбыточном, грезы о счастье». [7] Поскольку утопии представлены литературными произведениями (иногда даже говорится об утопии как о жанре), то оба значения объединяются, и в одном ряду оказываются Гомер, Тиртей, Платон, Цицерон и народные и литературные сказки о стране Кокейн, земле Шлаграффенланд, Беловодье, или Шангри-Ла. Одним из основных критериев, которые позволяют отличить один тип утопических произведений от других, выступает направленность конкретной описываемой утопии: либо она представляет собой образ общества, который представляется автором в качестве реального [См. напр. 26], либо это образ «страны ленивых обезьян», который придуман лишь для развлечения.

В статье речь пойдет об утопии в первом значении. Но и здесь необходимо уточнение. Дело в том, что в той же Древней Греции существовали утопические образы идеальных государств, которые выдавались за реально существовавшие в древности. Их создавали боги или герои. Одиссеей попадает в «пышностроенный город любезных богам феакиян». [6, с. 6, 3] Вот как он был построен – «...божественный вождь Навсифой поселил их [феакиян] / В Схерии, тучной земле, далеко от людей промышленных. Там он их город стенами обвел, им построил жилища, / Храмы богам их воздвиг, разделил их поля на участки». [6, с. 6, 7-10] И в следующей главе описывается великолепный дворец и сады ныне правящего там Алкиноя, как описывался бы рай: «Так изобильно богами был дом одарен Алкиноев». [6, с. 7, 132]

У одного из самых ранних поэтов Тиртея «была поэма-элегия, которая называлась Эвномией. Под видом Благозакона здесь выступала идеализированная Спарта — город, основанный богами и управляемый «чтящими богов царями»; это царство праведности и закона». [21] Т.е. Тиртей рисовал идеализированный образ реальной Спарты, он верил в него, в то, что этот образ отражает реально существовавшую Спарту, и верил, что этот образ воспитывает его сограждан. Но каких-

то деталей, позволяющих описать образ жизни граждан этого идеального государства, Тиртей не дает.

Диодор Сицилийский в VI книге «Исторической библиотеки» пишет о путешествии Эвгемера: «Итак, Эвгемер был другом царя Кассандра. Вынужденный поэтому выполнять некоторые царские поручения и совершать далекие путешествия, он посетил южный Океан. Отправившись из Счастливой Аравии, много дней плыл он по Океану, пока не добрался до островов посреди открытого водного пространства, один из которых называется Панхея, и наблюдал обитающих там панхеев, которые отличаются особым благочестием и почитают богов необычайно пышными жертвоприношениями и замечательными посвященными дарами из золота и серебра. Остров этот — священный остров богов. Есть там множество сооружений, замечательных своей древностью и мастерским зодчеством...». [10] В этом путешествии Эвгемер представляет утопические картины. Для него они реальны. Ведь он даже видел список умерших богов, которые основывали идеальные государства. Здесь география пересекается с историей¹. Ведь древние греки, от которых идет наша политическая наука, верили, согласно Гесиоду, в Золотой век, где люди были счастливы и который они век за веком утрачивали, пока не оказались в Железном веке, когда счастлив только тот, кто родился и сразу умер, а еще счастливее тот, кто не родился вовсе.

С этой идеей древнегреческие утопические проекты обращались в прошлое, к истокам. Дело в том, что у истоков стояли боги, они не могли сделать что-то несовершенным. Постепенно все портилось и унывало. Поэтому, чтобы иметь что-то светлое впереди, нужно было обращаться назад. (Отклики такого понимания можно встретить позже практически у всех христианских реформаторов, которые обращались своей мыслью к началу первого века, к апостольской общине во главе со Спасителем как к идеалу).

Платон в «Политике» описывает времена Крона как космическую гармонию: «...Самим круговращением целиком и

¹ Проблема интерпретации эвгемеровской традиции рассматривается в статье [31]

полностью ведал [верховный] бог, но местами, как и теперь, части космоса были поделены между собой по родам и стадам божественными пастухами – гениями; при этом каждый из них владел той группой, к которой он был приставлен, спасая членов ее от дикости и от взаимного пожирания; не было среди них также ни войн, ни раздоров, зато можно назвать тысячи хороших вещей, сопутствовавших такому устройству. ... Под управлением бога не существовало государств; не было также в собственности женщин и детей: ведь все эти люди появлялись прямо из земли, лишённые памяти о прошлых поколениях. Такого рода вещи для них не существовали, зато они в изобилии получали плоды фруктовых и любых других деревьев, произрастающих не от руки земледельца, но как добровольный дар земли. Голые и неприкрытые бродили они большей частью под открытым небом. Ведь погода была уготована им беспечальная и ложе их было мягко благодаря траве, обильно произрастающей из земли». И дальше: «Питомцы Кроноса, располагая обширным досугом и возможностью словесно общаться не только с людьми, но и с животными, пользовались всем этим для того, чтобы философствовать, если они, беседуя со зверьми и друг с другом, допытывались у всей природы, не нашла ли она, с помощью некоей особой способности, что-либо неведомое другим для кладовой разума, – легко судить, что тогдашние люди были бесконечно счастливее нынешних. Вдосталь насытившись яствами и питьем, они передавали друг другу, а также зверям сказания – те, что и ныне о них повествуются...». [17, с. 30-31]

А вот как о познании божества равно эллинами и варварами говорит в своей Олимпийской речи Дион Хрисостом (в 97 году н.э.) Первые люди «...не были расселены сами по себе вдалеке от бога или вне его – напротив, живя в самой его сердцевине, пожалуй, даже сросшись с ним, и так и сяк лепясь к нему, они не могли долго оставаться беспонятными, и прежде всего потому, что восприняли от него пониманье и разум; и наконец, со всех сторон их освещали божественные и громадные светочи неба и звезд, да еще солнца и луны, и всевозможные виды являлись им днем и ночью, и без помехи они созер-

цали великолепные зрелища и слушали многообразные голоса: ветров и леса, рек и моря, ручных и диких зверей...». [11, с. 289] И, конечно, человек ни в чем не нуждался, буквально питаясь землей и туманами. Когда люди не отделены от бога, они блаженны.

Во всех этих случаях речь идет о реальном рае. Во всяком случае, авторы этих картин представляют их либо так, что это действительно было когда-то, либо как то, что есть сейчас, но находится очень далеко. Золотой век, рай, Эдем даны человеку богами. Их не нужно выстраивать, не надо к ним приспособливаться. *И не нужно учиться в них жить*. И, соответственно, не нужна система образования. Подобные образы, независимо от степени их разработки, в принципе исключают процесс своего становления. И это характерно для большинства утопических картин как того периода, так и по настоящее время.

Совершенно другой тип утопий, и именно они будут предметом дальнейшего анализа, – это такие авторские проекты идеальных обществ, которые реально планировались быть осуществленными. Как известно, первые утопические проекты начали сознательно выстраивать пифагорейцы. Пифагор сам построил идеальное общество, если считать таковым его союз, орден, братство или гетерию. И позднее пифагорейцы считали это братство идеальным сообществом, утопией, которая позже представлена, например, Ямвлихом в его известной книге о пифагорейском образе жизни. Он подробно описывает, как Пифагор очищал с помощью музыки души своих будущих учеников. Пифагор «считал, что воздействие на людей сначала осуществляется посредством чувств: если кто-либо видит прекрасные образы и формы или слушает прекрасные ритмы и песни, то такой человек начинает музыкальное образование с мелодий и ритмов, от которых излечиваются человеческие нравы и страсти и устанавливается первоначальная гармония душевных сил. Он также придумал средства сдерживать и исцелять болезни души и тела». [22, с. 50] Пифагор уделял огромное внимание ученым занятиям: «Другое очищение разума и одновременно всей души он осу-

ществлял всевозможными средствами следующим образом. Он считал, что усилия, направленные на познание и ученые занятия, следует рассматривать как благородные, а в отношении свойственной всем от природы неводержанности и жадности он определял и испытания, и разнообразные способы сдерживания и подавления их, действующие огнем и железом, которые дурной человек не способен ни выдержать, ни стерпеть». [22, с. 53] Он воспитывал людей пятилетним молчанием. И т. д. В результате он создал систему гражданского воспитания. Причем треугольник со сторонами 3-4-5 понимался как проект наилучшего государственного устройства. [22, с. 85] И это все обсуждается Пифагором и его учениками. Таким образом, в рамках пифагорейской традиции возникают проекты такого общественного устройства, которое сделает людей счастливыми (с учетом того, что добродетельная и счастливая жизнь для Пифагора, по-видимому, синонимичны). [22, с. 35, 85-86]

К этой же традиции принадлежит Платон с его самым, наверное, знаменитым проектом идеального государства. Не останавливаясь подробно на деталях, следует отметить идею двойного воспитания (Платон говорит о стражах, но позже эта идея приобрела более общий характер). Он выделяет мусическое и гимнастическое воспитание. Первое для души, второе для тела. [14, с. 155] Ведь стражи должны быть «благочестивыми и божественными, насколько это под силу человеку». [14, с. 165] Причем, интересно, что Платон отдает обучению и воспитанию первенство перед законом: «Не стоит нам давать предписания тем, кто получил безупречное воспитание: в большинстве случаев они сами без труда поймут, какие здесь требуются законы». [14, с. 214] Эту же мысль Платон проводит в «Законах», когда говорит о том, что «хорошо воспитанные дети легко станут хорошими людьми и, став такими, и все остальное будут делать прекрасно, в том числе и побеждать в битвах врагов. Воспитание ведет к победе, победа же иной раз – к невоспитанности». [15, с. 104] И в таком же духе – от человека к государству, а не наоборот – Платон дает определение воспитания, говоря, что мы подразумеваем под ним то,

«что с детства ведет к добродетели, заставляя человека страстно желать и стремиться стать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или же властвовать. <...> Воспитание же, имеющее своим предметом и целью деньги, могущество или какое-нибудь иное искусство, лишенное разума и справедливости, низко и неблагоприятно, да и вовсе недостойно носить это имя. ... Если же воспитание отклонится от своего пути, но его можно выправить, всякий по мере сил должен это делать в течение всей жизни». [15, с. 107-108] И дальше Платон подробно останавливается на характере воспитания, указывая на то, что «наилучшее воспитание молодых людей да и самих себя заключается не во внушениях, а в явном для всех осуществлении в собственной жизни того, что внушается другому». [15, с. 202] При этом понятие воспитания у него охватывает, разумеется, и то, что мы обозначаем как образование. (Кстати говоря, если брать слово «образование» буквально, т.е. иметь в виду корень «образовывать» «создавать», то оно более точно отразит то, что Платон понимает под воспитанием). Он подробно рассматривает, как осуществлять мусическое и гимнастическое воспитание, как и зачем обучать арифметике и астрономии, и т.п. Главное знание, которое должен приобрести человек, - это знание о числах, потому что только оно дает истинную мудрость. Говоря о таких искусствах, как земледелие, охота, зодчество и другие ремесла, искусство прорицания, стихи и живопись, военное искусство, медицина – все это не дает истинной мудрости, это искусство подражания или способность быстро соображать, легко усваивать и иметь хорошую и твердую память. Только знание чисел делает его обладателя «не глупым ремесленным исполнителем, но мудрым и добрым гражданином; правитель ли он в своем государстве или подвластный – все равно он будет справедлив и благопристоен». [14, с. 485] Очень важным моментом концепции Платона является то, что женщины также должны получать воспитание и образование.

Таким образом, Платону очевидно, что идеальное государство вовсе не автоматически сделает всех людей добродетельными. Оно будет направлять к добродетели, создавать ус-

ловия для правильного воспитания и образования, но каждый человек отвечает за свое собственное воспитание. Интересно, что Платон, даже обращаясь за образцами к историческим примерам, рассматривает формирование государства как сознательно организуемый процесс развития, а не возвращения к истокам.

Как пишет Вернер Йегер, центральным пунктом в пайдеейе как продукте системы воспитания древних греков было понятие арете – сложного и многосоставного концепта, включавшего в себя и духовную развитость, и сознание себя, своей роли и места в мире, и истинный героизм. [5, с. 287-290] Для греков весьма значимым в целом являлся именно аспект воспитания как приведения к величию души (мегалопсихии), а не образования как расширения кругозора. В аристократической среде целью воспитания являлось не просто «биологическое» подражание социальной модели поведения, ставшей традицией, но именно построение величия души, приход к духовной значимости, к подлинной арете; в этом заключалась сущность греческой аристократической выучки. (К арете примыкает калокагатия – совершенство развития и духа, и тела.) Эта проработка на воспитательном уровне особенно касалась героической арете – наличия ценности героизма в духовной структуре, идеала мужской доблести. Поскольку воинская доблесть высоко ценилась в греческой поэзии, то для достижения истинной героической арете следовало давать такой опыт и понимание того, как должно поступать в том или ином случае, чтобы воин действовал не по навязанной реакции, а исходя из собственных побуждений, внутренней личной проникновенности; нежелательны мотивации вида «я должен сделать это, потому что мне так говорили», но всецело одобряется глубокое внутреннее понимание и готовность поступать так, а не иначе.

Для греческого мышления была характерна неразделимая связь эстетического и этического. Именно в эпоху поздней античности впервые оформился союз прекрасного как эстетического концепта и нового как обновленной педагогической парадигмы. К этому положению восходит небезынтересная,

но все же довольно-таки прекраснодушная теория «эстетического образования» Фридриха Шиллера, согласно которой без обращения к высокому искусству нельзя воспитать человека добродетельного и счастливого. Шиллер полагал, что воспитание чувства прекрасного в человеке способно преодолеть его внутреннюю разобщенность, ощущение раскола с действительностью и вернуть его в состояние человека античного, который, наоборот, был весьма естественен и ощущал свое единение с природой. Человеку свойственно стремление к целостности и свободе, и оно должно быть поддержано. А поскольку красота всегда свободна, то воспитать человека эстетически – значит воспитать его свободным.

Христианское сознание дает образы райской жизни, наиболее известные из которых – Эдем и небесный Иерусалим, как раз в самом начале и в конце Библии. И эти образы ложатся в упомянутую выше традицию грез о счастье. Но, наряду с этим, мысль верующих постоянно обращается как к своему идеалу к апостольской общине, ведомой Спасителем. Как это сознание выражено А.К. Толстым в поэме «Иоанн Дамаскин»: «И не в венце сияет он, / К кому душа моя стремится; / Не блеском славы окружен, / Не на звенящей колеснице / Стоит он, гордый сын побед; / Не в торжестве величья – нет, – / Я зрю его передо мною / С толпою бедных рыбаков; / Он тихо, мирною стезею, / Идет меж зреющих хлебов; / Благих речей своих отраду / В сердца простые он лиет / И правды алчущее стадо / К ее источнику ведет». [19] Средние века с их обращенностью к началу эры и с осенним сознанием постоянного ожидания Страшного суда не располагали к созданию утопических проектов в духе платоновских. Просто в сознании людей жил идеальный образ первой общины.

Новая ситуация складывается в эпоху Возрождения, когда утопии, вслед за произведением Мора, появляются как из рога изобилия. Это связано с формированием нового сознания, которое ориентируется на будущее, а не на прошлое. Собственно говоря, утопии и являются важнейшим симптомом его появления.

Человека выгнали из рая. Но когда его выгнали, оказалось, что ему нужно научиться жить на земле. Ему даны были возможности для построения рая своими силами. Как писал Джон Мильтон в конце своей поэмы «Потерянный рай»: «Весь мир был теперь перед ними, где они должны были выбрать место для существования, и Промысел был их проводником: взявшись за руки медленно побрели они через Эдем своим одиноким путем»¹. Неожитая земля простиралась перед ними, и они должны были обрести новый рай своим трудом – «Я пел доселе, как утратил Рай / Преслушный человек; а днесь пою, / Как Рай людскому роду возвратил / Престойкий Человек, что всяк соблазн / Отверг и, Соблазнителя презрев / Лукавого, осилил и поправил; / И в пустошах воздвигся вновь Эдем». [9, с. 6] Здесь Мильтон выражает квинтэссенцию нового сознания, которое в своем развитии порождает капиталистический строй. Ключевыми его характеристиками стали рационализм (рациональная организация труда, по М. Веберу) и индивидуализм (либеральная идеология, отдающая человеку приоритет перед обществом). Это определило тот факт, что утопические проекты в основном шли в русле социалистической идеологии, противопоставляя себя капиталистическому сознанию.

Растущее количество и многообразие утопических произведений постепенно поставило вопрос, чем является утопия для человека, представляет ли она собой способ осчастливить человека или же способ сделать его жизнь и его самого совершеннее? И при ответе на этот вопрос выделяются две соответствующие концепции – человека счастливого и человека совершенного. Каждая из них продуцируется разными аспектами утопического бытия. Даже если авторы утопических произведений не всегда отдают себе отчет, в каком именно ключе они рисуют свое идеальное общество, принципиальные различия тем не менее выявляются, что порождает

¹ “The World was all before them, where to choose / Their place of rest, and Providence their guide: / They hand in hand with wandring steps and slow, / Through Eden took their solitary way”. – Цит. по: http://www.dartmouth.edu/~milton/reading_room/pl/book_12/text.shtml

указанные два подхода и вытекающую из них относительно общую классификацию. Первый, этатический, подход формируют такие факторы, как совершенствование условий жизни человека, среды, которая его окружает, и достижение максимально приближенного к идеальному государственно-политического строя. Второй, антропологический, подход характеризуется таким описанием утопических обществ, при котором на первый план выходит более локализованный аспект – особенности личного мировосприятия и внутреннего изменения человека.

Как уже стало понятно, этатический подход мы соотносим с концепцией человека совершенного, а антропологический – с концепцией человека счастливого. Наибольший интерес для нас представляет вторая концепция, что связано с ее теоретической и практической сложностью. (Стоит заметить, что Платон пытался совместить оба подхода, что ему в целом удалось, но он представляет собой исключение.) Закономерно, что под «человеком счастливым» мы подразумеваем такие преобразования в мышлении и самоощущении человека, которые позволят ему обрести понимание приоритетных жизненных ценностей, избавиться от душевного недовольства и прийти к истинной гармонии как внутренней, так и внешней, выражающейся в идеальном, подходящем конкретному индивиду жизненном укладе и комфортном взаимодействии с другими. Но вопрос жизненных ценностей сам по себе также весьма сложен и индивидуален. По причинам той же сложности очевидно, что релевантные этой концепции утопические произведения гораздо более редки, чем те, в которых достижение идеала ориентировано исключительно на внешнюю, предметную и социально-политическую сторону человеческой жизни и деятельности, а это и порождает коммунистические и социалистические проекты. Что же касается перемен в сознании самого человека, в его идейной ментальности – этот противоречивый аспект рассматривается в целом крайне скупно. Впрочем, плохая проработанность социально-антропологической составляющей в утопической литературе античности и Нового времени логично объясняется общим

отсутствием тенденции к анализу человеческой психологии, которая зарождается позднее.

Еще более скупно и противоречиво рассматривается крайний метод в формировании человека счастливого – его воспитание и образование. Эти фундаментальные для упомянутой концепции понятия, как правило, авторами практически не затрагиваются либо умалчиваются, и такой факт может указывать, насколько большую трудность составляет для самих утопистов четкое понимание того, как должен строиться правильный и безущербный процесс воспитания идеального человека, какая система образования должна быть создана.

Если просматривать сочинения классических утопистов Нового времени, то можно заметить, что мало у кого из них встречаются сколько-нибудь подробные замечания на этот счет. По каким же причинам образовательный аспект может выпадать из поля зрения авторов утопических произведений? просматривать сочинения классических утопистов Нового времени, то можно заметить, что мало у кого из них встречаются сколько-нибудь подробные замечания на этот счет. По каким же причинам образовательный аспект может выпадать из поля зрения авторов утопических произведений?

По нашему мнению, эти причины могут оказаться среди следующих.

Выстраивая картину идеального общества, утописты предполагают, что человек в таком обществе автоматически становится другим. Иначе говоря, они сознательно или бессознательно понимают человека в полном смысле как «ансамбль общественных отношений», по Марксу. По сути дела логика та же, что и в картинах райской жизни. Она так хороша, что человеку не нужно учиться, чтобы жить так. Попав в идеальные условия, человек сразу теряет способность вести себя плохо по отношению к другим. Иначе он просто изгоняется из рая тем или иным способом. Особенно хорошо это описано в «Городе Солнца» Кампанеллы, где загнивший член общества обкладывает себя мешочками с порохом и сам же себя поджигает, под

увещевания и плач сочувствующих ему хороших членов, убеждающих его в необходимости этого акта.

В силу указанной «автоматической инерционности» утописты не предполагают, что методики воспитания и образования должны чем-то отличаться от общепринятых в их время.

В основном классические утописты предлагают довольно общие методики и решения, которые в целом скорее подтверждают важность и необходимость правильного воспитания и образования и декларируют его универсальность для всех, нежели углубленно прорабатывают эту проблему. Наиболее продуктивными в общем ряду оказываются самые хрестоматийные мыслители вроде Томаса Мора. «Утопия» Мора, помимо своего выступления в качестве эталона гуманистической моральной философии эпохи Возрождения, оказалась также первой утопией, в которой вводилось образование для всех – и мужчин, и женщин. Для того времени это были безусловно прогрессивные взгляды. Помимо того, Мор приближает понятие образования к процессу, который должен длиться непрерывно, в течение всей жизни. Его утопийцы трапезничают в общих залах, и прием пищи сопровождается музыкой и образовательными чтениями (*educational readings*); кроме того, рабочий день утопийцев ограничен шестью часами, дабы у них высвобождалось больше времени на другие занятия, в том числе, указывает Мор, на посещение лекций. Таким образом, зарождается важная идея необходимости постоянного образования, понимание того, что воспитание и образование – не разовые акты, и недостаточно воспитывать, обучать и социализировать ребенка один-два десятка лет, а затем полагать его образование законченным. Свойства человеческой психики обуславливают непрерывную лабильность внутренней системы образов и ценностей, поэтому даже превалирующие ее составляющие – морально-нравственные установки – требуют постоянного напоминания и закрепления. [25, р. 305]

По схожему принципу воздействуют разрисованные обучающими картинками стены «Города Солнца» Томмазо Кампанеллы. Роль наглядности сенсуалист Кампанелла оценивал

очень высоко, и поэтому ставил во главу угла первоначальному обучению детей приобретение элементарных знаний обо всех вещах и явлениях «динамичным» методом – во время прогулок, рассматривая стены города, на которых изображены геометрические фигуры, животные, растения, орудия труда и т.п. В современной педагогической практике наглядная организация учебно-воспитательного процесса уже давно установилась в качестве одного из ключевых мотивационных стимулов. Очевидно, утопическое образование должно иметь важное для своей полноты качество, и это качество – повторяемость. (Возможно, Кампанелла заимствовал отдельные элементы своего проекта у основанных иезуитами в Парагвае редуций, о которых речь пойдет ниже) [См. 28, сс. 221-222].

Неразрывность воспитания и духовного становления и их постоянная динамика полнее всего проявляются у Эдварда Беллами в его «Острове ясновидцев». Несмотря на небольшой формат, это произведение по своему содержанию и основной идее представляется нам весьма значительным. Утопия Беллами – тот крайне редкий пример, когда государственный строй и социальная организация общества практически не имеют значения, поскольку «утопические люди» Беллами – телепаты. Поэтому объектом преобразования выступают не материальные условия жизни, не регулирующие факторы, призванные постепенно привить людям требуемые социальные стандарты восприятия и привести к считающемуся идеальным гомогенизированному укладу жизни, но функциональный образ мышления. Повышенные способности островитян к телепатии, помноженные на некоторое ускорение в ходе человеческой эволюции, дали им возможность отказаться от речи и заменить ее непосредственной передачей мыслей. Таким образом, вербализированное общение было вытеснено почти полностью (за исключением отдельных островитян, выступавших в качестве переводчиков при редком появлении на острове иностранных моряков). Поскольку телепатическое общение безошибочно улавливает мысли и эмоции человека, то оно способствует тому, что «собеседники» оценивают и воспринимают характер и строй мыслей друг друга в целой их объективности, а не по от-

дельным движениям души. Это позволяет ясновидцам не испытывать досады относительно своей ментальной обнаженности перед другими, а также сблизиться духовно настолько, насколько это не возможно для обычных людей. Беллами использует такой оригинальный подход, чтобы развить предположение, что «справедливость не может не царствовать там, где души открыты нараспашку». [3] Уход от наносности и самопрезентации любого рода и искоренение всякой лжи в душе ведут к установлению среди человечества «состояния истинного блаженства». [3] С утилитарной точки зрения пси-утопия Беллами видится безусловно более фантастичной и эфемерной, если не сказать бесполезной, чем основная масса утопических проектов, но лежащая в ее основе идея открытого и непредубежденного сознания весьма цельна и сильна по своему значению. Кроме того, она формулирует концепцию рекурсивного, взаимного, воспитания – по принципу образцовости, на примере друг друга, что перекликается с системой древних эллинов, особенности которой мы осветили выше.

Не обходится, конечно, и без теорий, заостряющих внимание на методах воспитания, близких к насильственным, как, например, в амбивалентной утопии, которая в определенном смысле формирует одновременно человека совершенного и человека счастливого, – «Уолден-2» Б. Ф. Скиннера, знаменитого бихевиориста. В этом романе описывается идеальное общество, созданное психологами-правителями и поддающееся управлению за счет модификации поведения с самого раннего возраста. Эта модификация призвана вытеснить бесполезные качества и черты и закрепить исключительно нужные и правильные. Последовательное достижение «механизма поведения» методами Скиннера апеллирует к очевидному воздействию «кнутом и пряником». Индивид награждается за полезную с точки зрения экспериментатора деятельность и наказывается за нежелательную.

Специфические, но интересные воспитательно-образовательные системы встречаются иногда и в научной фантастике. У известного американского фантаста Орсона Скотта Карда есть рассказ «Соната без сопровождения», который тоже мож-

но назвать своеобразной утопией, если согласиться с тем, что утопический базис в нем закладывает задача реализации у человека всего потенциала заложенного в нем таланта, способностей и склонностей к определенным занятиям. Эта индивидуальная предпочтительность определяется у младенцев вскорости после их рождения, и в соответствии с полученными результатами каждого забирают от родителей и помещают в наиболее подходящие условия, призванные максимально правильным образом содействовать его развитию в нужном направлении. Главный герой рассказа, по истории которого мы можем наблюдать воплощение в жизнь такой частной утопической схемы, обнаружил незаурядные способности к музыке и потому растет и воспитывается в лесу, где до десяти лет слушает исключительно «чистые» природные звуки, оттачивая и рафинируя таким образом свой музыкальный слух. Только после этого, с накопившимся обширным багажом «натуральных мелодий», Кристиана поощряют создавать собственную музыку, которая тоже выходит практически естественной и настолько совершенной, что подчиняет своему звучанию всех людей. Это и есть образование Кристиана, другого ему по генетической предрасположенности не хочется.

Утопия Карда – это не только утопия тотальной индивидуальной самореализации, но и утопия странного «независимого одиночества». Безусловно, не все в этом мире обладают особенными талантами, многие выполняют куда более приземленные, бытовые работы, что также соответствует их характеру, но тем не менее такое «точечное» воспитание закономерно порождает большее одиночество. Это достаточно ярко отразилось в самом названии рассказа – ведь тот же Кристиан создает одиночную музыку, в отсутствие всякого аккомпанемента.

Беллами и Кард в определенной мере наводят нас на мысль о том, что необходимым качеством образования должно стать разнообразие его форм. Если повторяемость доминирующих нормативов ведет к их закреплению в моральной структуре личности, то разнообразие позволяет избежать обычной при обучении скуки, которая неизбежно ведет к осла-

блению и потере мотивации. В этой связи можно также вспомнить Г. Уэллса, полагавшего, что лучшим образованием для молодых поколений утопического общества являются путешествия, – здесь и научение космополитизму, что углубляет понимание основных человеческих ценностей, и многообразие и сменяемость впечатлений, что заставляет мыслить и расширяет кругозор. [20]

Собственно говоря, в какой-то мере повторяемость и разнообразность воплощаются в современных образовательных системах разных стран, многие из которых дают возможность лично отобрать дисциплины для изучения, сообразуясь со своими склонностями и потребностями. Тем не менее, в XX веке наметилась тенденция отчуждения образования от человека и общефундаментальных человеческих ценностей, отход от ренессансного гуманитарного образования. Бурный научно-технический прогресс способствовал формированию в обществе гипертрофированного представления об абсолютном приоритете технологических и технических достижений над гуманитарными знаниями, вещественного богатства перед духовным содержанием. В различных социальных сферах на первый план вышли критерии целесообразности, эффективности. Само образование стало рассматриваться в качестве средства приобретения знаний, навыков, умений, необходимых для освоения технологий и техники, для выполнения узкопрофессиональных функций.

Однако общество по-прежнему заинтересовано не в отдельных прорывах и методиках, а в целостной, единой системе производства и воспроизводства идеальных людей. Доктор педагогических наук Борис Бим-Бад обобщает положения педагогических концепций совершенствования человека: для блага общества и личности необходимы такие особые свойства, способности, достоинства («совершенства») последней, которые сами по себе и случайно не формируются. [4, с., 22] Эти высшие совершенства могут быть сформированы в каждом индивидуе, для чего необходим системный набор, программа формирования. Также Бим-Бад указывает на крайне важный в нашем понимании аспект, составляющий функцио-

нальную сущность педагогической системы: «Предполагается также, что воспитатели обладают теми совершенствами, которые они возвращают в индивидуе и группах, и что существуют средства воспитать новые поколения более совершенными». [4, с. 24] В этом плане как никогда оказывается верна латинская поговорка, вопрошающая о том, кто будет охранять охранников.

Такая постановка вопроса подразумевает неизбежность изначальных недоработок в любой новой системе образования, т.е. каждое совершенство возможно смоделировать исключительно в перспективе. По большому счету, вся история образования работала на то, чтобы четче оконтурить его, создать более эффективные воспитательно-образовательные парадигмы и подвести таким образом всю систему ближе к идеальному механизму реализации, к той самой формуле производства и воспроизводства.

Если литературная форма утопии сама по себе негласно давала возможность вынести на первый план какие-то конкретные аспекты устройства идеального общества, в зависимости от целей автора, и не поднимать другие, неясные или спорные, то в случае практической попытки построения утопической общины требовалось организовать максимально лучшим образом все стороны человеческой деятельности. Как ни странно, но, несмотря на эфемерность утопических конструкций, в истории человечества насчитываются примеры локального осуществления различных проектов, которые в той или иной степени можно назвать утопическими. Мы попробуем развернуть некоторые из этих примеров и проследить, каковы были в них особенности воспитательно-образовательной функции.

Среди наиболее поразительных «исторических утопий» можно выделить так называемые парагвайские редукции, которые были основаны миссионерами-иезуитами еще в XVII веке. Орден иезуитов, начало которому положил в 1540 г. Игнатий Лойола, сумел развернуть широкую просветительскую деятельность по всему миру – в Португалии, в Индии, Японии,

Китае, Центральной и Южной Америке. В 1580-х годах иезуиты появились в Парагвае и начали активную борьбу против угона местного населения – племени индейцев гуарани – в рабство в Сан-Паулу, чем и завоевали его доверие. Отмечается, что туземцы были покорены не насилем, а только убеждением и добрым отношением.

Гуарани – большое племя индейцев, занимавшееся первобытным земледелием, охотой, рыбной ловлей, разведением домашней птицы и свиней. Особенностью этого племени был каннибализм, причем человечину они ели почти сырой. И в то же время отмечалась удивительная доброжелательность, кротость и даже «детскость» этого народа. Они охотно крестились и принимали основы христианской веры, и вскоре иезуиты добились того, что индейцы провинции Парагвай (которая в то время была существенно больше современного Парагвая) обрели безопасность от набегов рабовладельцев-паулистов. (Дело в том, что эксперимент иезуитов в отношении других племен этого региона оказался гораздо менее успешным. Т.е. именно этнико-культурные особенности гуарани определили успех дела). Для этого они приучили индейцев к оседлой жизни и переселили в крупные селения-резервации, получившие название редукций. Первая «иезуитская провинция» в Парагвае была основана в 1607 г. Начиная с 1640 г. иезуиты вооружили индейцев и с боями переселили их в труднодоступный район, ограниченный с одной стороны Андами, а с другой – порогами рек Парана, Ла-Плата и Уругвай. Вся эта страна была покрыта сетью редукций. Уже в 1645 г. иезуиты получили от испанской короны привилегию, освобождавшую владения общества Иисуса от подчинения испанским колониальным властям и от уплаты десятин местному епископу. Иезуиты также добились вскоре признания права вооружать индейцев огнестрельным оружием (в отмену безусловного запрета, введенного испанскими властями во всей Южной Америке) и создали из гуарани сильную армию.

Основные принципы социальной организации редукций заключались в отсутствии частной собственности и работе на общественное хозяйство. Хотя каждой семье выдавался не-

большой личный участок, на нем позволялось работать не более трех дней в неделю. Остальное время посвящалось работе на общественное хозяйство. Все выработанное размещалось на общественных складах, откуда провизия выдавалась всем поровну. Торговля внутри редукции отсутствовала, однако существовала государственная внешняя торговля: продукты сельского хозяйства и фабричные изделия сплавлялись по Паране к океану и там обменивались на необходимые государству вещи. За время существования государства иезуиты внедряли прогрессивные агротехнические технологии, в результате чего гуарани сумели полностью обеспечить себя продуктами. На обширных плантациях возделывали сахарный тростник, хлопок, маис, табак, какао, пряности, чай, целебные травы. В садах росли овощи, цветы, апельсины, лимоны. В редукциях занимались разведением рогатого скота, лошадей, овец. Процветали различные виды ремесел, в том числе ювелирное, часовое, швейное, судостроительное: гуарани строили корабли крупнее тех, что спускались на воду на лондонских верфях. Расцветали художественные промыслы – ткачество, резьба по дереву и камню, гончарное дело. Миссионеры заботились обо всех делах индейцев, руководили ими как в духовном, так и в физическом отношении. Надо отметить, что в процессе организации редукций, иезуиты, возможно, испытали влияние таких классических утопий, как «Государство» Платона, «Утопия» Мора и «Новая Атлантида» Бэкона [23, р. 505, см также 28], но в целом были вполне оригинальны.

Показателен тот факт, что с 1640 года, когда миссии достигли территориальной стабильности, по 1730 год население возросло с 40 тыс. до 140 тыс. Однако, независимо от внешних причин, в период 1733-1739 годы бедствия, включая войны, эпидемии и голод, резко уменьшили население миссий. Тем не менее, население опять постепенно возрастало, достигнув 105 тыс. чел. к 1767 году, когда иезуитов окончательно изгнали как из Испании, так и из ее колоний. [28, р. 201] Плодородная почва, деятельный труд гуарани и хорошо налаженная централизация управления хозяйственной жизнью обеспечили это-

му своеобразному государству христианского коммунизма удивительно долгое даже с сегодняшней точки зрения полуторавековое существование. Но по политическим причинам коммунистическая утопия все-таки пришла к своему концу: по португало-испанскому договору 1750 г. территория Парагвая должна была отойти португальской короне. Такой ход событий иезуитов не устраивал, и с 1754 по 1758 г. они довольно успешно сопротивлялись, но в итоге не смогли устоять перед объединенными испано-португальскими войсками. Через 10 лет, в 1768 г., иезуиты были изгнаны как из Испании, так и из всех ее латиноамериканских владений. Так закончился первый государственный эксперимент на территории Парагвая.

Разумеется, в редукциях должна была быть организована система образования. Здесь иезуиты следовали обычным образцам церковного христианского образования с поправкой на замечательные способности гуарани к ремесленному труду и музыке. Однако упор на дисциплину, отсутствие частной собственности и какой-либо самостоятельности привело к тому, что как только иезуиты оставили Южную Америку, полуторавековой опыт как будто испарился. Таким образом, акцент на послушании, когда каста миссионеров диктовала остальным и знания и правила поведения, преодолел систему воспитания и образования. Наличие этой касты «препятствовало полной стагнации до тех пор, пока система продолжала существовать, но массы оставались аморфными, пассивными, неспособными обрести индивидуальность и, соответственно, оказались не готовыми к самостоятельному пути, как только ушли их хозяева. Система продемонстрировала неспособность сформировать действительно развитого человека». [28, р. 223]

Государство, созданное иезуитами среди индейского племени гуарани, не оставило равнодушным многих мыслителей. До сих пор католики не знают, как «парагвайский эксперимент» оценивать – как великую победу католицизма или как еретическую попытку построения Царства Небесного на земле, о которой лучше помалкивать. И хотя иезуиты о порядках в своем государстве особенно не распространялись, да и гостей пускали с большим разбором, «эксперимент» тем не ме-

нее получил достаточную известность. В любом случае, если учесть то, что на дворе только начался XVII век, парагвайские редукции, несомненно, были очень прогрессивны.

Однако наиболее известным утопическим проектом Нового времени, получившим практическое воплощение, стала колония «Новая Гармония», у истоков которой встал выдающийся английский социалист-утопист Роберт Оуэн. Когда его идеи перестали встречать отклик в Англии, Оуэн счел, что его учение найдет более благодатную почву в лишенной предрассудков Америке. Он решил организовать колонию, все члены которой будут равноправными работниками, будут сообща владеть землей и машинами. В 1824 году он по счастливой случайности сумел приобрести десять тысяч десятин чрезвычайно плодородной земли на берегу судоходной реки в штате Индиана. Здесь были обжитые дома со всеми удобствами, распаханные и засеянные поля, прекрасные фруктовые сады и виноградники. Будущее население этих земель набиралось на добровольных началах; на призыв Оуэна откликнулось около тысячи человек, пожелавших стать членами новой колонии. Это были люди самых разнообразных взглядов, вкусов, привычек, стремлений. Были тут и выдающиеся ученые, и педагоги, и богатые филантропы; были и просто любопытные, и бедняки, и лентяи, хотевшие прожить счастливо без труда, и другие, хотевшие извлечь какую-то выгоду из этой новой и странной затеи. Интересно отметить, что одну из самых заметных ролей в истории новой общины предстояло сыграть Уильяму Мэклору – основателю Академии естественных наук в Филадельфии, «отцу американской геологии». Мэклор увлекался педагогикой, являлся в этой науке приверженцем Песталоцци и имел в виду сделать формирующееся поселение Оуэна центром американской педагогической деятельности.

Свою колонию Оуэн назвал «Новая Гармония» – актуализировав предыдущее название, «Гармония». По конституции этой «Общины совершенного общества», все ее члены имели право на одинаковую пищу, одежду, на одинаковое жилище и воспитание детей, а также на одни и те же выгоды. Но дружелюбных отношений между членами общины не

образовалось. Было много обид, жалоб и ссор. Отсутствовало правильное распределение работ. Члены колонии разбились на отдельные кружки; более воспитанные и утонченные держались в стороне, не желая сближаться с более грубыми людьми. К труду многие относились с явным презрением, работая как бы поневоле. Добровольный труд казался привлекательным далеко не для всех членов общины.

Оуэн говорил, что нужно с крайней терпимостью относиться к людям, одержимым болезненной ленью, что те, кто уклоняются от труда, заслуживают сожаления. [2, с. 50] Однако людей, страдающих болезненной ленью, в общине было очень много. Недаром же многие шли в колонию только затем, чтобы пожить сытой, довольной жизнью без труда и без забот. Люди, искренне проникшиеся взглядами Оуэна, работали, но их стал тяготить труд: не затем они шли сюда, чтобы работать на бездельников. В этой общине «совершенного равенства» жизнь ничем не отличалась от жизни окружающего их мира; здесь, как и там, были люди трудолюбивые и лентяи, и одни работали на других. Здесь царили те же недружелюбие, вражда и зависть, как в окружающем мире. Настоящего равенства не было, и, видимо, все члены колонии тяготились этой жизнью, основанной, казалось бы, на новых, разумных началах.

Наконец несогласия и ссоры между членами колонии привели к тому, что она окончательно распалась в 1828 г. «Новая Гармония» потерпела крах, потому что для жизни, основанной на новых началах, нужны были и новые люди, не зараженные привычками и предрассудками старого мира, буржуазного общества. Таких людей неоткуда было взять. Колония распалась, потому что ее члены принесли с собой из окружающего мира все дурные наклонности, соперничество и дух вражды, нетерпимость и любовь к праздности. Привычки и характеры людей создаются годами. Их нельзя сбросить, подобно старому изношенному платью, на пороге в новую жизнь, как предполагал Роберт Оуэн. И он наконец должен был признать, что опыт ему не удался [2, с. 200].

Таким образом, эксперимент Оуэна, хотя и приобрел широкую известность, задним числом оказался крайне номина-

лен, поскольку внутренние разногласия в общине стали возникать практически сразу же. Интересно отметить, что причиной раскола стали вопросы религии и воспитания.

Необходимо сказать, что до основания «Новой Гармонии» Оуэн уже имел опыт социальной организации общества в Нью-Лэнарке, где утопист, создав поселок для рабочих своего завода, проверял на практике свою важную идею об образовании характера под влиянием среды. Оуэн в Нью-Лэнарке задавался целью перевоспитать согласно принципам своего мировоззрения население своего поселка, которое воплощало в себе «все пороки человеческого общежития, обладая очень немногими из его добродетелей». [2, с. 57] Оуэн, как человек практичный и дипломатичный, безусловно связывал мероприятия морального свойства с полезными для рабочих преобразованиями в материальных условиях жизни, прекрасно понимая, что одно без другого не подействует. Поэтому, придавая огромное значение процессу морального перевоспитания, Оуэн в первую очередь провел реформы в области бытовых условий и облегчения труда и только затем перешел к реформированию характеров членов поселка. Оуэн боролся с пьянством, воровством, распушенностью, ссорами на религиозной почве путем предупреждений, убеждений, избегая всего, что носило характер устрашений и наказаний и доводя до минимума систему штрафов. Воздействие словом и влиянием общественного мнения, а также действительное увеличение заработной платы привели к улучшению материального положения рабочих, уменьшению пьянства и исчезновению краж. Межконфессиональные раздоры были устранены тем, что рабочим, отличавшимся хорошим поведением, выказывалось одинаковое поощрение вне зависимости от их религиозных убеждений. Наиболее важным для Оуэна стал детский вопрос, т.е. вопрос о работе детей на фабрике. Дети, достигшие пяти лет, поступали в школу и в течение пяти лет бесплатно учились чтению, письму и арифметике, получая сравнительно хорошее первоначальное образование. Чтобы не возникало недоразумений по вопросам религии, детей старались учить по книгам, которые давали понимание основ христианской

религии, общих всем христианским вероисповеданиям. Еще более важным шагом вперед было то, что все занятия для них старались сделать привлекательными и приятными, в полном соответствии с принципом разнообразности, который мы отмечали выше. Помимо этого, признавалась крайняя важность наглядного преподавания.

Оуэн склонялся к тому, что для ребенка полезнее будет коллективное воспитание, нежели семейное. Педагогическая реформа была направлена против элементов воспитания и образования, основанных на вере, а не на трезвой рациональности и рассмотрении фактов. Здесь также были исключены наказания и устрашения, широко практиковавшиеся в старой школе. Уделялось большое внимание физическому воспитанию. Что касается нравственных установок, то Оуэн стремился внушить своим питомцам две идеи: что человек не образует сам своего характера и что счастье каждого из них зависит от счастья всех других, утверждая среди детей взаимовыручку и уважение друг к другу, выводя тем самым модель взаимного воспитания. Оуэн считал, что становлению правильной образовательной системы мешают ошибочные понятия и невежество.

Ввиду всего вышеперечисленного нью-лэнаркский опыт в воспитательно-образовательном плане выглядит более проработанным и удачным, нежели эксперимент в штате Индиана, хотя в целом, конечно, еще не близким к идеалу. Усилия Оуэна принесли свои результаты, и поселение в Нью-Лэнарке стало образцовой рабочей колонией, снискавшей мировую славу. В этом «новом мире» практически упразднились полиция, тюрьмы, суды и даже такое знаковое явление, как благотворительность – ввиду ненадобности в ней.

Следует заметить, что мы видим возможное затруднение при анализе подобных «воплощенных утопий»: любое поселение, становящееся обособленной частной общиной и начавшее жить по другим порядкам, сразу позиционируют как утопическое. Поэтому «Новая Гармония» и приобрела большую известность, нежели социальные реформы в Нью-Лэнарке. Поскольку в народном сознании утопия носит статус обосо-

бленного, удаленного конструкта, то практически любые поселения и частные общины, выносящиеся за пределы плотно населенной «городской ойкумены», приобретают в глазах наблюдателей утопический характер: группа людей удалилась, чтобы вести иной, нерядовой, образ жизни, значит, они хотят жить лучше, значит – стремятся к счастливой жизни. По этой причине рассматриваются через утопическую призму экспериментальные архитектурные и экономические проекты (линейный город Сориа-и-Мата, прототип европейского города-сада; «деревни единства и корпорации» Т.С. Уайтвелла, территориальная организация которых служила Оуэну образцом для «Новой Гармонии»; «Современный город» Ле Корбюзье; «Проект Венера» Жака Фреско; проект «Североамериканский Технат»), а также присваиваются утопические черты многим сообществам, скрепляющимся принципом хозяйствования, общими интересами, религиозными воззрениями.

К последним можно отнести поселок Джонстаун в Гайане, существовавший в 70-х годах XX в. и названный по имени его основателя Джеймса Уоррена «Джима» Джонса, главы религиозной организации «Храм народов». Негативное отношение к представителям общины вынудило почти 1000 ее членов эмигрировать в Гайану и основать поселение в ее джунглях. Колонисты занимались сельским хозяйством, построили лесопилку, цех по выпуску мебели, школу, клуб, ясли, детский сад. На высоком уровне находилось медицинское обслуживание. Все в коммуне – образование, медицинское обслуживание, питание, одежда – было бесплатным. Всячески поощрялись занятия различными видами искусства: музыкой, пением, танцами, рисованием. Но в силу особенностей жизни общины, обучение являлось дополнением к работе, а не самостоятельной сферой жизни. [29, p. 32]

Коммунистическую «утопию в шалаше» Джонса характеризовала та особенность, что после переезда Джонс и его единомышленники, находясь теперь за сотни миль от США, открыто заявили о своей ориентации на Советский Союз. Пожалуй, Джонстаун также стал коммунистическим экспериментом, только американским. К сожалению, именно это, ско-

рее всего, и погубило Джонстаун в эпоху «холодной войны» и множественных политических подтекстов. Трудно сказать наверняка, что случилось в действительности и кем была предопределена судьба колонистов, но через несколько лет население коммуны было физически уничтожено. (До сих пор непонятно, идет ли речь о коллективном самоубийстве или убийстве).

Нью-лэнаркский и индианский опыты Р. Оуэна положили начало социальным экспериментам, в силу отсутствия идеологической или религиозной окраски более близким в попытке своего осуществления к гомогенным, «беспримесным» (т.е. свободным от излишне идейных установок) утопиям. К таким относился и Пульман-таун – город, построенный гением вагоностроения Джорджем Пульманом. Заработав миллионное состояние и став монополистом по производству спальных вагонов в США, Пульман решил реализовать свой замысел построить идеальный город и с этой целью приобрел в 1880 году 1500 гектаров земли в штате Иллинойс, неподалеку от Чикаго. Город предназначался только для рабочих заводов Пульмана. Осознавая, что и его личное процветание, и социально-экономическое развитие государства в целом зависят от рабочего класса, Пульман понимал, насколько важно обеспечить людям комфортное существование, стабильность жизни и возможность получения образования. На возведение типовых домиков для рабочих и коттеджей для инженеров, постройку школы, церкви, театра, библиотеки, банков, магазинов, обустройство парков, проведение современных систем водоснабжения, канализации и отопления ушла огромная сумма в 8 миллионов долларов. Плата за жилье и коммунальные услуги на этой территории для компактного проживания рабочих вычиталась из зарплаты. Все здесь принадлежало фирме – все помещения, даже церковь, сдавались в аренду.

Контролировал город один человек – Джордж Мортимер Пульман. Придерживаясь строгих моральных взглядов, он не одобрял того, что происходило на его глазах в Чикаго: в этот крупный индустриальный центр стекались сотни людей, соответственно процветали и пороки, главным из которых было пьянство. Город Пульмана создавался как антитеза Чикаго,

и ничто здесь не напоминало о его близости — тихая образцовая жизнь рабочих, никаких противоречащих морали развлечений и сухой закон. В городе не продавалось спиртосодержащих напитков, исключением являлся лишь отель, но там алкоголь был доступен только гостям. В целом людям предоставлялись очень хорошие условия для жизни, работы и отдыха, взамен магнат предполагал получить их лояльность и ответственное отношение к работе.

Поначалу так оно и было. Однако со временем начали выявляться и обсуждаться в прессе плюсы и минусы этого социального эксперимента. В СМИ Пульман-тауна существовала жесткая цензура, запрещалось выносить на обсуждение местные проблемы – считалось, что их не должно существовать; в город не пускали благотворительные организации – считалось, что нуждающихся здесь нет; и самое одиозное – человек, лишившийся работы у Пульмана, сразу же оказывался на улице: в течение десяти дней его вынуждали покинуть жилье.

Тем не менее, в 1893 г. на Международной ярмарке в Чикаго пульмановская модель «планирования общества»нискала одобрение, а Пульман-таун получил признание «самого совершенного города на Земле». Однако этот статус «корпоративный» город удерживал недолго. В 1894 г. разразился экономический кризис, финансовая нестабильность привела к падению спроса на пульмановские вагоны и последующему сокращению штатов, и в этом образцовом капиталистическом городе, в котором тогда проживало более 10 тысяч человек, произошло одно из самых крупных классовых выступлений за всю историю США. В конечном счете, после ряда забастовок и сокращений, функционирование Пульман-тауна фактически прекратилось, в 1898 году существование «корпоративного» города было признано «неамериканским», и он перешел в собственность штата. Однако этот социальный эксперимент еще долго не давал покоя предпринимателям. В частности, Генри Форду, который, хотя и в более мягкой форме, пытался обустроить поселения для рабочих при своих заводах и которого тоже, как и Джорджа Пульмана, за проводимую в них политику обвиняли в феодализме и тоталитаризме.

Нужно заметить, что динамика развития Пульман-тауна не позволяет говорить о заметной отдельной программе воспитания и образования – городок начал функционировать на готовом социально-инфраструктурном фундаменте и просуществовал слишком недолго, чтобы успела произойти ротация поколений. Хотя можно сказать, что в целом образовательные методики не отличались от общепринятых, акцент смещался на воспитание надлежащего морального облика у взрослого населения.

Как и в случае с утопией литературной, критерии отбора в отношении воплощаемого утопического проекта достаточно размыты. Возможно, в этом случае тот фактор, что люди решают вести другую жизнь, упорядоченную, организованную по установленным заранее правилам, которые устраивают их, как раз самодостаточен. С другой стороны, особенно организации рассматривавшихся выше утопических проектов показывают, что нет успешных примеров локальных обществ, строй которых мог бы удовлетворить всех и каждого. Как писал философ Р. Нозик, выберите трех разных людей с разным образом жизни – к примеру, предлагает он, видного философа, актрису и комедианта, – и сопоставьте их пожелания и взгляды на то, как должна быть устроена жизнь, – разве они совпадут? [24, р. 13] По мнению Нозика, история показывает, что все социалистические идеи, которые закладываются в программную организацию коммунистических обществ, так или иначе приводят к диктату правительства и подавлению индивидуальной свободы.

Таким образом, подводя итоги, можно сказать, что образование, дабы не становиться ошибочным, одинаково не должно носить ни характера подчиненности (не проникаться какими-либо преднамеренным установкам, связанным со спецификой устройства того или иного государства), ни характера подчинительности (не превращаться в довлеющее обязательство с элементом уравнивания). Этот нюанс являет собой отдельный камень преткновения при «строительстве» утопического государства, которое традиционно воспринимается как строго структурированное и потому не предусматриваю-

щее вариативности. Между тем именно изменчивость и вариативность образования, а также наличие выбора внутри диапазона воспитательно-образовательных методик дают возможность вырастить всесторонне развитую личность, сообразоваться с ее интересами. Выросший в ригидной образовательной системе человек вряд ли будет представлять собой раскрывшуюся личность, поскольку полноценное образование подразумевает также самообразование индивида, следовательно – поощрение разных направлений его самовыражения. Тогда как в результате предзаданности и шаблонности воспитания человек зачастую преобразуется не столько в мыслящую личность, сколько в бездумный винтик государственной машины, стремящейся к отлаженности своих механизмов на всех уровнях.

Библиографический список:

1. Адо П. Духовные упражнения и античная философия. М., Степной ветер, 2005. 448 с.
2. Анекштейн А.А. Роберт Оуэн: его учение и деятельность. М., Соцэкгиз, 1937. 288 с.
3. Беллами Э. Остров ясновидцев. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://lib.rus.ec/b/5942/read>
4. Бим-Бад Б.М. Очерки по теории и истории педагогики. М., УРАО, 1993. 272 с.
5. Вернер Йегер. Пайдейя. Воспитание античного грека. В 3 т. М., Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина. 2001. Т. 1. 608 с.
6. Гомер. Одиссея. Пер. с древнегреческого В. Жуковского. М., Правда, 1985. 320 с.
7. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х томах. М., Русский язык. 1978-1980. Т. 4.
8. Джон Мильтон. Потерянный рай. Пер. А. Штейнберга. М., Художественная литература, 1982. 414 с.
9. Джон Мильтон. Возвращенный рай. Пер. С. Александровского. М., Время, 2001. 192 с.
10. Диодор Сицилийский. Историческая библиотека. Книга VI. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://ancientrome.ru/antlitr/diodoros/diod06-f.htm>
11. Дион Хрисостом. Олимпийская речь, или об изначальном сознании божества // Ораторы Греции. М., Художественная литература, 1985. 496 с.
12. Иванченко Г. Идея совершенства в психологии и культуре. М., Смысл, 2007. 256 с.

13. Орсон Скотт Кард. Соната без сопровождения. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://lib.rus.ec/b/68271/read>
14. Платон. Государство // Сочинения в 3-х томах. М., Мысль, 1971. Т. 3. Ч. 1. 687 с.
15. Платон. Законы // Сочинения в 3-х томах. М., Мысль, 1972. Т. 3. Ч. 2. 678 с.
16. Платон. Послезаконие // Сочинения в 3-х томах. М., Мысль, 1972. Т. 3. Ч. 2. 678 с.
17. Платон. Сочинения в 3-х томах. М., Мысль, 1972. Т. 3. Ч. 2. 678 с.
18. Сомин Н.В. Государство иезуитов в Парагвае. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://chri-soc.narod.ru/iesu.htm>
19. Толстой А. К. Иоанн Дамаскин. М., Правда, 1986. 480 с.
20. Уэллс Г. Современная утопия. [Электронный ресурс] / СПб., Северо-Запад, 2010. 385 с. Режим доступа: <http://lib.ru/INOFANT/UELS/89.txt>
21. Фрейденберг О. М. Утопия. [Электронный ресурс] / Вопросы философии. 1990, № 5. Режим доступа: <http://ec-dejavu.ru/u/Utopia.html>
22. Ямвлих. О пифагоровой жизни. Пер. с древнегреч. И.Ю. Мельниковой. М., Алетейя, 2002. 192 с.
23. John E. Groh Antonio Ruiz de Montoya and the Early Reductions in the Jesuit Province of Paraguay // *The Catholic Historical Review*. Vol. 56. No. 3 (Oct., 1970). Pp. 501-533.
24. Halpin D. The Nature of Hope and Its Significance for Education // *British Journal of Educational Studies*, Vol. 49, No. 4 (Dec., 2001). Pp. 392-410.
25. Halpin D. Utopianism and Education: The Legacy of Thomas More // *British Journal of Educational Studies*, Vol. 49, No. 3 (Sep., 2001). Pp. 299-315.
26. Kumar Krishnan. Aspects of the western utopian tradition // *History of the human sciences*. Vol. 16. No.1. Pp. 63-77.
27. Lindsey A. Paternalism and the Pullman Strike // *American Historical Review*, Vol. 44, No. 2 (Jan., 1939). Pp. 272-289
28. Louis Baudin *A Socialist Empire. The Incas of Peru*. Princeton, at al. D. van Nostrand Co., Inc. 1961. 464 p.
29. Massimo Livi-Bacci and Ernesto J. Maeder. The Missions of Paraguay: The Demography of an Experiment // *Journal of Interdisciplinary History*, XXXV: 2, Autumn, 2004. Pp. 185-224.
30. Marshall Kilduff & Phil Tracy Inside Peoples Temple // *New West*, August 1. 1977. Pp. 30-38.
31. Truesdell S. Brown. Euhemerus and the Historians // *The Harvard Theological Review*. Vol. No. 4 (Oct., 1946). Pp. 259-274.

УТОПИЧНОСТЬ ГЕГЕЛЕВСКОГО ПРОЕКТА ФИЛОСОФСКОЙ НАУКИ

С. Б. Куликов, Томск

Цель нашей статьи – раскрыть утопичность гегелевского проекта философской науки. Поскольку под утопией можно понимать не только описание воображаемого совершенного общества, но и общую форму несбыточной мечты, в отношении которой социокультурная динамика выступает частным случаем [1, с. 176-208], то утопичность мы понимаем как процесс, направленный на создание фундаментально несбыточной мечты. Фундаментальность в данном случае означает обнаружение некоторого явления или процесса, лежащего в основе других явлений или процессов.

В этом контексте наше исследование развивает две идеи, высказанные А.А. Гусейновым: 1) философия как знание, по необходимости конструирующее идеальный образ мира, есть утопия для культуры; 2) философская «санкция» открыла путь могуществу научного знания, его доминантному положению в новоевропейской цивилизации [2, с. 12, 15-16]. Развитие этих идей актуализирует обращение к анализу гегелевского проекта философской науки, целью которой являлось постижение абсолютной истины. В то время как другие разделы науки (физика, психология и др.) связывались с относительной истиной. Тем самым проясняются основания философского утопизма и фундаментальные предпосылки культурного доминирования научного знания.

Чем же нам интересен проект Г. Гегеля? Как полагает В.С. Соловьёв, Г. Гегель «...может быть назван философом по преимуществу, ибо изо всех философов только для него одного философия была всё. У других мыслителей она есть старание постигнуть смысл сущего; у Гегеля, напротив, само сущее старается стать философией, превратиться в чистое мышление. Прочие философы подчиняли своё умозрение независимому от него объекту; для одних этот объект был Бог, для других – природа. Для Гегеля, напротив, сам Бог был лишь философствующий ум, который только в совершенной философии дости-

гает и своего собственного абсолютного совершенства; на природу же в её эмпирических явлениях Гегель смотрел как на чешую, которую сбрасывает в своём движении змея абсолютной диалектики» [3, т. 2, с. 419]. Из этого ясно, что позиция Г. Гегеля демонстрирует опыт открытия универсальной логики научного познания, причём представив его целостный образ.

Помимо мыслителей XIX века, особое место исследованиям Г. Гегеля отводят представители как западной [4, с. 90], так и отечественной мысли XX столетия. Например, Е. Ситковский замечает: «Гегелевская система «абсолютного идеализма» грандиозна по своему охвату. Гегель стремится в ней обнять всю совокупность человеческого знания своей эпохи, связать её в строго систематическое единство» [5, т. 1, с. 5].

Оправданы ли такие оценки? Обратимся к воззрениям самого Г. Гегеля и выявим основания для положительного ответа на этот вопрос.

Г. Гегель ставит перед собой задачу получения абсолютно знания и замечает: «Всё, что есть истинного, великого и божественного в жизни, становится таковым через идею, и цель философии состоит в том, чтобы постигнуть идею в её истинном образе и всеобщности» [6, т. 1, с. 83]. В силу этого под абсолютностью знания следует понимать обладание истиной в последней инстанции. Совокупность действительных исторических событий понимается Г. Гегелем лишь моментом осмысленного представления абсолютной истории, истории самой истины.

Истина отождествляется с некоторой предельной идеей. Такая идея выступает содержанием абсолютного разума и претерпевает движение между тождеством и различием бытия и ничто. В этом движении идея сначала предстаёт в образе логического, потом природного и, наконец, духовного абсолюта. Духовный абсолют, претерпевая собственное движение, проходит ряд этапов, пока не достигает своего подлинного воплощения в философии вообще и философской системе Г. Гегеля конкретно [6, т. 3, с. 406-407].

Смысл этих положений раскрывается в специфическом свете при более тщательном анализе логических исследова-

ний Г. Гегеля. Именно они позволяют раскрыть непосредственное понимание мыслителем оснований развития философской науки, направленной на постижение абсолютной истины.

В этом контексте в число установок Г. Гегеля входит стремление сохранить строгость, последовательность, ясность и отчётливость рационального базиса собственной системы. «Высшая задача логики, - утверждает он, - очистить категории, действующие инстинктивно как влечения и осознаваемые духом, прежде всего, разрозненно, ... и этим очищением возвысить его [дух] в них к свободе и истине» [7, с. 17]. Из этого вытекает принципиальная онтологизация логического знания, представление этого знания как ключа к пониманию бытия.

В логическом знании Г. Гегель выделяет положенность («свёрнутую» потенцию) свободы, мышления и духа. Выдвинуты следующие положения: «То, что мы указываем в качестве начала ... истинного познания, признано уже было ранее, а именно рассмотрением понятий и вообще моментов понятия, определений мысли, прежде всего, как формы, отличающиеся от содержания и лишь касающиеся его, - это рассмотрение тот час же проявляет себя в себе самом неадекватным отношением к истине, признаваемой предметом и целью логики. ... Если истинное в каком-либо отношении и сочетается вновь в каком-либо отношении с ограниченностью, то это есть момент его отрицания, его неистинности, недействительности, именно его конца, а не утверждения, каковое оно есть как истинное» [7, с. 17]. Из этого ясно, что путь к пониманию бытия опосредован различием действительности и недействительности (подлинности и неподлинности) самой логики.

Обратимся к проблемной ситуации, которую пытается разрешить Г. Гегель, выдвигая тезис об онтологическом статусе логического знания. Представление логики как момента относительной подлинности предполагает обнаружение критериев различения раскрытия и сокрытия оснований истинности самой по себе. Эта идея является предельной нормой научного познания, имея определённое значение и для самой логики. Г. Гегель утверждает, что «...если логику признают наукой о

мышления, то при этом понимают, что это мышление составляет голую форму некоторого познания. ... Но, в самом деле, если, как утверждают её [логики] предмет – мышление и правила мышления, то она непосредственно в них имеет своё, ей лишь свойственное содержание» [7, с. 25]. Из этого ясно, что проблема заключается не в том, что логика суть абстрактная наука. Проблема возникает в ситуации абсолютизации формализма, ибо мышление выхолащивается, понятое в этом смысле логического.

Вопрос о природе мышления выводит на критическую рефлексию общего статуса логического: если мышление исчерпывается формалистическим представлением, то говорить о каком бы то ни было абсолютном значении логики невозможно. В то же время «...понятие логики, которого придерживались до сих пор, основано на раз навсегда принятом обыденным сознанием предположении о разделённости содержания познания и его формы» [7, с. 25]. Из этого ясно, что формализм должен быть поставлен под принципиальное сомнение.

Следование традиционным во времена Г. Гегеля воззрениям на формальную логику приводит к тому, что эта область знания отождествляется с порядком «чистого» рассудка, который опирается на требования тождества, непротиворечивости, достаточного основания и исключённого третьего. Предшественники Г. Гегеля стараются занять корректную позицию в отношении таких представлений. Например, И. Кант подвергает критике связь формальной (рассудочной) логики с метафизическим познанием [8, с. 126-130]. Анализ понятия рассудка приводит И. Канта к выводу о том, что рассудок имеет значение лишь в аспекте упорядочивания результатов чувственного познания: «Критика ... чистого рассудка не позволяет нам создавать новую область предметов, кроме тех, которые могут встретиться ему как явления, и запрещает уноситься в умопостигаемые миры хотя бы даже только в понятии о них» [9, с. 281]. Из этого ясно, что опытное познание принципиально отличается от аналитики в пределах метафизических проблем.

Традиционный во времена Г. Гегеля формализм в понимании логики сводит её к «чистой» форме мышления. Мышление ограничивается рассудком, следствием имея «антиметафизическое» понимание логики. Г. Гегель только отчасти соглашается с традиционной точкой зрения, признавая, что рассудок действительно не может выступать орудием метафизического познания, а значит, формальная логика не в состоянии служить его регулятивом.

В то же время, как справедливо полагает А.В. Гулыга, общая установка Г. Гегеля связана с тем, что он «...не против рассудка, который представляет собой общую почву для науки и обыденного сознания, который даёт гарантию того, что область науки открыта для всех; но подлинная наука выходит за пределы рассудка. ... Речь, следовательно, должна идти не об отмене формальной логики, а о дополнениях к ней, о реформе логики» [10, с. 243-256]. В свете этого высказывания раскрывается необходимость обращения особого внимания на содержание гегелевских позиций в рамках реформы логики.

В первом томе «Энциклопедии философских наук» Г. Гегель замечает: «Важный отрицательный вывод, к которому пришла рассудочная ступень всеобщего научного развития, что на пути конечного понятия невозможно опосредование с истиной, приводит обыкновенно к последствию, противоположному тому, которое в нём непосредственно содержится» [6, т. 1, с. 58]. В «Науке логики» содержится утверждение о недостаточности рассудочного способа рассмотрения мышления, который может быть восполнен тем, что «...к мыслимому рассмотрению привлекается не только то, что обычно считается внешней формой, но и содержание» [7, с. 18]. На базе такого подхода становится возможным мыслить устранение противоречий в каких-либо двух рассудочных определениях. Это осуществляется посредством обнаружения их содержательной общности по отношению к некоторому третьему определению. Причём противоречивость выступает формальной характеристикой противопоставленности абстрактной и конкретной стороны самого определяемого. Г. Гегель называет такое мышление спекулятивным или диалектическим.

Идея спекулятивного мышления предполагает особую интерпретацию логики. Логика предстаёт в образе специфического порядка мысли, разворачивающейся в рамках анализа взаимных отрицаний рассудочных определений. Главное направление движения здесь «царство чистой мысли», причём Г. Гегель замечает, что логика есть система чистого разума, которая совпадает с истиной самой по себе [7, с. 31]. При этом онтологизация логического знания непосредственно отсылает к интерпретации понятия абсолютного, что указывает на базовое различие между полнотой и ограниченностью мышления как такового. В связи с чем следует понимать под «абсолютным» наделение разума привилегированной способностью, отсылающей к действительному постижению смысла сущего.

По Г. Гегелю, логика суть мышление, связанное с предельной идеей и соответствующее представлениям об имманентном субъекту познания характере получения истинности. Именно в связи с абсолютистской установкой устранение полноценной (повседневно доступной) конкретности в пользу Абсолюта является своеобразным залогом философа, «инвестицией» в познание с целью получить истину как конечную «прибыль». Г. Гегель полагает, что формализм логики, совпадающий с задачами постижения истины, не подразумевает даже возможности наделить формальные знания конкретным содержанием.

В то же время неверно утверждение, что логика есть в принципе бессодержательная наука. По Г. Гегелю, именно саму форму необходимо видеть в качестве содержания логики, в рамках которого она обретает свойственную только ей специфику и которая выступает регулятивом в отношении менее абстрактных наук о природе и духе [7, с. 665].

С позиций чистой логики значение понятия истины совпадает с «согласием понятия и реальности» по необходимости, а значит, с полнотой открытости знания к своему опосредованию: природе, как внешнему миру материальных объектов, и духу, как миру отношений между субъектами культуры [7, с. 708]. Формальное определение (истина в каче-

стве согласования) дополняется формулировкой «единство понятия и объективности», предельным видом которого выступает отождествление мышления и бытия [7, с. 708, 932].

Каково же значение понятия согласности и в чём возможность раскрытия предметов в их абсолютной конкретности на основе мышления? Важно понять, что конкретно означает существо посредничества между понятием и реальностью – само «между» бытия истины. В этом моменте представления Г. Гегеля содержат двусмысленность: с одной стороны, истина соотносится с понятием метода, а с другой – она есть исток и цель знания. Логическая идея есть «всеобщность формы», метод, находящий основание в самом себе [7, с. 933, 57]. Естественным выводом является то, что истина, полагающая себя через мышление и в мышлении, подразумевает замкнутость мысли на саму себя.

Содержание вывода о самодостаточности логической мысли требует представления феномена истинности как специфической знаковой системы. Есть основания полагать, что в этих рамках заключены два смысловых блока, соответствующих основам гегелевской позиции. В частности, в работах А.В. Гулыги содержатся предпосылки для интерпретации гегелевского понимания истины как связи понятий согласности и тотальности [10, с. 256-257]. Существо деления может быть раскрыто посредством анализа содержательной стороны каждого из этих понятий, а также прояснения смысла их взаимной обусловленности.

Семантика согласности в качестве элемента концептуального ряда согласность–единство–тождество связана с опосредованием понятия и реальности в качестве своего рода переменной гегелевского текста как целостной знаковой системы. В этом отношении моменты целостности образуют особые случаи (знаки) смысла, сохраняя указание на общие способы обозначения предметности. Содержание ряда согласность–единство–тождество относится к такой предметной области, в пределах которой подвергаются согласованию, с одной стороны, понятие, мышление и идея, а с другой – реальность, объективность и бытие.

В связи с понятием Г. Гегель исходно полагает, что природа понятия самого по себе составляет принципиально сложную проблему, поскольку для определения любого понятия мы уже должны мыслить организованным образом, следовательно, уже иметь некоторое понятие. Причём затруднение усугубляется традиционной рассудочной установкой подходить к вопросу поверхностно, с точки зрения «истории», а не «истины». Г. Гегель утверждает, что философия не должна ограничиваться данной процедурой, но познавать истину всякого явления, в том числе и понятия [7, с. 647, 661].

В связи с этим общее представление о понятии совпадает с упорядоченностью многообразия или неопределимой категориальностью. В этом смысле понятие опосредовано двояко: как различие между логикой и не-логикой, а также как различие истина/не-истина (в пересечении с историчностью), т.е. в виде момента раскрытия гегелевской системы в пункте единства бытия и сущности. Остальные моменты различаются между логичным и нелогичным в исторически неистинном, либо истинном способе мышления. В «узком» значении понятие понятия отсылает к элементу порядка категориальности и как таковое соотносится с понятиями мышления и идеи.

В общем случае понятие мышления интерпретируется как «логическое знание», которое составляет «голую форму» познания [7, с. 24], соответствуя способности оперировать моментами познавательной активности и разграничивать тем самым способы применения разума. В частном случае понятие мышления совпадает с порядком отношения к выделению групп фактов, отождествляясь с законами формальной логики. Эти законы позволяют формировать суждения в рамках конкретной сферы познания, служа средством упорядочивания отдельных суждения между собой.

Значение понятия идеи раскрывается в границах утверждений, подразумевающих 1) самоидентичность; 2) соответствие общему смыслу «истинного бытия»; 3) всеобщность; 4) совпадение субъективности различий в целостности объективных проявлений духа как «абсолютной идеи», истины самой по себе [7, с. 852-858]. Легко увидеть, что понятие идеи

совпадает по значению с процессом самовоспроизводства мышления; и только лишь один конкретный вид данного понятия соответствует специальным моментам мысли как элементам категориального аппарата.

Становится очевидным, что понимание понятия, мышления и идеи, помимо различения, обнаруживает и точки пересечения. Эти понятия, а также контекст их применения можно уподобить пересекающимся окружностям, причём точки пересечения выступают здесь моментами касания. Возможна интерпретация, при которой смещение точки касания по дугам окружностей позволяет построить ещё одну окружность, причём с радиусом, перпендикулярным множеству исходных окружностей. В рамках геометрической модели планиметрическая фигура, имевшая место на первом этапе, трансформируется в стереометрическую. Аналогично, понимание понятия, мышления и идеи следует интерпретировать в виде особого стереотипа применения или функционирования. Это означает, что в аспекте оснований осмысленности истина может быть представлена как различие между непосредственностью и опосредованностью (буквальностью и символичностью).

Необходимо заключить, что концептуальный ряд понятие–мышление–идея, образующий стереотип функционирования, раскрывает понятие истины в качестве метафоры, т.е. части речи (философской в данном случае), имеющей принципиальную двойственность значений [11, с. 46-56]. В связи с этим, несмотря на утверждения Г. Гегеля о том, что философия вообще не нуждается в особой терминологии и способна ограничиться возможностями обыденного языка [7, с. 11], понятие истины означает неизбежное смещение значения, дисфункцию стереотипа употребления.

Следующим моментом выступает анализ реальности, объективности и бытия в их концептуальном отношении к значению понятия согласности. О реальности Г. Гегель говорит, что в «философском смысле» различают следующие виды реального: эмпирическое или наличное и неподлинное, а также идеальное или истинное [7, с. 101]. Соответственно, реаль-

ность есть специфическая фигура осмысленной речи, которая выступает способом упорядоченного описания какой-либо вещи, рассмотренной непосредственно (эмпирически или наглядно), либо же отвлечённо (в акте рефлексии).

Реальное есть различие существующего и несуществующего в том смысле, что некоторые свойства следует приписать, а в пределе и предписать чему-то формами различия наличности и неличности (присутствия и отсутствия). Реальность есть, с одной стороны, некоторое конкретное качество или наличие чего-то, а с другой – отрицание такого качества в плане общей идеи, посредством которой само качество и определяется [7, с. 102].

Таким образом, специальный смысл реального совпадает с выделением не любых признаков, но обнаружением или не обнаружением конкретных характеристик того, что вещь суть или не суть. Эта процедура выполняется в рамках придания вещи некоторого положения, выделяющего её среди прочих, причём придать или не придать вещи реальность, значит, удержать её, присвоить, заместить целым. Именно в таком смысле следует понимать утверждение о том, что реальность как «дефиниция Бога», есть противопоставление реальности как чему-то конкретному и наглядно доступному [7, с. 103-104].

В отношении понятия объективности Г. Гегель утверждает, что объективность есть (1) форма «внешнего существования» и (2) понятийное определение бытия вещи [7, с. 153, 532]. В связи с тем, что отношение различных по употреблению понятий необходимо сужает их применение до точек касания, значение объективности отсылает также (3) не ко всякой форме внешнего существования, но лишь к отражённому определённым образом в мысли.

В то же время, если объективное суть нечто, что может быть отражено, то понятие объективности оказывается неразличимым со значением «необходимость овнешнения имманентного содержания мысли», выражающимся, например, в виде записи на листе бумаги. Всё, что не стало осмысленным и зафиксированным или не может быть таковым в принципе,

суть нечто иллюзорное, неподлинное или мнимое, не проявившее свою сущность [7, с. 530]. Заметим, что в современных теориях та же идея обнаруживается в контексте раскрытия фиксируемости и действительности как необходимых свойств информации [12, с. 54-61].

Значение следующего понятия, понятия бытия связано с его пониманием как «неопределённого неопосредованного» [7, с. 67]. Г. Гегель полагает, что бытие не может означать ничего другого, кроме самой всеобщей идеи «быть» [7, с. 54]. В общем смысле бытие суть чистое основание помысленной вещи, в специальном значении – момент мышления, порядок представления чего-то особенного, т.е. логика предмета, впервые начавшего своё существование.

Концептуальный ряд реальность–объективность–бытие имеет точкой пересечения представление об определённом способе описания (отражения). В структуру этого описания входят различия между существующим и несуществующим, определённым и неопределённым, начальным и безначальным. Такое упорядочивание оформляется как целостное различие самости и несамости и может быть приложено к некоторой вещи, идее или явлению.

В ходе анализа понятия согласности обосновано положение о том, что истина соответствует особому виду рефлексии предметных областей, который совпадает со стереотипической подвижкой восприятия семантики выразительных средств от функциональности к дисфункциональности. Эти подвижки сохраняют некоторую последовательность, т.е. понятие истины означает своего рода «неупорядоченный порядок» диссонансного согласования противоположностей. Структура смысла (логика) есть цель, а порядок движения суть имманентный цели способ. Собственное значение истины совпадает с предположением Единственного смысла только в ней самой, что с неизбежностью требует гипостазирования [7, с. 854]. Поскольку же понятие истины совпадает с диссонансным согласованием или неупорядоченным порядком, а этот последний означает Единственный смысл сам по себе, то истина также связана с понятием «согласованное Единство» или гипостазированная тотальность.

Ж. Деррида раскрывает основания для интерпретации текста «Науки логики» посредством таких единиц анализа, как цикличность и методичность [13, с. 434]. Смысл цикличности заключается в том, что логика есть «чистая наука», знание «во всём объёме своего развития» [7, с. 53]. Из этого ясно, что логическое разворачивается как «чистая» истина. Причём всё иное охватывается самоотждественной полнотой основания и завершённости [7, с. 56-57, 665-671]. На базе этого может быть выделена метафора круга или цикла. Мысль Г. Гегеля буквально окружает истину в тексте, оставляя её собственное значение за рамками различия опосредованного и непосредственного.

В то же время сам Г. Гегель полагает, что язык должен позволить вскрыть полноту смысла в виде «сохраняющейся на всех последующих этапах основы, всецело имманентной своим дальнейшим определениям». В связи с этим принципиально затрудняется понимание, что конкретно «движется от себя к себе». Также проблематизируется установление сущности подразумеваемого под словами «истина, раскрывающаяся сама по себе».

Означающее понятия «движение от себя к себе» может быть выявлено в утверждениях Г. Гегеля о том, что «бытие достигло значения истины» при условии совпадения понятия и реальности (оправдано только для абсолютной идеи [7, с. 854]). В этом отношении движение, с одной стороны, осуществляется от бытия к истинному бытию путём осознающей себя Идеи, а с другой – само высказывание «бытие достигло значения истины» как означающее, выступает, по Г. Гегелю, знаком истины. Нетрудно увидеть, что единственным означающим «объективно истинного или истинного как такового» является бытие. Но бытие – это только идея «бытийности» вещей, абстрактная констатация некоторой формы их наличия [7, с. 67]. Из этого ясно, что бытие не означает ничего помимо «бытия», т.е. означает само себя. Следовательно, бытие становится автосубститутом означающего, представая в виде «чистого» знака.

Привлечение словаря сторонников постмодернизма последней трети XX века даёт один существенный результат. Как замечает Ж. Делёз, ещё Платон «...указал высшую цель ди-

алектики: проводить различие. Но не между вещью и симулякрами, образцами и копиями. Вещь – это сам симулякр, симулякр – это высшая форма; трудность каждой вещи состоит в достижении своего собственного симулякра» [14, с. 91].

В то же время, по Г. Гегелю, «...абсолютная идея есть бытие, непреходящая жизнь, знающая сама себя истина и вся истина» [7, с. 932].

Все это означает, что понятие истины равнозначно понятию симулякра (псевдоподобия), а движение мысли Г. Гегеля раскрывается как симуляция. Следовательно, «чистая» истина или истина сама по себе есть симуляция или абсолютно неразличимое единство открытости и закрытости «бытия, непреходящей жизни и знающей себя истины».

Связь попыток выделить истину в «чистом» виде с манипуляцией псевдоподобий реальных вещей в сознании приводит к мысли о том, что в плане внешнего выражения «истины» бытия невозможна полнота самосознания. Это приводит к выводу о том, что неверно предположение А. Кожева о философии Г. Гегеля как о науке, раскрывающей реальность [15, с. 387]. Более точной оказывается идея Ж.-П. Сартра о том, что в рамках типа мысли, свойственного Г. Гегелю, бытие – это «круговое действие» отражаемого и отражающего [16, с. 618]. Поэтому именно в гегелевском понимании объективности «чистая» истина не может быть объективной.

Таким образом, становится затруднена принципиальная возможность существования осознанного принципа движения мысли, допускающего инвариантное повторение, а значит, под сомнением обоснованность гегелевской методик. Г. Гегель полагает, что «...истинное, бесконечное всеобщее есть творческая сила как абсолютная отрицательность, соотносённая сама с собой» [7, с. 679]. Из этого видно, что проблемное ядро методик – вопрос о том, как конкретно действует сила «творческой отрицательности». По Г. Гегелю, такая сила, несмотря на свою очевидную противоречивость, способна на достижение положительных результатов.

Г. Гегель полагает, что основание позитивности творческой отрицательности обусловлено возможностью «снятия»,

смысл которого, согласно немецкому *aufheben*, имеет двойственную природу: отрицать и удерживать, сохранять [7, с. 96-97]. Следовательно, снятие определено различием между сохранением и уничтожением, причём различие становится необходимым правилом. Снятие разворачивается как преодоление другого знания на базе некоторой более общей идеи. Происходит взаимное отрицание, но и согласование в рамках ещё более значительной общности. Отрицание творит, разрушая, перестраивая, присваивая, осваивая и тем разграничивая. Г. Гегель замечает, что данный процесс имеет характер «бесконечного прогресса», выражается в чередовании единства и реальности, а разрешением противоречий становится идеальный момент обоих определений, в котором оба определения взаимно сходятся. Это «отрицания отрицания», ведущее к возможности схватить общность двух противоречащих определений, совпадает с их истиной [7, с. 148-149].

Все это позволяет сделать вывод о возможности некоторой формы, снимающей все противоречия, а вместе с ней – обнаружения потенциалов исходного единства всех вещей. Г. Гегель определяет единство как «тотальную положенность формы», полагая, что достижение Абсолюта истины принимает частные виды единства бытия и ничто в собственной сущности и бытия, и ничто как таковых [7, с. 271, 423]. При этом частные моменты методичности, включающей различие своё/чужое (*ego/alter-ego*), есть не что иное, как направленность на охотхозяйствление, оформление реального мира идеальным образом.

Движение от себя к себе (симуляция) выступает как подручный механизм присвоения принципиально Другого, в котором Одно обнаруживает, узнаёт в Другом Себя. Движение (внешняя форма проявления диалектики) есть процесс самообнаружения разумным мышлением собственных моментов в качестве Единства реальности или даже в форме Единственной реальности. Истина выступает особым «состоянием» Разума, и отождествляясь с ним, но и становясь сама по себе как сущее ничто. Разум, осознав реальное как «идеальную» собственность, замыкает его в рамках тоталь-

ности, где материальный мир суть «тело» Разума, а культура – это его Дух. Тотальность стирает конкретные черты эмпирической действительности, «подлинность» её существования обнаруживается лишь в круговом движении Идеи в себе и для себя.

Таким образом, в границах гегелевских представлений познающий, т.е. разумно мыслящий человек так соответствует Разуму, как Разум относится сам к себе, а развитие Разума, познающего истину, выражается в становлении замкнутых моментов Ничто.

В связи с этим мы не можем согласиться с позитивностью оценки А.В. Гулыгой гегелевского типа философии, будто бы дающей «...человеку ориентиры столь же реальные, как параллели и меридианы, которые хотя и не проведены на Земле, тем не менее, не являются просто выдумкой и помогают человеку осваивать мир» [10, с. 257]. Мы считаем, что процесс «развития» Разума требуется понимать как мысль, охватившую реальность и внёсшую в неё сугубо свой, т.е. произвольный Порядок. Следствием этого заключения выступает понимание того, что именно в тот момент, когда рационалист пытается строить осмысленное суждение в контексте установки на тотальную завершённость рационального дискурса, выявляется действительная «ничтожность» абсолютной истины, выступая подлинным результатом развития Разума и ставя под принципиальное сомнение рациональность установки в целом.

Таким образом, утопичность гегелевского проекта философской науки заключается в неадекватном понимании статуса человеческого разума, участвующего в процессе познания. Претензии на открытие абсолютной истины по необходимости предполагают включение в процесс рациональной деятельности иррациональных моментов. Следовательно, постижение рациональной истины оборачивается открытием иррациональности мироздания.

В этом контексте могут быть выявлены следующие основания философского утопизма: 1) подмена объективной реальности субъективными образами; 2) симуляция разреше-

ния противоречий, ведущая к замещению необходимых действий их произвольной упорядоченностью. Раскрываются так же и фундаментальные предпосылки культурного доминирования науки: 1) мышление в категориях порядка и контроля; 2) установка на трансформацию действительности.

В результате проведенного исследования возникает вопрос об альтернативных программах построения философии, преодолевающих проблемные моменты абсолютистского направления мысли. В частности, видится логичным обращение к прямым оппонентам гегелевского рационализма, например, философам-экзистенциалистам. Также вызывает интерес глубоко рациональная критика абсолютистских идей со стороны сторонников аналитической философии и феноменологии.

Возможен ли проект философской науки, не связанный с процессами субъективизации реальности и симуляции последовательного познания? Ответ на этот вопрос позволит открыть перспективу построения нового образа науки, не ориентированной на тотальный контроль и видоизменение действительности. Возможно, что возникнет новая утопия, но это будет утопия, в основе которой предполагается понимание другого, а не его перестройка, признание права на существование, а не стремление уничтожить.

Библиографический список

1. Миф, мечта, реальность: постнеклассические измерения пространства культуры / Под ред. И.В. Мелик-Гайказян. – М.: Научный мир, 2004. – 256 с.
2. Гусейнов А.А. Философия как утопия для культуры // Вопросы философии. – 2009. – № 1. – С. 11-16.
3. Соловьёв В.С. Сочинения в двух томах. – М.: Мысль, 1988-1990.
4. Гадамер Г.-Г. Диалектическая этика Платона (феноменологическая интерпретация «Филеба»). – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. – 256 с.
5. Ситковский Е.П. Философская энциклопедия Гегеля // Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: в 3х т. – М.: Мысль. – Т.1. – С. 5-50.
6. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. – М.: Мысль, 1974-77.
7. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. – М.: Мысль, 1999. – 1072 с.
8. Ойзерман Т.И., Нарский И.С. Теория познания Канта. – М.: Наука, 1991. – 200 с.

9. Кант И. Критика чистого разума. – М.: Наука, 1999. – 655 с.
10. Гулыга А.В. Немецкая классическая философия. – М.: Рольф, 2001. – 416 с.
11. Хинтика Я. Проблема истины в современной философии // Вопросы философии. – 1996. – № 9. – С. 46-56.
12. Мелик-Гайказян И.В. Информационные процессы и реальность. – М.: Наука; Физматлит, 1998. – 192 с..
13. Деррида Ж. Письмо и различие. – М.: Академический проект, 2000. – 495 с.
14. Делез Ж. Различие и повторение. – СПб.: Петрополис, 1998. – 384 с.
15. Кожев А. Введение в чтение Гегеля. Лекции по Феноменологии духа, читавшиеся с 1933 по 1939 г. в высшей практической школе. – СПб.: Наука, 2003. – 792 с..
16. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. – М.: ТЕРРА-Книжный клуб; Республика, 2002. – 640 с.

ФИЛОСОФИЯ ОБУЧЕНИЯ: ПОДХОД К ЭМОЦИЯМ КАК К ДОПОЛНИТЕЛЬНОМУ РЕСУРСУ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ

Ф.Г. Майленова, Москва

«Образование – единственное, что остается после того, как человек забывает все выученное в школе». А. Эйнштейн [1,36]

Эмоции и обучение

Все педагоги и психологи, разделяющие ценности гуманистической психологии и философии согласятся с тем, что в современном мире воспитание и обучение должно быть основано на доверии, личностном подходе и, соответственно, наказания – далеко не лучший способ мотивирования обучаемого. Обучение должно быть мотивированным, и желательно, чтобы мотивация была позитивной, то есть мотивация «к», а не «от» - все это как будто тоже не нуждается в специальных доказательствах. Тем не менее, мы наблюдаем безрадостную в целом картину – обучение (чему бы ни было) редко бывает легким и радостным, и желания изучить что-то хватает лишь

на первое время, потом мотивация куда-то уходит и наступает утомление, скука и стойкое торможение, преодолеть которое способны лишь люди с железной силой воли. Бытует убеждение, что для того, чтобы обучиться чему бы то ни было, нужно преодолевать сложности, и трудно должно быть непременно. Радость от обучения выносится куда-то в будущее, когда будет достигнут результат и можно будет начинать «пожинать плоды», сам же процесс требует прежде всего усилий, напряжения и способности отказываться от сиюминутных удовольствий. Разумеется, в итоге с таким общепринятым убеждением все так и выходит. Даже те редкие случаи, когда обучение оказалось удачным, это воспринимается как исключение из правил, либо как проявление выдающихся способностей.

Что касается школьного обучения, не секрет, что нередко даже самые мотивированные дети, с большой радостью идущие в первый класс, достаточно быстро теряют мотивацию и уже не хотят учиться в полную силу. Причем сказанное может касаться как тех, кому школьная программа дается трудно (тут вроде бы понятно, почему таким детям неохота ходить в школу), так и тех, кому эта программа чересчур легка. Такие сообразительные дети с большей, нежели у других, скоростью мышления, «ловят с лету» то, что говорит учитель, в первые же 10-15 минут урока, а остальное время вынуждены скучать и «валять дурака», за что их нередко наказывают. Таким образом, любовь к учебе в школе если не убивается окончательно (все-таки страсть к познанию порой оказывается сильнее всех обстоятельств), то уж точно не растет и не развивается.

Вся беда том, что ценности, формирующие подход к образованию, в основном состоят в том, чтобы научить ученика не думать, а выполнять правила поведения, то есть искать единственно правильное решение, которое нужно запомнить или выучить, а затем воспроизвести. Причем даже процесс воспроизведения выученного довольно строго регламентируется, так что порой знания, по сути верные, оцениваются ниже, нежели те, которые выдаются строго по форме. Все, кто имел дело с учебными и проверочными тестами, знает, что строго

формализованный способ оценки знаний не может включать в себя еще и оценку хода мышления, поиск решения, не говоря уже о творческом подходе.

Вся система проверки знаний посредством тестов, особенно по гуманитарным наукам, грешит этим: тестируемый должен, пользуясь лишь памятью, воспроизвести единственно правильный вариант ответа в максимально короткий промежуток времени. Однако лишь в процессе живого общения с учеником можно выявить, способен ли он логически прийти к решению, обосновать его, а также увидеть, что правильный ответ в каких-то ситуациях может быть не единственным. Разумеется, для этого необходимо, чтобы экзаменатор сам обладал творческим мышлением и был заинтересован в том, чтобы развивать его у своих учеников. А.Эйнштейн говорил: «Иногда школу представляют просто инструментом для передачи определенного максимального количества знаний подрастающему поколению. Но это не так. Знание мертво – школа служит живущим» [1,32]. Великий мыслитель, перевернувший сами основы представления человечества о Вселенной, любил повторять, что найти истину – еще не цель. Применительно к обучению можно, пожалуй, сказать, что конечная цель обучения – познание процесса, обучение навыкам поиска истины. В предлагаемой статье пойдет речь о новых способах обучения, которые способны мотивировать, воодушевлять и тем самым, обучая новым *ментальным стратегиям*, в значительной степени повышать эффективность обучения.

Методология преподавания включает в себя прежде всего способ подачи специальных знаний в определенном порядке – от простого, понятного к сложному, четко, пошагово и в том темпе, который является оптимальным – это само по себе весьма непростая задача, и уже существует множество передовых теорий, позволяющих значительно быстрее и эффективнее, нежели раньше, обучаться самым различным навыкам.

Однако мы хотели бы остановиться еще на одной важной составляющей успешного обучения, включающей в себя такой источник энергии и мотивации, как позитивные эмоции.

У любого мыслящего существа есть потребность постигать что-то новое, и правильно опираясь на эту потребность, можно повысить эффективность обучения во много раз. Применение принципа «позитивного подкрепления» помогает обучаемому испытывать радостное чувство удовлетворения от своих достижений в процессе обучения, тем самым подпитывая мотивацию обучаться дальше.

Однако само понятие «подкрепление», которое мы позаимствовали из бихевиоральной теории обучения Скиннера, имеет некоторые тонкости, на которые мало кто обращает внимание. Между тем обучение с подкреплением — это вовсе не система наград и наказаний, как кажется многим. Дело в том, что награды и наказания — это то, что обычно приходит *после* того, как действие совершено, часто спустя длительное время, как, например, в уголовном суде. Они могут повлиять, а могут и не повлиять на *будущее* поведение, так как это уже зависит как от справедливости награды или наказания, так и от степени морального развития наказываемого или награждаемого субъекта. С уверенностью можно утверждать одно — они, безусловно, не могут воздействовать на уже *совершенное* действие. Поэтому система наград и наказаний, хотя и призвана обучать общественным нормам, апеллирует скорее к памяти и воображению. Подкрепление же — как «положительное», к которому надо стремиться, например, улыбка, ласка или словесное одобрение, так и «отрицательное», которого желательно избегать, подобно нахмуренным бровям, ругани или причинению физической боли, происходит именно *во время поведения*, на которое надо воздействовать. Подкрепление изменяет поведение только тогда, когда дается в правильно выбранный момент.

Например, в воспитании детей (да и вообще во взаимоотношениях людей) плохо помогает крик и ругань, если кто-то ведет себя не так. Однако если вместо того, чтобы замечать только негативное и бороться с ним, поступать наоборот — подмечать те элементы поведения, которые вам нужны, и сразу подкреплять их, желаемые изменения наступят гораздо быстрее. Например, *стабильно* хвалить, улыбаться, бла-

годарить, когда ваши просьбы и пожелания выполняются, но тщательно игнорировать, когда вас игнорируют или раздражают. Неподкрепляемое поведение имеет свойство угасать, а подкрепляемое — усиливаться.

Конечно, подобные рассуждения непременно приведут к возражениям со стороны тех, кто воспитан в гуманистических традициях, так как воздействие на поведение человека при помощи своего рода осознанной техники кажется непоправимо безнравственным. Однако очевиден тот факт, на который опять же мало кто обращает внимание, что все мы пытаемся влиять на поведение друг друга любыми попавшимися под руку средствами, и зачастую эти средства не только не хороши, но и гораздо хуже тех, которым можно обучиться, исследовав механизмы грамотного использования подкрепления.

Уточнение понятия «положительное подкрепление»

Итак, что же такое положительное подкрепление? Согласно определению, предложенному Карен Пайор [2, 288], *положительное подкрепление — это событие, совпадающее с каким-либо действием и ведущее к увеличению вероятности повторного совершения этого действия*. Любое поведение (осознанное ли оно, либо является автоматическим) можно усилить с помощью положительного подкрепления. Например, житейская ситуация: вы ждете звонка от близкого человека, и хотите, чтобы он звонил вам чаще. Напрямую воздействовать на то, чтобы он позвонил вам, будет затруднительно, но ситуация приобретает иные очертания, когда долгожданный звонок наконец раздался. Если вы искренне радуетесь звонку и стараетесь общаться с близким вам человеком так, чтобы ему было с вами интересно и приятно разговаривать, вы тем самым положительно подкрепляете его поведение, и таким образом, повышаете вероятность частоты звонков. Однако что порой происходит на самом деле? Как только вы слышите долгожданный голос горячо любимого человека, вы обрушиваетесь на него с требованием объяснить, почему он так долго не звонил, жалуется, как вы волнуетесь и страдаете и т.п., не задумываясь о том, что все эти претензии и упреки (даже если они вполне справедливы) приводят лишь к его до-

саде и раздражению. В итоге создается следующая ситуация: человек не звонит вам по каким-то причинам, но он помнит и знает, как вы ждете его звонка и переживаете, а так как он уже не звонил целую неделю, это знание усугубляется для него еще и чувством вины. В итоге даже если он звонит, у него уже наготове эмоциональное напряжение в ожидании упреков и жалоб, которые обычно составляют большую часть разговора с вами, и процент радости от такого общения будет весьма невысок, увы! Налицо целый букет негативных эмоций, связанный с телефонными звонками – конечно, звонящий будет избегать негативных ощущений от разговора с вами, стараясь звонить вам пореже. Таким образом, вы обучаете (и нередко вполне успешно!) этого человека вам не звонить.

Однако следует помнить о том, что далеко не всегда «хорошее отношение» является положительным подкреплением. Если вас пытаются вывести из себя, ни улыбка, ни похвала таких людей не остановят, так как подкреплением для них будет ваш гнев, ярость и слезы. Если вы не хотите, чтобы вас выводили из себя, лучше всего никак не подкреплять подобное поведение, чтобы оно, не получая подпитки вашими эмоциями, само собой угасло. Применение принципа положительного подкрепления требует усиленного внимания и терпения, а также способности различать контексты, так как что хорошо сработает в одном случае, в другом может или вовсе не работать, или даже навредить. Необходимо помнить, что просто механическое повторение приема не всегда полезно.

Таким образом, во всех ситуациях нужно всегда учитывать контекст, осознавать, чего другие хотят от вас, а чего от них хотите вы.

В противоположность положительному, *отрицательное подкрепление* можно определить как *то, чего субъект будет стараться избегать*. Как уже говорилось выше, наказание происходит после поведения, на которое оно должно воздействовать, и избежать наказания, изменив взгляды или поступки, невозможно, так как неправильное поведение уже осуществилось. С той или иной степенью эффективностью наказание формирует будущее поведение. Можно в будущем,

из страха наказания, улучшить его, или же научиться быть более хитрым и осмотрительным, чтобы впредь не попадаться. К сожалению, второй вариант модификации поведения вследствие наказания встречается чаще. Поэтому будет правомерным сделать предварительный вывод, что отрицательные подкрепления, как и наказания, которые можно рассматривать как отсроченные отрицательные подкрепления, работает менее эффективно, нежели положительные. Ниже речь пойдет о различных аспектах использования именно положительного подкрепления.

Информационная составляющая подкреплений

Смысл позитивного подкрепления заключается не только в том, чтобы тот, кто его получает, испытал позитивные эмоции и тем самым захотел повторить подкрепляемый поведенческий паттерн. Подкрепление — это еще и информация. Оно *сообщает* субъекту, что именно, какой элемент в его поведении нравится (или наоборот, не нравится). В процессе обучения чему-то новому именно информационная часть подкрепления становится особенно важной, порой даже важнее самого подкрепления. Не столь важно, каким образом будет организовано подкрепление, важно, чтобы ученику было *понятно*, что в данный момент он сделал то, что надо. Например, во время тренировок спортсменов или при обучении музыкантов и танцоров очень помогают короткие восклицания учителя или тренера «Да!», «Так!», «Хорошо!» и т.п., отмечающие нужное движение, правильно взятую ноту или четко выдержанную паузу. Из личного опыта вспоминаю любимое изречение хореографа, ведущего детского танцевального коллектива, который яростным голосом кричал «Лапша!», если ему не нравилось, как идет танец, и всем было ясно, в какой именно момент ошиблись. Как только ошибка была исправлена, дети получали другую обратную связь – улыбку, похвалу, иногда хлопок в ладоши, после чего с удовольствием учили следующую часть танца.

Так как обучение затрагивает не только рациональную часть человека, но и эмоциональную, такого рода помощь со стороны мастера может значительно улучшить качество об-

учения. Ученик 1)получает информацию о мельчайших нюансах мастерства, которые зачастую невозможно объяснить словами или описать в учебниках, напрямую от человека, который этим мастерством уже владеет, 2)испытывает положительные эмоции от того, что у него уже получается, и, как следствие, 3) получает дополнительный импульс-мотивацию обучаться дальше. Когда обучение строится подобным образом, естественная радость от того, что начинает получаться то, что раньше казалось труднодостижимым, умножается за счет того, что задействованы еще и бессознательные ресурсы.

Необходимо добавить, что построение подобного стиля обучения, являясь более эффективным и приятным для учеников, требует гораздо большего педагогического и психологического мастерства, а также ежесекундного внимания к подопечному. Навык удержания такого активного внимания в течение множества часов обучения есть не у всех, но ему тоже – как и любому другому навыку – можно обучиться, изучая и применяя, в свою очередь, принцип позитивного подкрепления. Существуют различные курсы, где с помощью активных форм обучения (тренинги, обучающие игры и т.п.) можно повысить коммуникативную компетентность, в которую условно входит и умение внимательно слушать, наблюдать за реакциями собеседника и пробовать различные новые формы взаимодействия как с другими людьми, так и с самим собой. Ведь не секрет, что любая деятельность включает в себя немалую долю обучения и самообучения, и потому нелишним будет овладение таким способом мотивирования себя в процессе самообучения, как *самоподкрепление*. Порой то, что кажется странным, смешным и даже бессмысленным, оказывается весьма эффективным – но узнать об этом можно, лишь проверив на собственном опыте. Тем не менее даже мысленная похвала, улыбка самому себе в зеркало, или маленький кусочек шоколада за успешно сделанную работу, если их применять методично и в течение некоторого времени, могут значительно улучшить показатели, чем бы вы ни занимались – написанием научных статей, обучением игре в теннис или изучением иностранных языков. Любая, пусть даже маленькая победа:

точный удар (при игре в теннис или гольф), раннее пробуждение и быстрое вставание ради того, чтобы вовремя поспеть к началу важного события, проявленная решительность при разговоре (для слишком робких и застенчивых людей), достойна подкрепления. Разумеется, подкреплением является и само по себе ощущение победы, однако люди зачастую настолько строги по отношению к себе, что гораздо больше времени у них уходит на то, чтобы мысленно укорять себя за недочеты. Те же, кто не забывает похвалить себя за успехи, дольше помнят о хорошем, имеют более высокий уровень самоуважения, любят учиться и умеют самостоятельно заряжать себя для выполнения новых задач.

Ошибки в выборе времени для подачи подкрепления

Наибольшая ошибка, или недочет начинающего педагога или тренера – *запоздалое подкрепление*. Как уже говорилось, подкрепление должно совершаться не просто *в связи с* действием, которое предполагается видоизменить или закрепить/усилить, а желательно *одновременно* с ним. Только так подкрепление будет способствовать возникновению новых нейронных связей в головном мозге, необходимых в процессе обучения чему бы то ни было – будь то научная теория или новая форма поведения.

Мы все знаем, что нужно друг друга хвалить, говорить добрые слова и благодарить за то, что для нас делают по нашей просьбе или по собственной инициативе. Однако бывает, что добрые слова, призванные подкрепить то, что нам нравится, порой действуют чуть ли противоположным образом. Почему? Чаще всего потому, что нужные, подходящие и прекрасные слова оказались сказаны 1)не так – т.е. не с той интонацией или не в той словесной форме; 2)не тогда, т.е. в неподходящий момент. Очень часто подкрепление *запаздывает*, и хорошо, если еще есть время, чтобы как-то исправить ситуацию. Как часто люди горько сожалеют о словах любви и благодарности, которые так и не успели сказать тому, кто уже ушел из жизни!

Итак, как выглядит стандартное *запаздывание подкрепления*. «Послушай, ты *была* самой красивой девушкой на ново-

годней вечеринке!» Женщина вправе решить, что сегодня комплимент уже неактуален, и зачем тогда его говорить? Вместо радости он может принести досаду и огорчение (особенно если сегодня эта женщина не ощущает себя столь красивой). Так же фразы, которые говорят при расставании: «я благодарю тебе за все, что ты для меня делал(а)», «ты был(а) мне лучшим другом» и т.п. – воспринимаются не как искреннее признание, а лишь как средство «подсластить пилюлю», ведь все уже в прошлом... А что стоило сказать те же слова в момент, когда они были актуальны? Мы продолжаем свято верить, что сила слов перекроет ошибки во времени подкрепления, и лучше поздно, чем никогда, однако, к сожалению, иногда «поздно» бывает равно «никогда».

Возвращаясь к школьному обучению, отметим, что не такая уж редкость, когда ученик, убежденный в собственной «тупости» и потому даже не пытавшийся изменить положение дел, спустя долгое время узнает, что учителя считали его способным и даже талантливым, однако из «педагогических» соображений старались его не перехвалять и в итоге не хвалили вообще...

Однако *чрезмерное и преждевременное подкрепление* тоже неэффективно и таит в себе определенные подводные камни. Оно может быть приятным, утешающим, или же (если его слишком много) стать раздражающим и мешающим (вряд ли кому понравятся безостановочные подбадривания). Что касается маленьких детей, то чрезмерное и слишком раннее подкрепление может *понижить эффективность* их обучения. Тому есть две причины. Первая – постоянно нахваливая ребенка и говоря ему: «Молодец, хорошо, ты уже почти все сделал(а) правильно», мы не даем ему четкую информацию, что именно он делает хорошо и правильно. Получается, мы его хвалим уже за то, что он вообще что-то делает, независимо от результатов, т.е. практически мы *подкрепляем попытки*. Но существует большая разница между попыткой сделать что-то и выполнением этого. Для продолжения начатого и достижения каких-то значимых успехов требуется гораздо больше усилий, внимания, терпения, нежели просто попробовать что-то по-

делать короткое время. Возможно, именно из детей, у которых подкреплялись *попытки*, и вырастают инфантильные взрослые, которые не в состоянии сосредоточиться на чем-то и довести начатое до конца. Кому не знакомы бесконечные причитания «я не могу», которые лишь иногда отражают фактическое положение вещей. Зачастую они являются признаком того, что субъект бессознательно «выпрашивает» подкрепление, чтобы его начали заранее хвалить и поддерживать. Однако получение желаемого (похвалы, поддержки, восхищения) еще не означает, что все будет сделано, так как подкрепление поведения, которое еще не совершилось, — подарками, обещаниями, комплиментами или чем-нибудь в этом роде, ни в коем разе не подкрепляет это поведение. Как уже говорилось выше, подкрепляется в лучшем случае попытка, или же – такое тоже часто случается — *выпрашивание подкрепления*.

Распределение поощрения во времени, или режимы подкрепления

Процесс обучения проходит в несколько последовательных этапов. На начальных этапах важны одни подкрепления, на последующих, когда навык уже почти сформирован – другие, этап шлифовки мастерства требует совсем иных форм поддержки. Мудрые педагоги и тренеры знают это или интуитивно чувствуют, совершенно по-разному работая с одними и теми же подопечными в разный период обучения.

Механистический взгляд, согласно которому обучаемый уподобляется машине, постоянно нуждающейся в одной и той же порции топлива одного и того же качества, может привести к еще одной ошибке. Эта ошибка состоит в представлении, что если начать вырабатывать поведение с помощью положительного подкрепления, то необходимо продолжать его применение на протяжении всей дальнейшей жизни субъекта, а если этого не будет, то поведение исчезнет. На деле же постоянное подкрепление необходимо только на определенных стадиях обучения. Начинаящий нуждается и в моральной, и в информационной поддержке, которую как раз и дает положительное подкрепление. Каждый правильный шаг, даже самый незначительный, достоин подкрепления. Начинаящий

фигурист проехал два круга на коньках и ни разу не упал – молодец! Однако когда он уже отрабатывает сложные прыжки, довольно странно будет хвалить его за то, что он просто хорошо стоит на коньках; однако этапы сложных элементов, которые он теперь осваивает, по-прежнему нуждаются в подкреплении.

В дальнейшем, когда катание уже в целом освоено, можно переходить к другому типу подкрепления, которое называется *вариабельным режимом подкрепления*, оно подается нерегулярно и в случайном порядке. Это необходимо для того, чтобы поддерживать уже выученное поведение на определенном уровне надежности. Это может показаться странным, однако для уже выработанного поведения вариабельный режим более эффективен для поддержания, чем постоянный, предсказуемый. Всем нам понятно, что нет нужды продолжать наказывать за неправильное поведение, если оно прекратилось, но почему бы не вознаграждать постоянно за правильное поведение. Это представляется логичным, однако работает не так эффективно, как нам хотелось бы. Возможно, ответ кроется в особенностях нашего мышления, которое всегда стремится отгадывать загадки, а если схема чересчур проста и понятна, следовать ей становится просто «неинтересно». Эта особенность нашей психики используется в азартных играх. Игроки никогда не знают наверняка, выигрывают они или проигрывают, и чем длительнее интервалы между подкреплениями в вариативном режиме, тем сильнее оно стимулирует поведение (т.е. в данном случае продолжение игры). Игрок, который однажды получил большой куш, и после этого долго не выигрывал, будет стремиться «отыграться», и продолжать играть в ущерб себе, несмотря на полосу проигрышей ...

Механизмом воздействия эпизодического подкрепления и длительными интервалами может быть объяснена и непонятная стороннему взгляду зависимость от супруга, друга или любовника, который отвратительно обращается со своей половинкой. Эта зависимость (не обязательно любовная, порой это именно похоже на наркотическую зависимость) тем сильнее, чем более непредсказуем партнер, который третирует и обижает.

ет. Жертва режима с длительными интервалами между подкреплениями попала на крючок. Вступив в эмоциональную связь с очаровательным, веселым, обаятельным человеком, который дарил радость и счастье, но постепенно становился все более несговорчивым и даже враждебным, они живут теми редкими моментами, когда их партнер проявляет свои лучшие качества (увы, на короткое время). Так же, как редкий луч солнца в осеннюю непогоду заметен гораздо больше, чем летним погожим деньком, эти кратковременные «потепления» в отношениях, в целом весьма нерадостных, имеют сильнейший подкрепляющий эффект, мотивируя сохранять эти отношения как можно дольше... Еще одна причина, которая «не отпускает» таких людей – трудные отношения, в которых много страданий и обид, кажутся им более насыщенными и интересными, так как на фоне постоянных отрицательных эмоций редкие мгновения счастья кажутся столь яркими, что ни один нормальный, доброжелательный и спокойный партнер не в силах дать им такую же остроту переживаний. Именно поэтому, избавившись от одного партнера, практикующего «режим вариабельного подкрепления», такие люди нередко находят похожего, способного предоставить им такой же коктейль сильных и противоречивых переживаний.

Помнить о психологических секретах, связанных с действием этого вида подкрепления, важно еще по одной причине. Если вы вознамерились бороться с каким-то поведением, пытаетесь угасить его, очень важно не подкреплять его вовсе и никогда! Без подкрепления поведение угасает – может быть не так быстро, как хотелось бы, но терпение и стойкость приведут к желаемому эффекту. Однако существует страшная опасность – стоит однажды уступить, т.е. подкрепить нежелательное поведение (одна поблажка ворчуну и зануде, стремящемуся пожирать ваше время и внимание, одна уступка истеричному требованию избалованного ребенка и т.п.) – и поведение, уже почти начавшее угасать, усилится! Это усиление дает включение режима с длительным интервалом между подкреплениями. И дальнейшая борьба потребует уже еще больше времени и терпения.

Чего можно добиться с помощью положительного подкрепления

Карен Прайор [2, 288] приводит несколько интересных и познавательных примеров того, чего добились ее знакомые с помощью положительного подкрепления. *Джуди, дизайнер по профессии, поступила в вечерний рисовальный класс при соседнем университете, где занятия происходили раз в неделю; из двадцати человек в классе большинство тоже были дизайнерами, либо коммерческими художниками. Преподаватель на неделю задавал домашнюю работу, выполнением которой мало кто себя утруждал. Преподаватель, естественно, огорчался и каждый раз подолгу критиковал учеников за плохое отношение к выполнению домашних заданий. Устав от того, что их без конца бранили, Джуди предложила преподавателю подкреплять тех, кто принес домашние работы, вместо того чтобы вправлять мозги тем, кто не сделал их. Так он и поступил, подкрепляя своих учеников публичной похвалой за каждое выполненное задание. К третьей неделе в классе не только улучшилось настроение, но и возросло число выполнивших домашнее задание с одной трети до трех четвертей класса.*

Мы можем сказать, что преподаватель применял отрицательное подкрепление, к тому же отсроченное, которое, как нам известно, весьма малоэффективно. Заменив же его на более эффективный способ позитивного подкрепления, он (возможно, неожиданно для себя), обнаружил, что этот способ гораздо эффективнее и гуманнее – как по отношению к ученикам, так и по отношению к преподавателю.

Следующий пример еще более удивительный. *Молодая женщина вышла замуж за человека, который очень любил распоряжаться и командовать. Хуже того, и его отец, который жил с ними, тоже взялся помыкать невесткой. Эту историю рассказывала мать девушки, которая была в ужасе, когда впервые увидела, что приходится терпеть ее дочери. «Не беспокойся, мама, — сказала дочь, — проживем — увидим». Девушка взяла за правило как можно меньше реагировать на команды и резкие реплики, и одновременно подкреплять послушанием и живостью реакции любое проявление вежливости и внима-*

ния со стороны мужчин. За год она превратила их в очень славных людей. Теперь, когда она приходит домой, они встречают ее улыбками, и оба с радостью соглашаются помочь с покупками.

Последний пример, который хочется также привести, важен не только при работе с животными. *Одна восьмиклассница, жившая в городе, любила по выходным брать свою собаку на загородные прогулки, но собака часто убегала очень далеко и не возвращалась на зов, особенно когда наступала пора ехать домой. Однажды во время прогулки, когда, бегая туда-сюда, собака сама подходила к девочке, та начала очень живо на это реагировать — хвалить, гладить, болтать, обнимать, возиться с собакой. Когда пришло время ехать домой, девочка позвала собаку, и та с радостью подошла к ней. Громадное радушие в качестве положительного подкрепления, очевидно, перевесило обычное продление собакой своей свободы. Больше на прогулках неприятностей с ней не было.*

Приведенные выше примеры позволяют надеяться, что знание принципов положительного подкрепления позволит улучшить коммуникацию в самых разных областях нашей жизни, и конечно, прежде всего, в обучении и самообучении.

Принцип позитивного подкрепления имеет большое будущее еще и потому, что требует значимо меньше времени для достижения результатов обучения. А это значит, что когда большинство преподавателей, спортивных тренеров, репетиторов и т.п. усвоят этот метод, они станут более конкурентоспособными и остальным поневоле придется «подтягиваться». Отдельные учителя, которые добивались быстрых результатов, существовали всегда. Однако сейчас появилась возможность обучиться этим «волшебным» приемам и остальным преподавателям, и эта тенденция полезна для всех – и для учителей, которые развивают свои навыки преподавания и соответственно развиваются и сами, и для учеников, которые достигают результатов обучения с удовольствием и с наименьшими потерями времени.

Качествам, обычно считающимся «врожденными», тоже можно в определенной степени обучиться и обучить. Можно, в

частности, подкреплять творческие способности, и это уже не кажется чем-то невероятным – в хороших детских учреждениях существуют целые программы для развития творческого начала в детях. Возможно, важное значение теории подкрепления для общества состоит не в изменении отдельных видов поведения или реформировании учебных заведений, а в том влиянии, которое само по себе оказывает положительное подкрепление на отдельных индивидов. Это означает шаг в сторону большей гуманизации общества, в котором ценность обучения, получения новых знаний и развития успешно сочетается с ценностью эмоционального состояния каждого индивида.

На уровне человеческих взаимоотношений правильное использование положительного подкрепления также может дать существенный эффект. Оно может привести к развитию и усилению семейных взаимоотношений, укрепить дружбу, научить людей более гуманному обращению с животными, ободрить детей и помочь им в свою очередь превратиться в таких же эффективных и творчески настроенных источников подкрепления. Оно способствует искусству половых отношений, так как секс помимо всего прочего является взаимным обменом положительных подкреплений. Если двое достигли успехов во взаимном подкреплении, они скорее всего будут счастливой парой.

И последнее. Хорошо использовать подкрепление — это не значит без разбору расточать награды или никогда не говорить «нет». Такое неправильное представление о положительном подкреплении возникает довольно часто, и именно неправильное и бездумное применение этого принципа способно дискредитировать его ценность. Однако усилия (пусть порой сопровождаемые ошибками) по изменению самого принципа взаимоотношения с людьми, способны произвести сдвиг к положительным реакциям от резкости, яростных споров и упреков, которые являются стилем многих домов и организаций, повлияет не только на индивидов, вовлеченных в эти контакты, но и распространится вовне, изменяя соотношение сил в обществе.

Библиографический список:

1. Albert Einstein. On Education, in "Out of My Later Years", The Citadel Press, Secaucus, New Jersey, 1956.
2. Карен Прайор. Не рычите на собаку! Книга о дрессировке людей, животных и самого себя. Don't Shoot the Dog: The New Art of Teaching and Training. Издательство: Эксмо, 2009

CREATIVE CLASS И ПАРАМЕТРЫ СЕМИОТИЧЕСКОГО ГОРОДА

О.Ю. Матвеева, Томск

Взаимосвязь утопии и проблем образования можно увидеть на примере того, что получило название «общество знаний». Взаимосвязь в том, что для жизни в этом обществе требуется получать образование на протяжении всей жизни [1], а сама идея такого общества принадлежит к утопиям. Вернее, сплаву трех утопий: утопии просвещения, технократической утопии и утопии меритократии. Сейчас мы живем в обществе знаний, но при этом проблемы, которые, казалось бы, должны были исчезнуть – военная и экологическая напряженность – остаются. Стало общепринятым характеризовать современное социальное состояние как информационное общество, в котором ведущую роль играют научно-технические достижения, а потому особую ценность приобретают инновации. Новые исследовательские результаты и разработки – знания – становятся основным ресурсом экономики. Этот ресурс обладает уникальными качествами. Например, он в процессе потребления не истощается, а увеличивается; обмен им обогащает обе стороны; его использование изменяет не только производство, но и всю социокультурную сферу. Специфика основного ресурса определила новую экономику – экономику знаний. Это с неизбежностью потребовало нового менеджмента, который начинался с внутрикорпоративных технологий управления знаниями, а в настоящее время, перешагнув границы произ-

водства, вошел в социокультурную действительность, меняя ее реальную и виртуальную географию.

Город играет особую роль в развитии цивилизации. По мнению Р. Парка, «город всегда описывали как естественное обиталище цивилизованного человека. Именно в городе человек создал философию и науку и стал не просто рациональным, но утонченным животным. Это означает, что именно в городской среде – в мире, который человек сам себе создал – человечество впервые возвысилось до интеллектуальной жизни и приобрело те черты, которые более всего отличают его от животных и первобытных людей. Ибо город и городская среда представляют собой наиболее последовательную и в целом наиболее успешную попытку человека преобразовать мир, в котором он живет, в наибольшем соответствии со своими сокровенными желаниями» [2]. Б. Гройс отмечает, что «город возник изначально как проект будущего: из деревни в город переезжали, чтобы освободиться от власти призрачных стихий и построить новое будущее, которое можно сознательно определять и контролировать. Утопичная мечта о полной разумности, ясности и подконтрольности городской среды приводит, таким образом, к развертыванию исторической динамики, которая проявляется в постоянной перестройке всех областей городской жизни» [3]. Сегодня возникает диаметрально противоположная идея утопичного города, города в котором нет контроля, а есть свобода и творчество, именно такие города сегодня становятся центрами технологий и инноваций, новым проектом будущего.

Во все времена утопия идеального города – идеального для людей и легко управляемого правительством в силу своей закрытости, провоцировала политиков на строительство таких городов.¹ Идея совершенного города как замкнутого пространства, огражденного неприступными стенами от окружающего мира, с иными условиями существования – мечта, рожденная великими утопистами эпохи Возрождения. Среди множества проектов и фантастических конструкций мы хотели бы выделить две основных модели:

¹ В рамках выполнения проекта РФФИ № 11-06-00160

В основе первой лежит утопия «Город Солнца» Томмазо Компанелло: города-коммуна, где все равны. Главным началом и руководящей основой в нем служит духовный императив. Пример такого города можно найти в новейшей отечественной истории: в Екатеринбурге в тридцатые годы был построен Городок Чекистов, предназначенный для командного состава НКВД, силовой элиты советского строя, – квартал, призванный стать настоящей коммуной. Квартиры в его домах были, по советским меркам, огромные: трех- или даже четырех-комнатные, индивидуальные. Для решения проблем быта и отдыха жителей в городке работали клуб, столовая, прачечная, поликлиника, детский сад. Личные кухни в квартирах не предусматривались (хотя позже практически во всех квартирах жители провели перепланировку с обустройством кухонь). В советское время вход и выход на территорию городка был возможен лишь по пропускам, существовали посты охраны.

Прототипом второй модели послужила Новая Атлантида Френсиса Бекона – город-технопарк, наукоград, технополис. Новая Атлантида – это утопическая страна, основанная исключительно на небывалом расцвете науки. В неё не ввозят «ни золота, ни серебра и драгоценностей, ни шелков, ни пряностей, ни каких-либо других материальных продуктов», – ничего, кроме просвещения. Ученые Новой Атлантиды (утопия написана в 1602 г.) знакомы с искусством передачи на расстояние света и звука. Они сооружают лодки и корабли, которые могут плавать под водой, и машины, которые могут летать по воздуху; они создают новые виды животных и растений; они могут изменять климат и повышать плодородие почвы; они нашли способ искусственного создания минералов и металлов и открыли тайну продления жизни. Выражаясь современным языком – отцы и основатели Новой Атлантиды – инноваторы, креативные люди, создающие технологический продукт.

Идея о том, что стоит заселить определенное пространство учеными, и они будут выдавать инновационный продукт, является определяющей, привлекательной для современных

политиков. Утопия Бекона находит свое воплощение в активно создаваемых, начиная с пятидесятых годов двадцатого века, технопарках (в СССР – Академгородки), а впоследствии – инновационных центрах по типу Силиконовой долины. Попробуем разобраться, что же нового появляется в таком городе, построенном как пространство нового социального взаимодействия?

Промышленное производство в современном технополисе становится все более наукоемким. При этом сам город утрачивает традиционную роль промышленного центра. Его развитие все в большей степени связывается с наукой, образованием, производством самой разнообразной информации инновационного, экспертного и организационного характера. Основное место в экономике городов занимает экспорт информации, идей, знаний, методик и технологий. Знания, становясь стратегическим продуктом, меняют структуру занятости городского населения и, в конечном счете, его образ жизни, поскольку существует неразрывная связь между характером знания и типологией сообществ, в которых оно существует.

Производство и распределение знания в определенной мере деинституционализируется и начинает функционировать в рамках локальных городских сообществ и даже приобретать специфические субкультурные формы, получая в некоторых случаях «эзотерический» характер. Знания становятся все более культурным продуктом, а значит, в его производстве увеличивается роль местной локальной культурной специфики. Глобальное знание объединяется с локальным, имеющим историко–культурные традиции, и лучше всего это сделать в рамках города.

Важное значение играет фактор выбора пространства для жизни представителей креативного класса. Если говорить об Америке, то креативные люди предпочитают Нью-Йорк, Бостон, Сан-Франциско, Сиэтл. Креативные профессионалы не просто концентрируются там, где требуется рабочая сила. Они живут там, где им нравится, и предпочитают центры творческой активности. Креативные люди исторически пред-

почитали жить в определенных местах — от классических Афин и Рима, Флоренции эпохи Медичи и елизаветинского Лондона, и вплоть до Гринвич-Вилидж, потому что там есть три «Т» – талант, технологии, толерантность, – считает Р. Флорида [4]. В том месте, где эти три «Т» совпадают, появляются – приезжают, переселяются, стремятся устроиться, – люди, принадлежащие к креативному классу. Именно в таком месте они готовы работать и проводить свое свободное время.

Три «Т» могут быть выражены количественно. Р. Флорида производит их расчет социологическими методами. Например, талант он подсчитывает количеством людей со степенью выше бакалавра и количеством патентов, зарегистрированных на той или иной территории. Толерантность он подсчитывает, в том числе и, количеством людей, живущих в этом регионе, но не рожденных в США, а также количеством официально зарегистрированных гомосексуальных пар. Индекс технологий – это количество предприятий высоких технологий по отношению к общему числу таких предприятий в США.

Задача строительства города принципиально нового качества – города, где создается инновационный продукт в результате общежития и взаимодействия креативных людей – в современной России (и не только в ней) имеет не единственно-позитивную составляющую. Может ли стать этот новый город «Градом обреченным» (А. и Б. Стругацкие) – опытной площадкой, где будет происходить очередной Эксперимент, цели которого не понятны ни для его участников, ни для его инициаторов?

Уже полвека азиатские и европейские страны пытаются разгадать секрет калифорнийской Силиконовой долины и найти свою модель технопарка, чтобы «догнать и перегнать» американцев. В процессе гонки появились успешные научные технопарки, города и даже регионы, хорошо зарекомендовавшие себя как инструменты инновационного развития. И все же можно констатировать: ни в одной стране так и не удалось создать такую же эффективную систему по производству и внедрению инноваций, так же удачно связать ученых, предпринимателей и финансистов, как это произошло в США, где

в нужное время в нужном месте совпали такие факторы: образованные люди, климат, свобода Калифорнии и поддержка государства.

В мире существует много моделей технопарков. Начиная с 1950-х годов они постоянно менялись. Российскому Сколково, если оно претендует на лидерство, придется найти собственную концепцию. В феврале 2010 года Владислав Сурков в статье «Чудо возможно» в газете «Ведомости» впервые рассказал, где и зачем Россия создаст национальный аналог Кремниевой долины. По его словам, в неё «пересадят» инновации, которые сперва вырастят в кластерах отечественные корпорации. В Сколково, по словам Владислава Суркова, «придёт только лучшее, которое будет бережно сохранено. Лучшим людям будут даны самые лучшие условия. И они будут знать, что они самые лучшие. Они будут знать, что они находятся в самом лучшем месте в России и в одном из лучших мест в мире» Через 10-15 лет от того, что вместе соберётся сообщество предпринимателей и ученых, должно произойти «чудо»[5].

«Я знаю город будет..» – символ советского социалистического оптимизма, сегодня не звучит со всех экранов но, тем не менее, активно транслируется в сознание российских граждан. При этом необходимо отметить, что пристальное внимание политиков к ученым, которые будут обязаны производить новый продукт, чревато вмешательством в развитие креативного начала, в противовес тому, как это было в Америке, где ученые сами определяли направления и поле для творчества, что на последующем этапе находило поддержку правительства.

Таким образом, на основе анализа тенденции развития креативного класса можно сказать: закрытые поселения – это явления индустриального общества, где преобладающим было производство, где культура ученых кардинально отличалась от культуры рабочих. Для информационного общества на первый план выходят другие ценности: культура, среда, разнообразие, терпимость, а не закрытость и замкнутость на самом себе. Новые города, построенные в девятые годы в Индии, Малайзии, Казахстане так и не

начали работать в полную силу, несмотря на огромные финансовые вложения. Российский проект уже сегодня, на этапе проектирования, подвергается серьезной критике ученых по таким направлениям как расположение, несистемность, цензура, ненаучность, охраняемость, игнорирование зарубежного и отечественного опыта. Поэтому можно только предполагать, станут ли для России новые инновационные зоны, города и городки новым «Градом обреченным» или новой Силиконовой долиной.

Библиографический список:

1. Делор Ж. Образование: необходимая утопия // Педагогика – 1998. – №5.
2. Парк Р. Город как социальная лаборатория // Социологическое обозрение. – № 3. – 2002. – С. 56-67.
3. Гройс Б. Город в эпоху его туристической воспроизводимости // Неприкосновенный запас. – 2003. – № 4. – С.32-43.
4. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2007. – 421с.
5. Сурков В. Чудо возможно // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vedomosti.ru/var/ban/2011/fullscreen.html#!/newspaper/article/2010/02/15/225543>

УТОПИИ И МИФЫ ОБРАЗОВАНИЯ

И.В. Мелик-Гайказян, Томск

Утопии и мифы очень часто понимают в качестве синонимов иллюзии, фантазии, обманчивого повествования о будущем и прошлом. В этом стереотипе отсутствует признание конструктивности мечты и той формы критики настоящего, которую можно при желании обнаружить в утопии, как в мечте о будущем, или в мифе, как в мечте о прошлом. И уж конечно ускользает то, что во всех утопиях и мифах излагались трактовки коллективной мечты, в пределах которой человек должен понять свое предназначение, и способы научить человека правильно понимать свое предназначение. Воплощением этих трактовок являются образовательные парадигмы. Таким

образом, проблемы образования становятся следствием их утопического генезиса, который не замечается в педагогических теориях. В результате человеку предлагается не обрести в образовании силы для достижения своих жизненных целей, а подчинить эти цели формам коллективной мечты. Следствием этого становится подготовка в процессе образования человека не к действительности, которая есть или будет в обозримом будущем, а к действительности, которая должна быть, то есть к некому прекрасному будущему, существующему только в социальных утопиях. В современном обществе отсутствует сомнения в позитивности образования. Вместе с тем образование обманывает социальные ожидания и доверие человека. Несбывшиеся ожидания стимулируют реформы образования, которые, опять же, не оправдывают надежд, поскольку модернизации подлежат следствия утопичности образования, а не истоки этого¹.

В принципе, вышеизложенное исчерпывает все мои утверждения. Дальнейшее изложение будет лишь разъяснением сказанного. Я начну его с иллюстрации того, что современное образование отнюдь не во всех случаях приносит пользу обществу, служит средством самореализации личности и честно по отношению к самому себе, к личности и к обществу. Иллюстрацией будет фрагмент из современного романа-бестселлера Стивена Фрайя с символическим в данном случае названием – «Лжец». В романе приведены сетования профессора Кембриджа по поводу целей образования, которое считают лучшим в Англии и элитным в нашей стране. Персонаж уподобляет систему образования с «воспитанием гуся» [1, с. 271] для приготовления foie gras. В основе приготовления деликатеса лежит неестественный способ кормления гуся, вызывающего у несчастной птицы специфическое развитие печени. Подобно этому, «студентам образования не дают, их натаскивают». В результате «натаскивания» у студента «раздается только одна часть мозгов. Как целое ум такого студента игнорируется ради развития той его части, что обладает рыночной

¹ Исследования проводятся в рамках проекта РФФИ № 11-06-00160 «Критерии самоорганизации информационных систем»

ценностью». С горечью профессор говорит о том, что для этого отбираются самые лучшие и одаренные студенты. Существующая направленность образования увлекает их от блестящей научной карьеры в хорошо оплачиваемое занятие «катастрофической ерундой»: созданию рекламных девизов, сочинению снобистских статей для гляцевых журналов или разработке ароматизаторов для синтетического мыла со свежим запахом сосны [1, с. 271].

Этот пример говорит о многом. Во-первых, он показывает, что образование, подобное приготовлению foie gras, мало соответствует социальным надеждам на «приготовление» людей, устремленных к достижению «хороших» целей, поскольку студент совершает выбор не в пользу некоего благородного предназначения, предназначенного ему кем-то. Во-вторых, выбирать это значит, от чего-то отказываться, например, от свободного полета научного творчества, а модель foie gras, как можно почувствовать, требует множества жертв.¹ В-третьих, оказывается подготовка кадров для «блестящей научной карьеры» отличается как от подготовки для успешности в карьере в других областях, так и от формирования широко и разносторонне образованного человека. В-четвертых, пример взятый из бестселлера, то есть из хорошо продаваемой книги, говорит о большом интересе в обществе к внутренней жизни образовательных структур.

Еще более наглядный пример последнего утверждения – романы о Гарри Поттере. Первые части романы были целиком посвящены школе, ученикам и учителям, а в завершающей книге вдруг выяснилось, что самый великий учитель воспитывал любимого ученика для того, чтобы он погиб в схватке с врагом всего хорошего, но об этой своей цели не сообщил Гарри Поттеру, всецело доверявшему тому, чему его учили. Учитель был движим борьбой за благо для всех и сам погиб за проповедуемые ценности. Идея о том, что стремление к благу для всех, то есть к всеобщему благу, оправдывает принесение в жертву кого-то из этих всех, объединяет мно-

¹ Замечу, что наслаждение от мук творчества способны получать далеко не все.

гие (если не все) проекты претворения социальных утопий в жизнь. В этом Джоан Ролинг, автор книг о Гарри Поттере, на оригинальность не претендует. Более того, в ее книгах диалоги персонажей представляют собой «чтение по ролям» основных этических учений [2]. Например, великий директор школы «говорит» словами аристотелевского мудреца, а его враг и противник – словами злодея в описании Боэция. Этот интеллектуальный заряд и зримое столкновение этических позиций представляет одно из объяснений успеха этих книг. Другим объяснением является то, что школа в этих книгах совмещает в себе все типы образовательных систем при четком соблюдении их этических границ. Эти границы очерчивают те цели, которые ученики выбирают в качестве отвечающих их жизненным устремлениям. Иными словами, школа поделена на четыре факультета, основанных в далеком прошлом мудрецами и воплощающих их представления о благе. В соответствии с этими представлениями различается подготовка устремленных к обретению счастья либо в наслаждении от творческого решения абстрактных задач без заботы о пользе этого решения; либо в усердном занятии делом, приносящих осязаемую пользу; либо в жертвенном служении людям ради понимаемого ими блага; либо в достижении личного успеха «никаких не стесняясь путей». Последнее из перечисленных стремлений представляется, на первый взгляд, сомнительным в этическом плане. Образование в своих декларациях «стесняется» признать право человека на желание сделать быструю и блестящую карьеру в своих собственных интересах. Эта цель стыдливо камуфлируется различными покровами без честного признания общественных интересов в создании образовательных сред для людей с такими устремлениями с тем, чтобы их честолюбие не подменялось амбициозностью. Именно эта цель заклеена сравнением с рецептом foie gras в примере из романа «Лжец». Проблема не в этической сомнительности устремления к личному благополучию, а в устройстве образовательной среды, воспитывающей осознание допустимости в выборе средств и «путей» к намеченной цели.

Итак, образование одновременно стремится к двум противоположным целям: с одной стороны, сформировать из своих учеников личности, отвечающие определенному образцу, то есть их стандартизировать, а, с другой стороны, раскрыть индивидуальность ребенка, то есть сохранить уникальность его личности. При этом упускается из виду, что человек в любом возрасте имеет право выбирать образец, которому он хочет соответствовать, а, следовательно, выбирать образовательную среду, в которой он будет проходить процесс своего становления. Это противоречие есть следствие понимания образования как различных воплощений одной образовательной парадигмы [3], а сами эти воплощения оцениваются в каждом конкретном случае в пределах «лучше/хуже» [4] и в зависимости от соответствия формируемой в них модели человека востребованным культурно-антропологическим образцам [5].

В результате, в дискуссиях об образовании отсутствует четкое осознание разделяющих границ, нарушение которых и приводит к множеству проблем «срыва» адаптации человека к реальной жизни, поскольку готовят его к жизни в искусственно сконструированной действительности.

Аксиологические границы в образовательном пространстве

Началу каждой самобытной эпохи культуры предшествовал период сильной социальной неустойчивости. Для его преодоления выдвигалась утопическая идея, дававшая надежду на обретение лучшего будущего на основе нового понимания социального блага [6]. Идея, рожденная как мечта о лучшей жизни, трансформировалась в некоторый социальный проект, при реализации которого утопическое содержание исходной идеи видоизменялось, сохраняя инвариантной модель «нового человека». Целью становилось формирование человека в соответствии с принятым в культуре образцом, а этот образец избирался в зависимости оттого, что считалось правильным, и какой способ правильной жизни получал одобрение. В интеллектуальной истории эти представления о благе выражают этические системы. В них правильная жизнь свя-

зывалась либо с наслаждением, либо с пользой, либо с само совершенствованием, либо с милосердной любовью. Если принять, что в самом широком смысле, образование есть обучение «правильному», то открывается возможность привлечения модели Р.Г. Апресяна [7], получившей название – «этический квадрат».

Основные этические принципы – наслаждения, пользы, личного совершенствования и милосердной любви – образуются «на пересечении» двух фундаментальных противоречий морали (табл. 1). Первое из них – «универсализм-партикуляризм». В нем выражается два возможных понимания высших ценностей. Мы можем считать их абсолютными, объективными, безоговорочно всеми принимаемыми, составляющими благо для всех, - *всеобщими*, например, десять заповедей. А можем принять за основу правильного нечто *частное*, то есть то, что люди вольны принимать за благо, а вольны и перестать следовать выбранной *корпоративной* этике, покидая, например, пределы этой корпорации. Второе противоречие заключается в антитезе «Я-другие». В модели Р.Г. Апресяна это представляется в противостоянии приоритетного отношения к себе («Я») и доминировании интересов *других*. Следует иметь в виду, что не все части «квадрата» равнозначны. В эволюции моральных ценностей есть вершина – альтруизм.

Таблица 1

«Этический квадрат» Р.Г. Апресяна

	ПАРТИКУЛЯРИЗМ	УНИВЕРСАЛИЗМ
Я	<i>Гедонизм</i> – этика наслаждения	<i>Перфекционизм</i> – этика совершенства
ДРУГИЕ	<i>Утилитаризм</i> – этика пользы	<i>Альтруизм</i> – этика милосердной любви

В первой половине XVII столетия Ян Коменский создал педагогику, предопределившую на столетия магистраль развития европейского образования. В своей «Великой дидактике» Коменский утвердил свод педагогических положений, основанных на христианских догматах, и указал бу-

дущим поколениям чистый идеал воспитания умеренного, целомудренного, смиренного, терпеливого, серьезного человека, основная цель жизни которого связывается с «благополучием человеческого рода». В наше время систему обучения, созданную Коменским, принято называть традиционной, так как она реализуется в большинстве учебных заведений.

Схематизм «этического квадрата» компенсируется наглядностью изображения различных способов понимания того идеального типа личности, который призвано создавать образование. Итак, образование как социальный институт может строиться на разных фундаментах, и самые влиятельные парадигмы образования основываются на включенных в этот квадрат этических системах. Как выглядит эта конструкция в глазах тех, кто приходит (или кого приводят) учиться? Иллюстративной для этого является аксиологическая интерпретация «этического квадрата» [8]. Обращаю внимание, что в данной интерпретации появляется важное в контексте статьи понятие «цель».

Таблица 2

Аксиологическая интерпретация модели «этический квадрат»

	ПАРТИКУЛЯРИЗМ	УНИВЕРСАЛИЗМ
Я	Человек содействует <i>своим</i> целям, исходя из своего понимания блага	Человек содействует <i>своим</i> целям, исходя из того, что каждый разумный человек считает благом
ДРУГИЕ	Человек содействует целям <i>других</i> , исходя из своего понимания блага	Человек содействует целям <i>других</i> , исходя из того, что каждый разумный человек считает благом

Соотношение выбора цели (табл. 2), которым будет следовать человек, и способа действий, которые разрешит ему этический контекст системы, определяет, как и где ему эффективно образовывать себя.

Для обнаружения границ в образовательном пространстве модель «этического квадрата» и его аксиологической интерпретации следует дополнить моделью, предложенной

В.А. Ясвиным [9]. Он разработал, на основе типологии Януша Корчака, способ моделирования образовательной среды в системе координат: «свобода-зависимость» и «активность-пассивность».

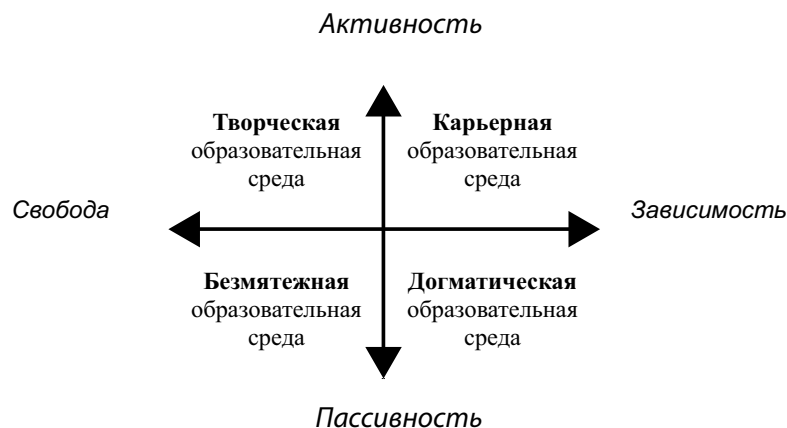


Рис. 1. Типы образовательной среды

Таким образом, имеются «три четверки»: четыре базовые нормативно-этические программы; четыре типа воспитывающей среды; четыре типа образовательной среды. Сложение «трех четверок» очерчивает области образовательного пространства, в которых были созданы типы существующих образовательных систем (рис. 2). Границы соответствующих пересечений разделяют системы эффективного достижения определенных целей [10]. Сопоставляя модели, представленные в таблице 2 и на рисунке 1, позволяет дать характеристику границ. Активность представляется как осознание собственных целей. Пассивность – как содействие целям других. Зависимость проявляется в понимании блага, правильной жизни согласно непререкаемым авторитетам. Свобода – в праве личного выбора понимания блага. Итак, в фундаменте образования есть этические границы, в рамках которых и сформировались образовательные системы.

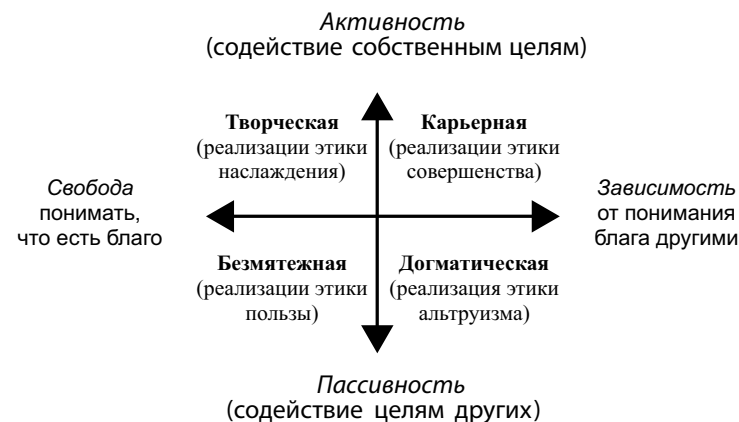


Рис. 2. Модель образовательных систем

Неоднородным образовательное пространство делают специфические характеристики образовательных систем. *Творческая образовательная система* существует в границах активности и свободы. Граница очерчивает область пересечения идейной воспитывающей среды, творческой образовательной среды и гедонизма. Человек получает наслаждение от процесса творчества, в котором нет стандартов. Самым строгим судьей и экзаменатором для него является он сам. Активность, свобода и, как следствие этого, высокая требовательность к себе редко возникают сами по себе. Для их формирования и предназначена данная образовательная система. *Безмятежная образовательная система* формируется в «совпадающих» границах одноименной образовательной среды, воспитывающей среды безмятежного потребления и утилитаризма. Безмятежной ее делает отсутствие проблемы выбора для человека. В ней формируется личность, которая умеет последовательно меняться в след изменяющимся обстоятельствам жизни. Водоразделом названных систем служит характер целеполагания. Человек должен решить имеет ли он силы для бремени ответственности за самостоятельный выбор цели, либо он сознает значимость каких-либо партикулярных целей и свое желание следовать им.

По нашему мнению, самоочевидным является то, что эти две образовательные системы не могут быть массовыми, поскольку они способны быть эффективными только «в чистом виде». Примеси в виде процедур иных технологий, например, выставление оценок и регламентация занятий, в лучшем случае превращают обучение в этих системах в фарс. Общим для следующих двух образовательных систем является их назначение содействовать успеху человека в заданных обстоятельствах, то есть научить побеждать по правилам, которые изменить произвольно невозможно. *Карьерная образовательная система* устанавливает свои пределы между активностью и зависимостью, вбирая в себя области соответствующей образовательной среды, перфекционизма, воспитывающей среды внешнего лоска и карьеры. Именно этот тип соответствует примеру с foie gras. *Догматическая образовательная система* является, по крайней мере, в европейской культуре, самой эффективной. В этом отсутствует парадокс. Христианская мораль выступает в качестве нормативно-этической программы данной образовательной системы и воспитывающей среды. Оправданная в этой парадигме регламентация обучения делает его достаточно прогнозируемым и управляемым. Образование становится не подготовкой к реальной жизни, а наполняется самой культурной реальностью. Пассивность, как признание ясности коллективных целей, и зависимость, как принятие без сомнений авторитета культурных ценностей, формируют систему, в которой важно не испытывать, а достаточно проявлять уважение. В результате, «школьный» вариант этой системы вспоминается людьми с ужасом и содроганием, но, тем не менее, как необходимый этап образования личности. Вместе с тем с позиции профессора Кембриджа, приведшего аналогию с foie gras, «ерундой» кажется то, что для другого человека может стать целью жизни.

В первом приближении, образовательные парадигмы «стартают» из идей воспитания человека, содержащихся в утопии Платона (догматическая образовательная система), в утопических проектах эпохи Возрождения (творческая образовательная система), в утопии Руссо (безмятежная образовательная система) и в утопии «Республика Океания» Дж. Гаррингтона (карьер-

ная образовательная система). Последняя из перечисленных утопий стала импульсом для Т. Джефферсона при создании текста Декларация независимости США [11, С. 315], и на идеалах которой основана американская система образования как воплощение принципов карьерной образовательной среды.

Утопии крайне редко претворяются в действительность жизни. Можно назвать только три примера этого: феномен американской мечты, создание государство Израиль (утопия Т. Герцля «Еврейское государство»), современное «строительство Европейского дома» по замыслу И. Канта, выраженного в его утопии «К вечному миру». Вместе с тем неотъемлемая часть каждой утопии – воспитание человека для прекрасного будущего – в той ли иной мере становилась импульсом для создания структуры образования и навсегда оставалась в педагогической теории и практике.

Каждый раз, когда создатели конкретной образовательной системы или разработчики распространенных ныне образовательных технологий утверждают, что все ими обученные в одинаковой мере достигнут в будущем успеха, становится очевидным родство утопий и образования. Ключевые слова – «все», «в одинаковой мере», «в будущем» – подтверждают это родство. Люди хотят быть счастливы, но, как правило, по-разному понимают счастье. Эту разницу в устремлениях в равной мере игнорируют утопии и образовательные парадигмы.

Здесь я считаю нужным акцентировать один момент. Существо образовательных систем в том, что они являются информационными системами, то есть в них осуществляются все этапы информационного процесса: в них происходит генерация новой информации, ее кодирование, хранение, передача, использование и тиражирование. Критерием динамики информационных систем служит эффективность информации [12]. Эта характеристика в аналитической форме есть производная ценности информации от количества информации.¹ На качественном уровне эффективность информации

¹ В 1995 году я была смущена и счастлива, когда Юлий Анатольевич Шрейдер оценил этот результат как методологическое открытие

выражает зависимость вероятности достижения цели от количества информации, требуемой для достижения преследуемой цели. Проще говоря, эффективность образования зависит не от объема и качества сообщенной информации, а от того насколько эта информация полезна для достижения поставленной цели. Вернее – двух целей, одну из которых ставит перед собой конкретная образовательная система, а вторую, которую ставит перед собой человек, получающий образование в этой системе. Сделанный акцент противостоит широко распространенному убеждению в том, что знание лишним не бывает, а потому учащимся не может повредить обучение еще чему-нибудь. Мне известен пример, когда студентам первого курса физического факультета преподавали политологию, этику делового общения и культурологию. Казалось бы, будущим физикам не может повредить знание этих гуманитарных дисциплин, а преподавателям соответствующих факультетов это дает учебную нагрузку, что необходимо для сохранения штатного расписания. В данном случае, образовательная система движима собственными интересами и в эгоистичности своих целей даже не пытается найти способ подчинить их целям подготовки будущих физиков. Однако легко представить насколько уже после первого курса проигрывают в подготовке к будущей профессии студенты этого университета своим сверстникам, получающим образование, целиком ориентированное на интересы своих студентов. Этот пример демонстрирует, что, в первую очередь, образование различается на то, которое способствует достижению поставленной цели, и на то, которое отвлекает от этого достижения. Данное отвлечение непростительно, поскольку необратимо забирает время жизни у человека, доверяющего свое будущее образовательной системе, тем самым, уменьшая вероятность достижения его личных целей.

Таким образом, образовательное пространство неоднородно, оно разделено аксиологическими границами, совпадающими с пределами эффективности образовательных систем.

Семиотические границы в образовательном пространстве

Обнаружить семиотические границы в образовательном пространстве мне удалось на основе реализации моего утверждения о том, что все процессы в социокультурных системах являются по своей природе информационными процессами. Это единство сущности процессов в социокультурных системах позволяет под одним углом зрения увидеть структуру образовательных систем и структурные трансформации, вызываемые утопиями.

Кратко представлю аргументацию своей позиции в трактовке роли феномена информации в динамике социокультурных систем. Постнеклассическая наука дает основания для признания конструктивности хаотических состояний для самоорганизации сложных открытых систем. Рождение нового порядка становится следствием преодоления хаоса. Выход из хаоса сложной открытой системы необратимо разделяет прошлое, настоящее и будущее этой системы, поскольку генерирует сценарии динамики системы, которые, во-первых, до переживания системой хаотического состояния не возникали, а, во-вторых, возможность выбора сценария у системы отсутствовала. В этом смысле и происходит *самоорганизация* системы: она *сама* попадает в хаотическое состояние и *сама* его преодолевает. Выбор варианта своего будущего системой аналогичен процессу генерации информации. В формализме синергетики есть выражение для будущего системы – понятие «аттрактор», которым в пространстве состояний системы обозначается спектр ее возможных состояний в будущем. Аттрактор выражает возможные цели динамики системы¹. Иными словами, преодоление хаотического состояния есть телеологический процесс. Сам выбор фиксируется системой либо повышением сложности своей структуры (самоорганизация), либо понижением этой сложности (самодезорганизация). Ре-

¹ Замечу, что утопия есть цель социокультурной системы, не совпадающая с аттрактором ее динамики. Поэтому утопия может осуществиться, но сохранение мечты в «сбывшемся» состоянии потребует еще больших усилий, чем ее достижение.

зультат этого выбора был выражен на философском уровне А.Н. Уайтхедом понятием «occasion», обозначающим событие как итог телеологического вида процесса. В этом же философском смысле употребляет понятие «событие» И.Р. Пригожин – принципиально случайное, меняющее темп и направление динамики, нарушающее симметрию между прошлым и будущим. Фиксация выбора подобна процессу создания кода или кодированию информации. В свою очередь, появление новой структурной организации изменяет взаимосвязи компонент системы, то есть изменяет коммуникационное устройство системы. Эти процессы аналогичны процессам трансляции информации. Трансформация структурности системы создает новые способы отбора алгоритмов своего функционирования. Эти процессы аналогичны тому, что в теории информации называется созданием оператора, способов перехода от одного режима к другому, от одного множества к другому – способа совершения целенаправленных действий.

Акцентирование аналогий этапов самоорганизации и стадий информационного процесса было сделано для того, чтобы подчеркнуть главное в моей трактовке феномена информации. *Феномен информации есть многостадийный, необратимый процесс становления структуры в сложной системе, начинающийся со случайного выбора, который эта система делает, переходя от хаоса к порядку, и завершающийся целенаправленным действием согласно алгоритму, отвечающему семантике первоначального выбора* [13, с. 53]. Иными словами, в информационном процессе происходит чередование стадий и каждая последующая стадия «стартует» в зависимости от результата предыдущей стадии. В социокультурных системах, обладающих всеми свойствами самоорганизующихся систем, это открывает методологические возможности проводить сопоставление стадий вариативного становления различных семиотических форм, понимаемых как результатов соответствующих информационных стадий.

В моменты сильной неустойчивости генерируются (или актуализируются) идеи нового порядка, нового устройства

жизни и новых целей существования человека. Изначально эти идеи становятся мечтой об обретении социальной устойчивости. Мечта может быть ориентирована в прошлое, то есть видеть обретение устойчивости в возврате к уже прошедшему, когда все было хорошо. Мечта, ориентированная в будущее, предстает в нескольких формах. Разницу этих форм создает та удаленность будущего от настоящего, в котором наступит «новая и прекрасная жизнь». Это может быть асимптотически удаленное будущее, то есть удаленное настолько, что для реальности его наступления в настоящем отсутствуют какие-либо основания. Однако этот «сон золотой» может стать большим утешением для людей, измученных тяготами настоящего, и стать импульсом для поиска путей к нему. Поиск путей стимулирует уже мечты о прогнозируемом будущем, а когда пути достижения желаемого начинают проступать в интеллектуальных исканиях, то наступает очередь новой мечте, имеющей форму футурологического проекта. Одним из способов реализации мечты становится формирование модели человека, для которого уготовано «хорошее будущее». Этот способ, или оператор достижения цели, представлен в утопиях устройством системы воспитания и обучения.

Обзор исследований утопий позволяет подразделить все утопии на утопию-мечту (А. Свентховский, А. Фойгт, Г. Уэллс), утопию-видение (Ф. Аинса, Г.М. Пономарева, Л. Сарджент, В.П. Шестаков) и утопию-проект (А.Э. Араб-Оглы, Э.Я. Баталов, А.А. Овчаров) [6, с. 167-168]. Мечта может осуществиться только при соблюдении условий, диктуемых информационными механизмами самоорганизации [14]. Мечта должна быть выбрана как асимптотическая и семантически выраженная цель. Неслучайно во всех классических утопиях идея о социальном устройстве была выражена в форме новояза, то есть в форме знака, четко задающего образ будущего. Затем, после уяснения цели в координатах того, что Ч.С. Пирсом было квалифицировано как «общий знак»¹, мечта долж-

¹ Примером этого может стать отсутствие необходимости разъяснять конкретность выражения слова «это» всем, кто некоторое время назад пел: «и как один умрем в борьбе за это».

Таблица 3

Сопоставление этапов самоорганизации, стадий информационного процесса и семиотических форм социокультурных систем

Этап самоорганизации	Стадия информационного процесса	Формы культуры	Формы целей и формы знака	Формы утопии	Формы образования
Преодоление сильной неустойчивости, «выход из хаоса»	Генерация информации	События интеллектуальной истории. Философские системы. Идеологии	Асимптотические цели,	утопия-мечта	Парадигмы образования и приобщение личности к культуре
Фиксация варианта «выхода из хаоса», формирование целей-аттракторов	Кодирование информации	Культурные коды, «новояз»	семантика		
Повышение (понижение) сложности структурной организации	Трансляция информации	Структурность социокультурных систем ¹	Прогностические цели, синтактика	утопия-видение	Образование как социальный институт
Функционирование системы в состоянии устойчивости	Создание оператора, способа совершения целенаправленных действий	Выражение структур в символах, стили культуры, социальные технологии	Конъюнктурные цели,	утопия-проект	Педагогические технологии
	Редупликация информации	Антропологический идеал самобытного периода культуры, модели поведения человека	прагматика		Образование как достояние личности, антропологическая модель

на получить выражение, согласующееся со всеми контекстами реальности. Это согласие достижимо при символизации мечты, связывающей синтактику настоящего и мылимого будущего. В завершении мечта должна быть выражена в прагматических кодах, определяющих план (или оператор) действий, осуществляемых в рамках избранной семантики и синтактики цели.

Семиотические условия осуществления мечты можно пояснить на простом примере. Ребенок может выразить свою мечту: хочу быть космонавтом. Космонавт – пример общего знака или семантической формы цели. Эта цель может определить занятия спортом, дисциплинированный порядок жизни и изучение точных наук – символы (форма знака в синтактике) профессии космонавта. Далее потребуется выбор соответствующего вуза и приложение усилий для того, чтобы попасть в структуры, которые проходят будущие космонавты, то есть неукоснительное подчинение всех жизненных выборов избранной цели и желаемому образу жизни (форма знака в прагматике). Человек может не стать космонавтом, поскольку и выполнить эти условия трудно, и непреодолимых препятствий для свершения мечты множество. Но этот же человек будет здоровым, дисциплинированным и хорошо образованным, что и выражает общую позитивность мечты, являющейся мощным стимулом для устройства жизни в настоящем и в будущем.

Исследования реализации утопий [6, 15–16] показали, что только те из них воплотились в действительность, которым «повезло» пройти путь семиотического перевоплощения утопической идеи в последовательности мечта-видение-проект. «Везение» в том, что это перевоплощение происходило в контексте культуры, в которой будущее время обладает большей ценностью, чем настоящее и прошлое.

Этот же путь семиотического перевоплощения выражен в структуре образовательного пространства (рис. 2, табл. 3). Догматическая образовательная система воспитывает человека для служения идеалам, которые принимаются им без сомнений. Эти идеалы подобны образам асимптотических целей.

¹ Структурность здесь понимается в смысле, определенном М.Ю. Лотманом и Б.А. Успенским: культура как структурность, делающая возможной социальную жизнь человека, подобно тому, как структура биосферы делает возможной его биологическую жизнь.

Эта цель предполагает формирование общего тезауруса и семантической «симметрии» у всех субъектов образования, поэтому здесь существует выставление оценок по жестко установленным критериям, в которых выражена мера соответствия знаний ученика знаниям учителя. В содержательном плане образование ориентировано на обучение уже достигнутым результатам по установлению универсальных смыслов и основам бытия. Мотивация учащегося к изучению конкретной дисциплины основана на объяснении того, что приобретенные знания важны либо для сдачи экзамена, либо для изучения других дисциплин на последующих курсах обучения. В эти основания не входит использование знаний в практической деятельности. Иными словами, от учащегося требуется стать только носителем знаний, которые считаются абсолютно достоверными. Это так называемая фундаментальная подготовка. Воспитывающая среда этой системы основана на выверенных временем моральных принципах, что объединяет учащихся в форму братства.

Карьерная образовательная система призвана формировать человека, способного к личной активности в установленных правилах, по поводу которых опять же сомнений быть не может. В содержательном плане здесь учат оптимальным комбинациям уже известных способов для решения новых и перспективных задач. Прогностические цели обучения заложены тем, что парадигма данной образовательной системы принадлежит утопиям-виденьям. В семиотической организации этих систем доминируют символы успеха, достигаемые в синтактике обозримого будущего. Система воспитания здесь акцентирует ценности перфекционизма, что проявлено в организации конкурентной среды и рейтинговой оценки качества знаний.

Творческая образовательная система в своих аксиологических пределах (рис. 2) предназначена для подготовки людей, способных создавать новое знание и открывать новые смыслы. В чистых вариантах этих систем отсутствуют оценки в баллах и единые для всех учебные планы. В принципе, самым строгим судьей достижений здесь является сам ученик. Под-

бием такой системы в отечественном образовании является аспирантура и докторантура. В семиотическом выражении здесь доминирует прагматика, поскольку именно самостоятельность умозаключений в конкретности познавательной ситуации становится результатом образования. Эта система требует особого этического настроения, поскольку свобода от следования стереотипам может приводить к множеству девиаций. Вне предшествующего воспитания в строгих пределах догматической и карьерных систем «продуктом» могут стать дилетанты и конформисты.

Таким образом, способность добиваться успехов, не проявляя качеств личности, и в состоянии зависимости от правил, которые нельзя изменить, воспитывается в догматической образовательной системе. Здесь эффективно учат выполнению задач в заданных обстоятельствах, в любой команде, подчинению личных интересов требованию корпоративных интересов. Зависимость прогностических целей и синтактики схватывается в принципах организации карьерной образовательной системы. Ориентация на личную активность в заданных обстоятельствах формирует умения компоновать способы прошлых решений новых задач, подбирать команду для выполнения поставленной задачи. Заметим, что обе системы передают пресловутые знания, умения, навыки. Для подготовки к нестандартным решениям, к производству нового знания, помимо умений и навыков требуется понимание сути проблем в познавательных ситуациях. Это достигается в творческой образовательной системе, настроенной на подготовку к деятельности, свободной от любых догм. Семиотические характеристики перечисленных систем ясно указывают на их последовательность в образовательном маршруте человека в наши дни. В зависимости от того, какого специалиста ставит своей целью подготовить вуз – специалиста, умеющего использовать лучшие образцы реализации инноваций или специалиста, умеющего разрабатывать сложные инновационные проекты на максимально возможном уровне – образовательный маршрут представляет собой, соответственно, последовательную смену догматической-карьерной и смену

догматической-карьерной-творческой образовательных систем.

Семиотические границы в образовательном пространстве проявляются в степени подчинения содержания обучения той цели, которую фиксирует вуз в формулировке своей миссии. Например, миссия Высшей инженерной школы Франции гласит: подготовка специалистов, способных стать лидером в избираемой им профессиональной среде. Для «производства» профессионалов, становящихся лидерами во всех сферах «завтрашнего общества», данный университет сформировал два ресурса: серьезнейшую фундаментальную подготовку и ясную моральную позицию. Само обучение построено так, что заставляет студентов проявлять бесконечное упорство. Эффективность данной карьерной образовательной системы основывается на подчинении всех обучающих технологий целям перфекционизма. Если человек не хочет становиться лидером, не планирует делать карьеру и не разделяет моральных принципов перфекционизма, то он и не будет поступать в данный университет. Таким образом, в приведенном примере ясно обозначенная цель определяет обе стороны эффективности образовательной системы.

Отечественный технический университет, получивший статус национального исследовательского университета, видит свою миссию в том, чтобы: нести в мир знания и опыт, позволяющие личности и обществу видеть и использовать лучшие образцы подготовки специалистов и эффективной реализации нововведений в сфере науки и высшего образования. Человеку ничего не обещают, кроме того, что он сможет «видеть» и «использовать», но не разрабатывать «нововведения». Ссылка на ретрансляцию «знания и опыта», указывает на пассивную роль выпускников вуза быть носителями «лучших образцов». Это пример догматической образовательной системы, которую в образовательном маршруте можно использовать в качестве старта.

Еще одним семиотическим проявлением утопических корней образования является организация специальных «городков», например Академгородков. Это не столько воплоще-

ние опыта создания университетов-монастырей, сколько воспроизводство идеалов, представленных в утопиях Томмазо Компанелло (Город Солнца как город-коммуна) и Френсиса Бекона (Новая Атлантида как наукоград и технополис) [17]. Этими же идеалами движимо современное обоснование устройства места – «семиотического города» – для формирования творческих людей, в котором сочетается «три Т»: талант, технологии, толерантность [18]. Вместе с тем пространственные локализации действительных инноваций, например Силиконовая долина, были созданы стихийно и на абсолютно иных принципах [19].

Утопия как способ определять «хорошее будущее» и ставить перед обществом асимптотические цели, а также способ критики социальных устремлений в настоящем, является чрезвычайно продуктивной. Утопии безошибочно распознаются, поскольку специфично их семиотическое выражение. В распознанном виде они становятся интеллектуальным импульсом для социального переустройства. Вместе с тем они могут с той же силой вовлечь в ловушку благих намерений, если забыть о границе видимости и действительности. Сам характер благих намерений снимает ответственность за последствия навязываемого счастья. При этом ответственность лежит не на создателях утопий, а на тех, кто, игнорируя ее границы, пытается воплотить её в жизнь. В частности, так произошло в образовании. Нивелировать вред ложных надежд можно, если очертить границы – этические, аксиологические, семиотические – разделяющие образовательное пространство в качестве границ эффективности достижения человеком своих жизненных целей [20]. Проблема в том, что само образование этих границ видеть не хочет.

Мифы в отечественной практике образования

Если же под мифом понимать нерerefлексивное переживание и восприятие действительности, то к его проявлениям относятся попытки тиражирования внешнего образа удачных примеров конкретных школ и университетов без учета тех границ, в которых они были созданы. Это касается, например, попыток применить методы, разработанные М. Монтессори

для отстающих в развитии детей, в практике школ для одаренных детей. Вообще больше всего мифическому выражению подвержено создание творческих образовательных систем. В основном, это связано с тем, что путают творчество ученика и творчество педагога. В методических рекомендациях «по творчеству» излагаются действия педагога в стиле «делай раз, делай два», которые должны приводить к спланированным ответным реакциям учеников, что уничтожает основное качество творчества – свободной деятельности. Не претендуя на полноту перечня, я изложу основные мифы, укоренившиеся в реальности нашего образования.

Миф Агафьи Тихоновны или миф теоретиков образования. Подобно этой героине гоголевской «Женитьбы», пытавшейся совместить все достоинства женихов в некий идеальный образ, в образовательной практике реализуются все достижения образования без какой-либо проверки на их совместимость. Мне известны разработки, в которых совмещали способы организации догматического образования (урочное планирование, оценки по балльной шкале и т.д.), принципы «свободного воспитания» и рейтинг итоговых достижений, заимствованный из практики американских школ. Сами разработчики были убеждены, что создают творческую образовательную систему, беря от мирового опыта «все лучшее».

Миф школьных учителей. Его образует связь стереотипов: учитель желает ученику добра; ученик не может знать, что для него хорошо; учитель, желающий добра, должен быть уважаем и любим учениками, их родителями и обществом; поскольку благодарность учителю со стороны общества имеет скудное выражение, то это извиняет отсутствие высокого качества образования.

Миф чиновников от образования. Основная проблема образования в том, что ему не хватает финансирования. На самом деле, нашему образованию не хватает качества.¹ Источком мифа становится стереотип о том, что вуз это место, где учат студентов. Однако академик П.Л.Капица говорил, что

¹ Этот вывод был сделан Ю.Н. Афанасьевым в ту пору, когда он был ректором Российского государственного гуманитарного университета.

вуз это место, где из молодых преподавателей делают опытных. Иными словами, процветание вуза основывается на эффективности взаимодействия «ассистент-профессор», достигаемого в процессе совместной научной работы, результаты которой воплощаются в методическом обеспечении учебного процесса. Преподаватель не может обеспечить качества в роли ретранслятора чужих учебников. Методическое сопровождение заключается в выработке способов перевода научных исследований в формат учебных дисциплин. Если вуз становится средоточием научных школ, находит в себе силы создавать уникальное сопровождение учебного процесса и четко формулирует этические пределы своей деятельности, то неизбежным следствием станет подготовка уникальных специалистов (в том числе – школьных учителей), а подобная подготовка всегда находит инвесторов.

Эти мифы образуют порочный круг, выход из которого есть – подвергнуть философской рефлексии его истоки и найти способы обратить образование к спектру устремлений человека.

Библиографический список:

1. Фрай С. Лжец. – М.: «Фантом Пресс», 2004. С. 271.
2. Гарри Поттер и философия: Хогвартс для маглов. – М.: Юнайтед пресс, 2005. 301 с.
3. Романенко И.Б. Образовательные парадигмы в истории античной и средневековой философии. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2002.
4. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004.
5. Новичкова Г.А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии. – М., 2001.
6. Максименко О.Ю., Мелик-Гайказян И.В. Миф и утопия: две стороны мечты // Миф, мечта, реальность: постнеклассические измерения пространства культуры/ Под ред. И.В. Мелик-Гайказян. – М.: Научный мир, 2005.С. 161-214
7. Апресян Р.Г. Идея морали и базовые нормативно-этические программы. – М., 1995
8. Апресян Р.Г. Ценностные парадигмы воспитания // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2008, № 1. С. 89-94.
9. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001

10. Мелик-Гайказян И.В., Роготнева Е.Н. Две стороны эффективности образовательных систем // «Образование в Сибири», 2005, №1
11. Polak F. The Image of the Future. New York: Praeger, 1990
12. Мелик-Гайказян И.В. Критерии динамики информационных систем // Системы и модели: границы интерпретаций. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2008. С. 28-41
13. Мелик-Гайказян И.В. Информационные процессы и реальность. – М.: Наука. Физматлит, 1998.
14. Мелик-Гайказян И.В., Мелик-Гайказян М.В., Роготнева Е.Н. Информационные условия достижения мечты // Высшее образование в России. – 2006. – № 5
15. Матвеева О.Ю., Мелик-Гайказян И.В. Мечта в России: ответ для старой загадки // Россия как цивилизация. Под ред. О.А. Донских – Новосибирск: Издательский дом «Сова», 2008. С. 77-86.
16. Матвеева О.Ю., Мелик-Гайказян И.В. Модель восприятия времени в социокультурных системах // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2008, № 1. С. 63-68.
17. Матвеева О.Ю. Новые города. Новые люди. // Конструирование человека. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2011. С. 200-204.
18. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2007.
19. Ицковиц Г. Тройная спираль. Университеты – предприятия – государство. Инновации в действии. – Томск: Изд-во ТУСУР, 2010.
20. Мелик-Гайказян И.В., Роготнева Е.Н. Аксиология моделирования образовательных систем. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2008.

РЕАЛЬНЫЕ И МНИМЫЕ ОБЛАСТИ ПРИТЯЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

М.В. Мелик-Гайказян, Томск

В образовательном пространстве есть области притяжения субъектов образования или, так называемые аттракции. Расположение этих аттракции можно обнаружить по географической направленности академической мобильности, что указывает на их действительное воплощение в ведущих университетах мира. Вместе с тем, в настоящее время уже доказана самоорганизация образовательного пространства,

а это доказательство открывает возможность для привлечения арсенала познавательных средств синергетики для исследования нелинейной динамики в образовании [1, 2]. Однако методологическая корректность применения выводов синергетики требует четкого разграничения образовательного пространства в его географической конкретности и образовательного пространства как фазового пространства, составляющего область приложения методов синергетики. Очень часто в гуманитарных «синергетических» изложениях упускается из виду, что бифуркации, расщепляющие траектории динамики сложных систем; структуры-аттракторы и странные аттракторы, выражающие спектр будущих состояний систем как новую телеологию, существование которой возможно вне допущений «надприродных» сил; параметры порядка, определяющие самоорганизацию или самодезорганизацию сложных систем – все это существует только в фазовом пространстве, лишенном географической конкретности [3]. Таким образом, для приложения выводов синергетики к проблемам образования необходимо вычленение фазового пространства (или пространства состояний) в пространстве образовательном.¹

Указанная необходимость обусловлена, по крайней мере, тремя причинами.

Во-первых, суть эффективности образовательного процесса выражена в достижении обещанного результата. Модернизация образования вызывается либо предложением новых средств достижения этого результата, либо изменением цели образования, трансформация которой вызвана новыми требованиями к подготовке специалистов. В том и другом случае необходима диагностика достижимости будущего состояния. В синергетике созданы средства диагностики возможных будущих состояний самоорганизующихся систем, выражаемых структурами-аттракторами или странными аттракторами. Для использования этих средств и необходимо

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

определения в среде образования фазового, в котором «живут» аттракторы.

Во-вторых, инновационность современного образования вызвана стремление опережать возникновения новых требований социокультурной действительности. В этом состоит суть технологии управления знаниями и стратегии, так называемого, «менеджмента нового поколения». Таким образом, разработка стратегии инновационного образования сводится к ответу на вопрос: *в какой мере возможно управление будущим, и что будет выступать в качестве пространства этого управления* [4]. Заметим, что данное пространство очерчено границами аттрактивных состояний.

В-третьих, управляемой областью образования является коммуникативное пространство, в котором осуществляется академическая мобильность, получают распространение методические новации, фиксируются пределы действия педагогических теории, образовательных парадигм и ценностных оснований, а все результаты этих процессов выражены семиотическими средствами. Иными словами, коммуникативное пространство создается каналами трансляции информации.

Графическое изображение этого коммуникативного пространства представляет модель информационного процесса на рис. 1, разработанная И.В. Мелик-Гайказян [3, с. 105–123].

Модель сопоставляет стадии информационного процесса со стадиями самоорганизации, что раскрывает существенные взаимосвязи функций каждой этапа, свойств информации и формы результата, достигаемой на каждой стадии. Все эти сопоставления были сведены И.В. Мелик-Гайказян в таблицу 1 [5].

Содержание модели (рис.1 и табл.1) демонстрирует трехмерность коммуникативного пространства: а) ареал коммуникационных средств на отрезке между блоком 3 и 7; б) диахронический режим каналов трансляции (на рис. 1 обозначены римскими цифрами IV, V, VI); в) направленность динамики форм знаков в синхроническом режиме каналов трансляции (на рис. 1 обозначены арабскими 4, 5, 6). При этом трехмерность только в измерении ареала коммуникационных средств

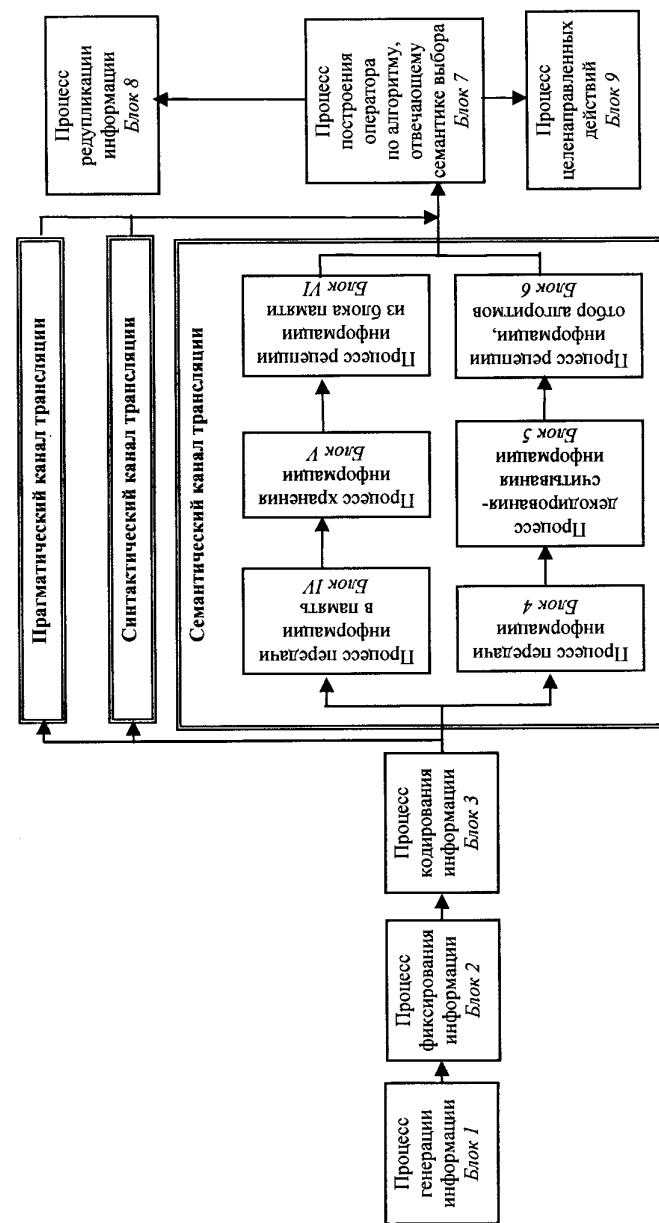


Рис. 1. Модель информационного процесса

Таблица 1

Сопоставление стадий информационного процесса (ИП) и функций элементарных процессов со свойствами информации и результатами, получаемыми на каждой стадии ИП

Стадия ИП и его механизм	Функция стадии ИП	Свойства информации	Результат действия процесса и тип границы в образовательном процессе
Блок 1: Генерация информации, выбор вариантов нового порядка системы	Нормативная	Семантика	Спектр вариантов преодоления сильной неустойчивости
Блок 2: Фиксирование информации, необратимый и неравновесный процесс отбора системой вариантов перехода в новое состояние		Фиксируемость	Избранный системой вариант преодоления сильной неустойчивости. <i>Этические границы</i>
Блок 3: Кодирование информации, подготовка сигнала (сообщения) для передачи по каналу связи	«Вербальная»	Инвариантность, мультипликативность	Образование кода или выбор кода, детерминирующего направленность эволюции (и предопределяющего структуры-аттракторы). <i>Границы применимости педагогических теорий</i>
Блок 4: Передача информации непосредственно для считывания/декодирования	Прогностическая	Транслируемость	Переданный сигнал (сообщение) в избранном способе синхронной передачи информации в избранных кодах
Блок 5: Процесс считывания / декодирования		Изменчивость	Темп трансляции, трансформация/деформация сигнала (сообщение)
Блок 6: Перекодирование информации в соответствии с тезаурусом рецепторной системы, процесс рецепции (отбор алгоритмов) в реальном времени		Изменчивость, инвариантность, мультипликативность	Изменение степени упорядоченности рецептирующей системы. <i>Аксиологические границы</i>
Блок IV: Передача информации для длительного хранения, передача в «память»	Компенсаторная	Транслируемость вне связи с «семантикой»	Вторичные семиотические системы (и «побочные продукты»)
Блок V: Процесс хранения информации		Бренность	Память как вторичная семиотическая система
Блок VI: Процесс рецепции информации из памяти		Изменчивость, инвариантность, мультипликативность	Спектр возможных алгоритмов (вариант понимания, оценка ситуации, диагноз). <i>Аксиологические границы</i>
Блок 7: Процесс реализации переданной информации в оператор для целенаправленных действий	Критическая, когнитивная	Действенность, полипотентность, полезность	Оператор (способ, инструкция, программа), созданный по алгоритму, отвечающему «семантике» первоначального (блок 1) выбора. <i>Границы эффективности</i>
Блок 8: Процесс редупликации информации	Адаптивная	Размножаемость	Воспроизводимый элемент системы и образец для подражания
Блок 9: Процесс целенаправленных действий и верификация работы оператора	«Асимптотическая»	Истинность	Выработка новой цели динамики системы, распознавание новых аттракций. <i>Аттрактивные границы</i>

адекватна свойствам географического пространства, а сущность двух других «осей» указывает на то, что коммуникативное пространство есть фазовое пространство, то есть пространство состояний. При этом принципиальным становится выявление того, что будет содержанием фазовых переходов.

Под фазовым переходом понимается процесс самоорганизации, например, «хаос-порядок». При изменении внешних параметров системы переходят из одной фазы в другую. Новая фаза возникает либо в виде областей, граничащих со старой фазой (переход первого рода), либо сразу по всему объему, заменяя старую фазу (переход второго рода). Проблемами являются: а) определения набора внешних параметров, б) выявление из них ведущего параметра (параметра порядка), в) выбор релевантных моделей описания фазовых переходов. В работе [6] были обоснованы решения перечисленных проблем средствами информационно-синергетического подхода, который позволил связать современное состояние коммуникативности социокультурных систем с динамикой семиотических систем. На этом основании был предложен критерий самоорганизации, в качестве которого выступает *скорость (темп) образования формы знака в когерентном действии каналов при необратимой трансляции информации*. Исследование стадий информационного процесса, позволившее установить корреспонденции между свойствами информацией, механизмами элементарных процессов и функциями конкретных этапов нелинейной динамики, привело к обоснованию того, что создание способа управления аналогично построению такого оператора, который становится событием-в-реальности (блок 7 на рис. 1). Основанием для такого вывода стало исследование параметров состояния коммуникативного пространства, при динамике которого происходят фазовые переходы и расщепляются траектории трансляции знака, оптимизируются способы проектирования управленческих решений. Оптимизация связана с выявлением аттракций коммуникативного пространства, то есть нахождением структур-аттракторов в фазовом пространстве. Таким образом, обоснование трактовки *коммуникативного простран-*

ства как фазового пространства форм знака стало теоретическим основанием для нахождения новых потенциалов управления [5], а перевод потенциальности управления в менеджерскую стратегию обрел актуальность в предложенной нами концепции аттрактивного менеджмента [1, 7].

Все современные теории менеджмента предлагают различные управленческие способы достижения целевой ситуации, которая понимается, в свою очередь, по-разному понимаема. Идея концепции аттрактивного менеджмента состоит в том, что эффективным может стать управление самой целевой ситуацией, для чего нужна разработка способов точного определения спектра возможных целей для конкретных классов социально-экономических систем на конкретных этапах их нелинейной динамики. Актуальность такой постановки задачи продиктована феноменом новых технологий, обуславливающим в настоящее время тенденции научно-технического развития и вызывающим новый стиль управления – *Ni-Nume*. В информационно-синергетическом подходе открываются возможности трактовки аттрактивных состояний в качестве цели информационных процессов, что позволяет методологически корректно применять достижения фундаментальных наук для исследования нелинейной динамики социокультурных систем [3]. Так, модель информационного процесса (рис. 1) демонстрирует, что результат процесса кодирования (блок 3) становится одновременно и выражением в знаке фиксации избираемого системой варианта развития, и совершением события-в-действительности, то есть началом коммуникативной действительности. Эти два одновременно получаемых результата воплощают завершение телеологического процесса «сращения» (в терминологии А.Н. Уайтхеда). Синергетическая модель «сращения» обсуждалась нами в работе [1], в которой было продемонстрировано, что в механизмах выхода системы из хаоса осуществляется конкуренция трех целей: конъюнктурной, прогностической и асимптотической. Позже в работе [6] было доказано соответствие этих целей тем измерениям семиозиса, которые в школе Ч. Пирса получили названия прагматики, синтактики и семантики. Выше уже было сказано о каналах

трансляции информации, которые аналогичны этим измерениям и формируют коммуникативную действительность (рис.1 на цветной вкладке). Три этапа трансляции в синхронии в каждом из трех каналов приводят к образованию девяти результатов, аналогичных девяти классам знаков, выделенных Ч. Пирсом [6]. Именно эти классы знаков и составляют фазовое пространство, в котором коренятся области притяжения будущих состояний – аттракторы. Сумма всего сказанного в этом абзаце позволяет заключить, что способ управления самоорганизующейся действительностью сводится к такой организации события-в-реальности или к такому построению оператора (блок 7), который совпадет с аттрактором в границах асимптотических целей. В свою очередь, применительно к образовательному пространству, эти асимптотические цели выражены в семантике этических идей образования и педагогических теорий. Эффективное выражение семантики образовательных парадигм и образует, таким образом, границы аттракций в образовательном пространстве, преодоление которых, в лучшем случае, сделает любой инновационный проект нереализуемым, а в худшем – приведет к необратимой деформации образования. Это открывает возможности диагностики целей модернизации. Данная диагностика есть установление а) семиотических корреспонденций в выражениях иерархии целей модернизации; и б) отсутствия семантической деформации философско-теоретических оснований образовательной системы в ее будущем содержании.

Интеллектуальным ядром управления в границах аттракций способна стать методология моделирования динамики форм знака в контексте коммуникативных процессов. Как следует из изложенного существа управления целями, данное моделирование становится, как говорится, делом техники. Делом актуальным, в первую очередь, для методологии моделирования образовательных систем как существенного компонента информационного общества, в котором получаемые знания становятся капиталом, на что не «настроено» пока отечественное образование.

Библиографический список:

1. Мелик-Гайказян И.В., Мелик-Гайказян М.В., Роготнева Е.Н. Информационные условия достижения мечты // Высшее образование в России. – 2006. – № 5;
2. Мелик-Гайказян И.В. Методология моделирования структур элитного образования // Высшее образование в России. 2006. № 11
3. Мелик-Гайказян И.В., Мелик-Гайказян М.В., Тарасенко В.Ф. Методология моделирования нелинейной динамики сложных систем. – М.: Физматлит, 2001.
4. Мелик-Гайказян М.В. Аттрактивный менеджмент: моделирование целей динамики образовательных систем // Высшее образование в России. 2008. № 9.
5. Мелик-Гайказян И.В. Критерии определения границ в образовательном пространстве // Высшее образование в России. 2009. № 10
6. Мелик-Гайказян И. В. Бумеранг конструирования: траектория полета в коммуникативном пространстве // Конструирование человека: сборник научных статей. – Томск, 2008.
7. Матвеева О.Ю., Мелик-Гайказян И.В., Мелик-Гайказян М.В. Понятие «аттрактивный менеджмент» в разработке стратегий эффективного управления нелинейной динамикой образовательных систем // Теория и практика современного образования: сборник научных статей. Вып.5. – Томск, 2008.

УТОПИЯ ПАТЕРНАЛИЗМА

Т.В. Мецрякова, Томск

Патернализм – это социальное отношение, проявляющее себя в самых разных областях жизни общества, две из которых имеют отношение к жизни любого человека (независимо от возраста), и к тому же в последнее время они начинают тесно взаимодействовать. Речь идет об образовании и здравоохранении. И если в медицине патернализм перестал быть единственной моделью взаимоотношений врача и пациента, то в системе воспитания и образования изменения не заметны. Почему сегодня так важно обращать внимание на господство патернализма в самых важных областях жизни человека? Дело в том, что в современных условиях засилье патернализма несет в себе серьезные риски, а, следо-

вательно, представляет опасность. В данной работе ставится задача выяснения того, чем опасен патернализм, и обоснования утопичности идеи о его сохранении как блага для общества.¹

Термин «патернализм» происходит от латинского *pater familias*, обозначающего главу, основателя семейной группы. Патерналистские отношения – это своего рода отцовские, родительские отношения, они носят попечительский и доверительный характер. В то же время патернализму присущи и такие черты как *принуждение, иерархия и зависимость*, они «*в ансамбле всегда составляют патерналистские институты*» [1, с. 51].

Проявления патернализма можно найти в политической жизни, в производственной, в образовании, медицине и т.д. Образовательный патернализм «замаскирован сильнее, нежели политический, более тотален, нежели производственный» [2, с. 23]. Во многом это связано с тем, что современное школьное образование воспроизводит семейные традиционалистские образцы. В большей мере это свойственно среднему образованию, в меньшей – высшему. В вузе патерналистские практики представляются не столь изолированными и многогранными, как в школе, что ни в малейшей степени не влияет на их действенность как внутри указанных институтов, так и за их пределами [2, с. 23].

Н.В. Шушкова полагает, что источники образовательного патернализма следует искать в учительской и преподавательской корпоративных культурах. Его принятию также способствует кризис института образования в переходном обществе, влияющий в большей степени на тех, кто дольше и сильнее включен в институциональный порядок. Поэтому наиболее вероятно вертикальное, сверху вниз, распространение патерналистских моделей поведения [2, с. 23]. Таким образом формируется особый тип личности, что в дальнейшем помогает распространению патерналистских отношений в обществе.

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

Присутствует он и во взаимоотношениях между родителями учеников и теми, кто предоставляет педагогические услуги.

Вплоть до последней трети XX века положение пациента было аналогично положению ученика. В медицине патернализм – это такая модель взаимоотношений врача и пациента, в которой главенствующее положение занимает врач: он определяет, в чем состоит благо пациента, а пациент, доверяя врачу, полностью подчиняется ему и выполняет все его назначения. Здесь отношения строятся по вертикали «сильный-слабый», профессионал-профан, пациенту ничего знать не полагается – он не может знать, чего он хочет, он просто вверяет себя врачу как отцу родному или Богу (как пелось в одном из античных гимнов: «да будешь ты равен Богу»).

Ситуация в медицине кардинально изменилась в последней трети XX века, когда появление новых биомедицинских технологий, развитие исследований в биомедицине сделало патернализм не просто унижающим человеческое достоинство пациента, но и опасным для его жизни; на смену патернализму пришел принцип уважения автономии пациента. Можно сказать, что начало этим изменениям было положено в 1957 г., когда в США состоялся судебный процесс «Мартин Сальго против Стэнфордского университета» [3, с. 138]. Пациент М. Сальго стал инвалидом в результате медицинского вмешательства (спинномозговой пункции) и, обратившись в суд, выиграл дело: как выяснилось на суде, врач не проинформировал пациента о возможности такого серьезного осложнения, как паралич ног. Дело имело большой резонанс в СМИ, где и закрепилось словосочетание «информированное согласие». В результате борьбы пациентов за свои права в оформившейся к началу 70-х гг. биоэтике центральным стал принцип уважения автономии пациента. В соответствии с ним врач обязан обеспечивать и уважать автономию личности пациента. Для этого необходимо предоставить необходимую, значимую для пациента информацию, чтобы обеспечить понимание того, на что соглашается пациент, какой выбор он делает. Пациента необходимо проинформировать (на доступ-

ном ему языке) о предполагаемом лечении, об ожидаемом благе и возможном риске, о побочных эффектах, а также об альтернативных видах лечения (чтобы был по-настоящему сделан выбор, а не просто получено согласие на выбранное врачом лечение).

Здесь очень важный момент – знание и понимание того, что человеку предстоит. В современном образовании есть выбор, предлагаются достаточно разнообразные стратегии и программы, но, как правило, нет одной чрезвычайно важной составляющей автономного действия – нет понимания того, на что ты согласился, что будет получено «на выходе» и какими способами это будет достигнуто, тем более никогда не известно какие риски подстерегают учащегося в процессе обучения, и как в целом все это отразится на дальнейшей его судьбе. В итоге складывается типичная патерналистская модель взаимоотношений, которая очень устойчива, живуча не только в системе образования.

В практической медицине патернализм достаточно распространен, несмотря на то, что автономное право выбора пациента зафиксировано в российском законодательстве и требуется согласие пациента на тот или иной вид медицинского вмешательства, на деле право пациента на автономию (по существу, а не формально) реализуется далеко не всегда. П.Д. Тищенко подметил очень важный момент во взаимоотношениях врача и пациента на современном этапе: «Но информированность достигается через воспроизведение патерналистского отношения: в роли учителя выступает врач (или биоэтик), в роли ученика – пациент. Чтобы властвовать над телом, пациент должен подчинить себя правилам и законам, конструирующим роль ученика». Отсюда он делает вывод: «Новый патернализм возрождается под флагом автономии личности пациента» [4].

По мнению некоторых авторов [5, 6], патернализм имманентно присущ российской модели медицины. По мнению Н.В. Сергеевой, господство патернализма – это не отсталость, а культурный стереотип, неизменно воспроизводящийся в отношениях и медиков, и пациентов, «патерналистские тради-

ции были способом сохранения этического кода профессии врача в России» [5, с. 46].

Здесь следует отметить, что патернализм не был отличительной особенностью отечественной медицины, он господствовал безраздельно на протяжении всей истории медицины вплоть до последней трети XX века не только в России, но во всех странах мира, и как основная этическая составляющая был четко обозначен в клятве Гиппократ: «Я направлю режим больных к их выгоде сообразно с моими силами и моим разумением...» [7, с. 87]. Выделенные нами слова отражают патерналистскую установку в деятельности врача, они подчеркивают, что именно врач определяет, в чем состоит благо пациента.

К факторам, которые определяют особенности развития российского менталитета и тем самым господство патернализма в отечественной медицине, Н.В. Сергеева относит «особую роль духовности в жизни общества и, прежде всего, роль нравственных идеалов и принципов; ... превалирование православных моральных ценностей в массовом сознании» [5, с. 45].

Мы полагаем, что в данном случае (и вообще в подобного рода аргументации) прослеживается такой важный признак патернализма, как его *сакрализация* [2, с. 21]. При аргументации данных положений, отстаивающие их авторы, ссылаются на труды русских философов XIX-XX вв., не учитывая того, что в современном обществе произошли глубинные изменения, и медицина стала совсем другой, и менталитет россиян очень сильно изменился.

Проведенное В.С. Магуном и М.Г. Рудневым социологическое исследование базовых ценностей россиян выявило низкий уровень альтруистических, солидаристских ценностей в российском обществе и, наоборот, гипертрофированность индивидуалистических ориентаций [8, с. 20]. «Сравнение России с другими европейскими странами явно свидетельствует, что у сегодняшнего среднего россиянина крайне слабо выражены надличные ценности, связанные с заботой о благополучии других людей, о равноправии и терпимом отношении к

ним, а также с заботой об окружающей среде, и наоборот, крайне высока значимость противостоящих им “эгоистических” ценностей» [8, с. 21]. За последние десятилетия произошли фундаментальные изменения в нравственной сфере жизни российского общества. Утверждение о том, что менталитету россиян присущи православные ценности и традиции, духовные идеалы – миф, данные социологических исследований явно это показывают.

В целом в медицине произошли такие кардинальные изменения, которые и привели к появлению биоэтики, призванной защищать фундаментальные права человека. Дело не только в том, патернализм предполагает отношение к пациенту, как к малому ребенку, а не как к личности (что, по сути, унижает его человеческое достоинство), но и в том, что патернализм в сложившихся условиях стал представлять опасность и для пациента и для общества в целом. Прогресс медицины вместе с новыми биомедицинскими технологиями, создаваемыми на благо человека, принес также и риски, которые их сопровождают. Опасность этих рисков может быть прогнозируема (например, пробочные эффекты того или иного медицинского вмешательства), а может быть и непредсказуема. Так, например, бесконтрольное вмешательство в геном человека или ксенотрансплантация¹ могут принести не только непредвиденные, но одновременно и необратимые последствия как для отдельного человека, так и для всего человечества. Пациент в таких условиях должен знать, на что он соглашается, и иметь право выбора.

Клятва Гиппократ объявляет, что наиважнейшее моральное обязательство врачей состоит в том, чтобы строго следовать тому, что является лучшим для индивидуального пациента, независимо от других социальных соображений. Однако современный врач зачастую не может следовать этому этическому требованию, т.к. он потерял свою профессиональную свободу в силу включенности своей деятельности в систему, которая диктует, как ему следует поступать. Система здравоохранения, построенная в соответствии с моделью

¹ Ксенотрансплантация – это пересадка органов от животных человеку.

страховой медицины, включает во взаимоотношения «врач-пациент» третью сторону – посредника, который оплачивает медицинские услуги (в его роли выступает страховое агентство или государство), а поэтому и устанавливает правила их предоставления. Пациент не может оказывать влияние на процесс лечения, к тому же в условиях патернализма значительно повышается риск манипулирования им, навязывания ему необязательных для него услуг, либо не предоставления необходимых исследований или лечения.

Финансовая структура медицинского обслуживания теснейшим образом связана с медикализацией, т.е. с процессом, в ходе которого состояние или поведение определяется как медицинская проблема, справиться с которой можно только при помощи медицинского вмешательства. Тем самым происходит распространение влияния медицины на все новые сферы общественной жизни. В XX веке произошло значительное расширение медикализации, ей подверглись такие человеческие состояния и проблемы, как беременность и роды, умирание и смерть, старение, детское питание, предменструальный синдром, менопауза, импотенция, переживание утраты, грусть и многое другое.

Попали в сферу медикализации и педагогические проблемы. Речь идет о применении препарата риталин [9, с. 24], который нормализует поведение импульсивных, не способных сосредоточиться детей. В результате приема риталина заметно улучшается их поведение и успеваемость в школе. Для детей, которые действительно больны, и оправдана постановка диагноза ADHD, он действительно спасительное средство. Но очень часто постановка данного диагноза трансформирует педагогическую проблему в медицинскую, снимая ответственность со школьников за их безобразное поведение, с родителей за плохое воспитание своего ребенка, с педагогов за их «профессиональную неспособность призвать расшалившегося школьника к порядку, привлечь его внимание интересной задачей и т.д. Риталин замещает в их сознании место, которое должен занимать педагогический талант и опыт» [9, с. 30].

Медикализация имеет как положительные, так и отрицательные стороны, последние при господстве патернализма могут привести к негативным последствиям. Главная опасность заключается в превращении медицины в форму социального контроля.

Преследование идеи о сохранении патернализма в медицине РФ чревато серьезными последствиями для пациентов, да и для врачей, которые зачастую понятия не имеют о современных принципах медицинской этики и биоэтики, слабо или совершенно не знают правовые акты, обосновывающие эти принципы (в частности принцип уважения автономии пациента). Новые модели взаимоотношений врача и пациента стали возникать не по чьей-то злой воле, или как пишет И.В. Силуянова: «Вместо патернализма стали *разрабатываться и внедряться* новые модели взаимоотношения врача и пациента... Разработка этих моделей активно осуществлялась в США, в странах Западной Европы» [10]. Они стали возникать как «естественное» следствие тех процессов, которые происходили в медицине, например, «техническая» или «инженерная модель» появилась в результате технизации медицины, то есть все большего оснащения ее высокотехнологическими средствами диагностики и лечения. Там, где между врачом и пациентом стоит техника, там и появляется возможность для врача относиться к пациенту как к объекту исследования.

Упования на сохранение патернализма во многом утопичны. Там, где складываются взаимоотношения ребенка и взрослого – ученик и учитель, больной ребенок и врач – без патернализма (или его элементов) не обойтись. В идеале он морально наполнен такими ценностями, без которых не мыслима ни медицина, ни воспитание и образование: любовь, внимание и забота, милосердие, сострадание и т.п. На практике же никогда не следует забывать о тех социально-экономических и культурных условиях, в которых живет человек, а, следовательно, и о тех рисках, которые несет с собой некритичное следование патернализму.

Библиографический список

1. Шушкова, Н.В. Этот ускользающий патернализм: попытка построения концепции / Н.В. Шушкова // Социологический журнал. – 2007. – № 1. – С. 39-57.
2. Шушкова, Н.В. Патернализм как социальный институт в переходном обществе. Автореферат дисс. ... канд. социол. наук / Н.В. Шушкова. – Пермь, 2004. – 26 с.
3. Склут Р. Бессмертная жизнь Генриетты Лакс / Ребекка Склут. / Пер. с англ. Д. Стороженко. – М.: Карьера Пресс, 2011. – 368 с.
4. Тищенко, П.Д. Биоэтика: автономия воли и власть (от Канта до Фуко) / П. Д. Тищенко // Рабочие тетради по биоэтике. Вып.1. Биоэтика: антропологические проблемы. – М. : Изд-во гуманит. ун-та, 2006. 32 с. – Режим доступа: http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/collections/Bioethics_notebooks_1/
5. Сергеева, Н.В. Биоэтика как культурный комплекс. Автореферат дисс. ... д-ра филос. наук / Н.В. Сергеева. – Волгоград, 2010. – 50 с.
6. Чеботарева, О. А. Патернализм в отечественной медицине : дисс. ... канд. социол. наук / О.А. Чеботарева. – Волгоград, 2006. – 132 с.
7. Гиппократ. Избранные книги / Гиппократ. Пер. с греч. В. И. Руднева. – М. : Сварог, 1994. – 736 с.
8. Магун, В.С. Базовые ценности россиян в европейском контексте / В.С. Магун, М.Г. Руднев // Общественные науки и современность. – 2010. – № 3. – С. 5-22.
9. Тищенко, П.Д. Био-власть в эпоху биотехнологий / П. Д. Тищенко. – М. : ИФРАН, 2001. – 177 с.
10. Силуянова И.В. «Патернализм» и «информированное согласие»: этическое и правовое регулирование отношений «врач-пациент» // Режим доступа: http://it-medical.ru/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=100&Itemid=33

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА И УТОПИЯ¹

Н.А. Первушина, Томск

В утопии XVII в. «Город солнца» Т. Кампанеллы представлен идеальный, утопичный процесс обучения: «И есть у них всего одна книга, под названием «Мудрость», где удивительно сжато и доступно изложены все науки. Ее читают народу со-

¹ Исследования ведутся в рамках финансируемого научного проекта РФФИ №10-06-00313-а.

гласно обряду пифагорейцев...» [1. С. 146], «...во всем городе стены, внутренние и внешние, нижние и верхние, расписаны превосходнейшею живописью, в удивительно стройной последовательности отображающей все науки...» [1. С. 147], «...для всех этих изображений имеются наставники, а дети без труда и как бы играючи знакомятся со всеми науками наглядным путем до достижения десятилетнего возраста» [1. С. 149]. Таким образом, как видим, всё имеющееся знание представлено в картинках и поясняют его специальные наставники. Это наиболее правильный и желаемый способ обучения. Или, иными словами утопичный, если исходить из определения утопии И.В. Мелик-Гайказян как асимптотически удаленного состояния будущего, не совпадающего с аттрактивными состояниями среды (в терминологии нелинейной динамики так определяют возможные состояния системы, или притягивающие состояния) [2, 3]. Т.е. описанный Кампанеллой в XVII в. способ обучения можно считать неким идеальным образом будущего образования, которое позволит людям получать максимум информации с минимумом затрат сил и времени.

В приведенных цитатах видно, что основной объем информации представлен визуально, следовательно, по мнению Кампанеллы, наибольшую пользу приносит визуальное представление информации. Да, действительно, считается, что информация представленная визуально лучше усваивается и запоминается, в связи с этим все большую популярность приобретают презентации PowerPoint. Впрочем, данный способ сопровождения образовательного процесса в XXI веке становится практически обязательным. Кроме того, появляются технические новинки. Например, вместо привычной грифельной классной доски появляется интерактивная доска (smart board). С помощью проектора на нее выводят с компьютера любую информацию, а затем вручную дополняют изображение заметками, комментариями, примечаниями или акцентируют внимание учащихся, обводя важные фрагменты. Все созданные записи и наброски можно сохранить, а затем распечатать [4]. Несомненно, все это очень интересно и увлекательно для обучающихся. Но насколько это способствует

повышению качества образования – вопрос спорный. К техническим новинкам можно отнести и сенсорные планшетные доски индивидуальные для каждого ученика. Отметим, что в начале своего существования дощечки для записи были у учеников, а не у учителя.

Появления подобных изобретений подтверждает необходимость визуализации учебного процесса. О том, что это идеальный способ обучения нам говорит и Кампанелла. Однако практические наблюдения часто говорят об обратном. Презентации PowerPoint, например, с одной стороны способствуют усвоению материала, а с другой в конечном итоге способствуют «лености» обучающихся. Поясним данную мысль: презентация, как правило, содержит основные опорные точки лекции. С одной стороны, это хорошо: основные моменты всегда перед глазами. Особенно это касается тех людей, которые лучше воспринимают визуальную информацию. Однако с другой стороны, у обучающихся пропадает потребность и необходимость самим искать главное в лекции, выстраивать логику материала, структурируя его самостоятельно. Исчезает необходимость самостоятельно добывать, понимать новое знание и структурировать его. Представление материала лекции или урока в виде презентации практически освобождает ученика от написания конспекта, т.к. материал в электронном или бумажном варианте легко можно получить у преподавателя или же записать, сфотографировать лекцию с помощью технических средств. Так, лекция становится зрелищем.

Общую тенденцию предпочтения способа «усвоения» новой информации отражает Интернет: в различных сообществах, блогах, форумах, etc. часто можно встретить извинения за большое количество текста и фразы типа: «Слишком много текста», «Мало картинок, хотелось бы больше», etc. Разумеется, что большая часть данных материалов предназначена для «развлечения», однако, есть статьи и познавательного характера. Данный факт снова отсылает к цитате из «Города солнца», где говорится об идеальном способе обучения, при котором текстуальная информация обо всех имеющихся знаниях о ми-

ре представлена чрезвычайно кратко, в одной книге, визуальными же образами заполнены все стены.

Наша критика, конечно, касается чрезмерной визуализации учебного процесса, ведь бесспорно, что в некоторых форматах лекций презентация необходима. Таким образом, для успешного усвоения знания предпочтителен оптимальный баланс визуальной и аудиальной информации. Интересует, как определить, каким способом представить материал в процессе обучения так, чтобы он был максимально воспринят, понят и усвоен. Для этого логично провести обзор существующих теорий восприятия визуальной информации с целью последующей их систематизации.

Еще античные и восточные философы и исследователи обращали свое внимание на визуальное восприятие в связи с проблемой сознания и бытия. В классической же науке Дж. Локком, Д. Юмом восприятие определялось как совокупность чувственных данных, актуально присутствующих в сознании, а согласно И. Канту, Ш. Фихте, связывалось с процессами, которые разворачиваются внутри сознания субъекта, воспринимающего мир сквозь сетку априорных категорий. В современных философских исследованиях фиксируется диалогический характер и когнитивная направленность перцептивных процессов. В.А. Лекторский рассматривает восприятие как особый вид знания, для которого характерно специфическое переживание контакта с реальностью. Опыт восприятия (перцептивный опыт) в феноменологии М. Мерло-Понти представлен как открытый диалог субъекта с объектом, в процессе которого выявляются фундаментальные смыслопорождающие структуры и механизмы «жизненной коммуникации» между сознанием человека и миром. Исследование восприятия в эволюционной эпистемологии Д. Кэмпбеллом, К.Лоренцом, Р. Ридль, Г. Фоллмером позволило выявить взаимосвязи генетической эволюции и когнитивно-эволюционных изменений, опосредованных социокультурным процессом, и переместить акцент со способа взаимосвязи между субъектом и объектом на процессы, связанные с обработкой когнитивной информации [5]. Спе-

цифика этих исследований потребовала формирования междисциплинарного базиса, в который наряду с эволюционной биологией и генетикой человека вошли теория геннокультурной коэволюции, синергетика, когнитивные науки, общая теория систем.

В теории геннокультурной коэволюции предполагается, что прямая связь от генов к культуре опосредуется двумя промежуточными уровнями: первый уровень ведет к образованию цепей нервных клеток, второй связан с когнитивным развитием, где на основании эпигенетических правил оформляются ментальные структуры и образцы поведения. Восприятие трактуется как процесс «переработки информации». Единицей геннокультурной информации является «культурген» - информационный паттерн, соответствующий какому-либо поведенческому образцу, артефакту, ментальной конструкции, выступающий в качестве элемента ментального «эпигенеза» - взаимодействия между генами и окружающей средой в ходе развития, направляемого и формируемого генетической информацией. [5]. В когнитивно-информационном подходе восприятие исследуется в связи с межполушарной асимметрией, связанной с активностью левого и правого полушарий. На этом основании выделяются логико-вербальный и пространственно-образный тип когнитивного мышления. Эти исследования позволяют сделать вывод о том, что обработка визуальной информации связана с работой правого полушария, которая позволяет сопоставлять целостные образы «гештальты», контексты и содержание которых не может быть передано только вербальными средствами. В когнитивных науках восприятие рассматривается как процесс обработки информации в нейронных сетях мозга, как процесс распознавания визуальных образов в связи с ассоциативной памятью по аналогии с процессами, которые происходят в реальных биологических объектах. Также, говоря о восприятии визуальной информации, нельзя пройти мимо семиотических исследований, которые рассматривают восприятие информации в связи с особенностями кодирования сигнала, выявляют различия вербальных и визуальных кодов (Ю.М. Лотман),

специфику трансляции (Р. Якобсон, А. Пейвио), особенности междисциплинарного подхода (В.В. Иванов).

Обращаясь к теориям восприятия визуальной информации, особое внимание стоит уделить пониманию восприятия в психологии. Так, в гештальтпсихологии оформилось представление о восприятии как о целостном и структурном феномене. В когнитивной психологии подчеркивается активный характер восприятия, связанный с процессами категоризации и принятия интеллектуального решения. Ж. Пиаже исходит из принципиальной неразличимости между восприятием и развитым мышлением, характеризуя их как разные стадии развития интеллекта и обосновывая возможность восприятия лишь на базе существования определенного типа структур. В экологическом подходе Дж. Гибсона восприятие связывается с процессом извлечения информации из окружающего мира, происходящим по определенному плану, который задается схемами, подобными когнитивным картам [5]. Что касается отечественных психологов, в исследованиях В.П. Зинченко фиксируются операциональные свойства восприятия – концепция перцептивных действий. В работах А.Н. Леонтьева выявляется роль «образа-мира» как необходимого условия каждого отдельного восприятия. Представление «восприятия как события», позволяющее рассматривать перцептивный процесс в его онтологической целостности и динамике, развивается в работах В.А. Барабанщикова. Д.А. Леонтьев в своих исследованиях рассматривает смысловые субстраты визуальных образов.

Особо стоит выделить одни из последних российских исследований, посвященных проблеме восприятия, связанные с изучением взаимосвязи понимания и восприятия Е.Н. Князевой и А.Л. Алюшиным [5]. Разработанная ими стробоскопическая модель позволяет объяснить феномен замедления или ускорения восприятия на основе гипотезы дискретных нейрофизиологических кадров, длительность которых соответственно сокращается или растягивается. Феномен понимания, или «одномоментного схватывания» возникает в связи с процессами ускоренного восприятия, которое предвдваряет

следующий когнитивный этап - операциональный ум, интегрирующий данные всех органов восприятия, а также подсказки памяти и ситуативные факторы, организует их в когнитивную схему, на основании которой совершается телесное действие. Эвристичность этой модели состоит в обосновании связи восприятия и понимания, дополняющих друг друга в едином когнитивном акте.

Несмотря на широкий спектр исследований проблемы визуального восприятия, представленных в данной статье, остается неясным, каким образом осуществляется «переработка информации» и каковы свойства информации, представленной в визуальных символах. Возможно, именно поэтому, несмотря на существование такого количества различных теорий, до сих пор не существует популярного, продуктивного и безопасного способа визуализации учебного материала.

Таким образом, проблема восприятия визуальной информации к настоящему времени уже существует в образовательном процессе и в то же время конституирована в научной литературе, однако уровень ее разработанности еще недостаточен для создания успешного способа визуализации учебного материала. Чтобы понять, как именно подавать визуальный материал в процессе обучения, необходимо систематизировать существующие подходы к восприятию визуальной информации с тем, чтобы предоставить комплексный инструментарий для визуализации информации. Ведь в современном мире, насыщенном информацией и визуальными образами педагогу необходимо владеть техникой визуализации представляемой им информации: знать способствуют используемые образы усвоению материала или, напротив, способствуют развитию «лености» обучающихся; и каким образом организовать визуальное сопровождение учебного процесса так, чтобы он приносил максимальную пользу обучающимся.

Библиографический список

1. Кампанелла Т. Город Солнца // Утопический роман XVI-XVII веков / [Вступит. ст. Л. Воробьева]. - М.: Художественная литература, 1971. - С. 141-192.

2. Миф, мечта, реальность: постнеклассические измерения пространства культуры / Под ред. И. В. Мелик-Гайказян. - М.: Научный мир, 2005. - 256 с.
3. Мелик-Гайказян И.В. Постановка проблемы: утопия и образование // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия: Педагогика. 2007. - Выпуск 7 (70). - С. 156-158.
4. Усенков Д. Метаморфозы классной доски // Наука и жизнь. 2007. - №2. - С. 84-87.
5. Кухта М.С. Методология моделирования восприятия визуальной информации. Диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук. - Томск, 2004. - 250 с.
6. Кухта М. С. Восприятие визуальной информации: философия процесса. - Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета. 2004. - 202 с.
7. Алюшин А. Л., Князева Е. Н. Скорость восприятия // Вопросы философии. 2004. - № 9. - С. 135-149.

«МЫШЛЕНИЕ УТОПИЯМИ» КАК ЭЛЕМЕНТ СОВРЕМЕННОГО СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Г.М. Пономарёва, Москва

Современный социальный мир меняется очень быстро, и перед любым обществом встают, как минимум, две кардинальные проблемы: сохранение системы социальных институтов, обеспечивающих воспроизводство механизмов заданной идентификации, и развитие инновационных структур и программ, направленных на формирование новой социокультурной тождественности. В данном контексте огромное значение имеет образование как особый социализирующий фактор, благодаря действию которого складывается и репродуцируется личность определенного типа.

Давно известно, что характер образования определяется особенностями общества, которое его организует. Но справедливо и обратное: каково образование, таково и общество. Поэтому закономерно, что все тотальные модернизации связаны в первую очередь с реформированием сферы образова-

ния. Данные реформы, если они проводятся компетентно, на основе хорошо подготовленной и выверенной целевой программы, гораздо раньше, чем все иные проводимые трансформации, могут способствовать изменению общественного сознания, социальных и индивидуальных мотиваций и поведенческих стратегий. При этом ключевой проблемой становится проблема оптимальной организации, проектирования и экспертизы образовательных систем в условиях реформируемого общества. На первый план выдвигается задача создания таких прогнозных моделей в сфере образования, которые бы соответствовали решаемым задачам и поставленным целям и тесно увязывались с прокламируемыми направлениями социального развития.

Понятно, что понятие «развитие» в экономике и образовании используется в различном идеологическом контексте и предполагает самые разнообразные цели планирования.

Для отечественной культурной традиции остается типичным подход к образованию, сложившийся еще в эпоху Просвещения. Трактовка целей и задач образования с позиций должностования без учета реального положения дел приводит к тому, что осуществляемые вложения в «образовательный сектор» экономики не приносят и не могут принести ожидаемого результата, а национальные проекты развития сферы образования, появившиеся в последнее время, имеют во многом половинчатый и непоследовательный характер. Чаще всего это связано с тем, что не ясны конечные цели реформирования образования (или они намеренно завуалированы, политизированы), недостаточны выделяемые ресурсы, не учитываются закономерности развития отечественного образования как давно сложившейся системы, отличающейся повышенной инерционностью, используются устаревшие или заимствованные модели реформирования образовательных структур и практик. Ситуация усугубляется теми серьезными изменениями, которые наблюдаются в сфере отечественного образования под воздействием процессов глобализации. Внешняя унификация и универсализация не могут скрыть глубинных внутренних противоречий, связанных с различ-

ем в традициях, менталитете, культурных установках и ценностях. В рамках глобализации образование все чаще осознается не только как социальный институт, резерв будущего развития и крупномасштабных изменений, но и как особая ценность, сопряженная с сохранением культурной идентичности в глобализированных мультикультурных средах, как необходимое условие достижения определенного уровня развития страны и обеспечения желательной меры ее автономности.

Однако, признавая принципиальную значимость образования в решении проблем современного общества, его роль не следует переоценивать. В этом плане актуальность приобретают прагматические и аксиологические вопросы. В ситуации полипарадигмальности современного образования с учетом неоднородности глобального образовательного пространства человек любого общества и в любом регионе должен получать потенциальную возможность выбора образовательной системы, соответствующей его ценностным установкам, личным и национально-культурным приоритетам. Поэтому такое большое значение имеют сегодня вопросы социального проектирования в сфере образования: в ситуации повышенного разнообразия образовательных практик и выраженной неоднородности образовательного пространства специалисты стремятся предвосхитить вероятные изменения, которые должны привести к ожидаемым результатам. В этих условиях происходит быстрая реанимация утопических подходов к планированию образования и развития.

Еще недавно казалось, что утопия, как особое социально значимое явление, окончательно исчезла из сферы профессиональных интересов и исследовательского арсенала специалистов. Хорошо известные последствия ее «осуществления» - в разных формах, в разной степени и в разных социокультурных контекстах - привели не только к тотальной критике утопии, но и к осознанному отказу от нее как от средства прогнозирования, планирования, проектирования и решения каких бы то ни было вопросов, к утверждению непререкаемой веры в силу и власть реальности. «Опасность» утопии, связанная с

угрозой ее возможной реализации, с прокламируемой оценкой реальности с точки зрения долженствования, со своеобразным механизмом утопического целеполагания и обоснования социальных идеалов строго определенного типа, разбилась о социальный прагматизм в очередной раз утвердившейся иллюзии достигнутой социальной стабильности и управляемого развития.

Однако всестороннее осмысление пресловутого «конца истории» и «общества равных возможностей» повлекло за собой не только переоценку характера соотношения исторического – утопического в современных социальных контекстах, но и вызвало осознание исчерпанности той модели будущего и устоявшихся средств ее обоснования и реализации, которая приобрела, казалось бы, универсальный, общепризнанный и нормативный статус.

Попытки специалистов заново обосновать возможность и достижимость стабильного развития в условиях нарастающей социальной неопределенности, модернизационных вызовов и глобальных рисков разбились о констатацию парадоксальной ситуации: исходя из анализа наличных тенденций развития невозможно «овладеть» будущим, построить его адекватную модель и определить исходящие из нее внятные, социально значимые цели; невозможно предложить консолидирующие социум ценности, идеалы и идеи, нацеленные на снижение возможных рисков в условиях выявленной исчерпанности ресурсного капитала. При постоянно нарастающей диверсификации социальных связей и взаимодействиях, ведущей за собой хорошо выраженное ослабление регулируемости социальной жизни, во многих сферах современного общества стали возникать новые проблемы, далеко не все из которых могут и должны решаться в рамках т.н. «оптимального менеджмента». В этих условиях для преодоления наметившихся трудностей стало широко применяться утопическое планирование и проектирование: современная утопия утратила ореол одиозности и навязанной однозначности и за счет имажинтивности позволила задействовать свой ранее не использованный колоссальный прогнозный потенциал.

Утопия выступает сегодня как универсальное явление, связанное с конструированием специфической («прогнозной») картины мира, которая влияет на мотивацию социально значимых действий, на выбор целей, средств и способов социокультурной деятельности.

Направленность утопии на поиск, обоснование и достижение новых целей и идеалов порождает возможность формирования таких смысложизненных ориентаций индивида и общества, конструктивность которых чрезвычайно важна для преодоления последствий крушения «проекта модерна», практик «тотального отказа» и всеобщих деконструкций постмодернистской эпохи.

Вступая на почву поиска новых ориентиров развития, современное общество неминуемо сталкивается с креативным потенциалом утопии, с ее неограниченными возможностями в деле проектирования и конструирования новой социальности. Приобретенный опыт «преодоления» утопии на основе последовательной самокритики западноевропейской культуры рождает надежду на то, что на этот раз ее использование в рамках современного социального проектирования может обойтись без «побочных» процессов утопизации общественного сознания, а имажинтивная сила утопического планирования может быть эффективно использована не для «расшатывания» настоящего, но для дополнительного обоснования его значимости в процессе осуществляемых модернизаций. Поэтому, по замечанию О. Пера: «Мышление утопиями следует ... осознать как важнейшее условие современного социального проектирования в макросоциальном масштабе» [1]. В этом плане современный утопизм, связанный с целенаправленным использованием аксиологических и праксеологических доминант, способствует существенному расширению современной социально-проектной и прогнозной проблематики и выявлению многообразия ее оснований.

Утопия позиционируется сегодня как иная (альтернативная) форма представления социального прогноза, который хотя и выполняется с применением методов научного исследования, все же содержит в себе немало интуитивных посылок,

домыслов, имагнитивных восполнений, ценностных положений, имплицитных установок, идущих от специалистов, исследователей-профессионалов, экспертов – источников значительного числа данных, оцениваемых и обрабатываемых как прогнозно-значимая информация. Безусловно, утопия не изменила присущий ей статус, но с недавнего времени в социальном проектировании она стала рассматриваться как необходимый «прогнозный резерв», как ресурс, содержащий и закрепляющий ценностное отношение к реальности.

Смена научных парадигм, стремление преодолеть низкий уровень прогнозного моделирования социальных процессов привели к тому, что в новой парадигме мышления внимание уделяется не столько связи цели проекта и средств ее достижения, сколько процедуре самой постановки цели. Сегодня сложилась новая «мораль социального проектирования» и новая технология разработки целей проекта: они должны устанавливаться ПОСЛЕ изучения возможных последствий внедрения инноваций для ценностного мира, в рамках которого будет реализовываться проект. В данном контексте «ценностная нагруженность» утопии выступает не как недостаток, но как очевидное достоинство. Изменение критериев научности и требование учета наличия различных типов рациональности реабилитируют утопию как особый способ познания социального: «мышление утопиями» позволяет использовать ценностно-ориентированные параметры в качестве определяющих при разработке, оценке и экспертизе социальных проектов. Такой подход имеет большое значение, так как позволяет учитывать те факторы, которые раньше игнорировались, или определялись как «несистемные», «внесистемные», «незначимые»:

- мультипликативность любого планируемого социального изменения;
- кумулятивность характера последствий, к которым ведет любая социальная инновация;
- оптимальность параметров социального движения при осуществляемых переменах;
- переход от функционализма к инвайроментализму при учете параметров и влияний социальной среды.

В данном контексте следует говорить об осознанном отказе от классического понимания утопии: сегодня ее использование в рамках социально-проектной и прогнозной деятельности свидетельствует о все большем смещении последней в ценностную сферу. Современная социальная утопия, понимаемая в первую очередь как разновидность прогностической модели, представляет собой систему, нацеленную на конструирование достоверного и потенциально достижимого будущего, что, безусловно, связано с аксио-гносеологической интерпретацией существующей здесь и сейчас социальной реальности. Утопия как способ социального познания опирается на определенный уровень социогуманитарного знания того исторического контекста, в котором она создается, и в этом смысле, имплицитно включает в себя все стереотипы и смысловые клише, сформированные в области социального познания данной эпохи. Поэтому утопия не может не репрезентировать особенности того дискурса, в рамках которого она создавалась. Однако именно это свойство дает возможность использовать утопию одновременно и для критики наличного опыта, и для его преодоления на вариативных основаниях. Расчет изменений, порождаемых потенциально успешной реализацией того или иного социального проекта, с помощью утопических прогнозных оценок позволяет показать, как данные изменения могут нарастать во времени и нарушать границу возможных и допустимых трансформаций, за которой положительные последствия инновации будут перевешиваться ее негативными последствиями.

Современная утопия часто бывает эвристичной за счет постоянной переоценки уже достигнутого с точки зрения определенного субъективного идеала, по-новому структурирующего смысловую и сюжетную канву социальной жизни. Поэтому при всей своей креативности утопия – «повторение пройденного», но повторение, осуществляемое на ином ценностном основании, которое и позволяет перегруппировывать факты социальной жизни, конструировать реальность согласно провозглашаемым идеалам и представлениям о будущем. В этом – бесценное значение утопии, выступающей как высоко-

коинтеллектуальная игра, дающая возможность познавать длительные исторические и социальные процессы, спрессовывая их во времени, доводя до очевидности многие коллизии, которые не могут быть прослежены и разрешены в рамках ситуативности и очевидной заданности социального бытия.

Амбивалентность утопии позволяет человеку самоопределиваться по отношению к общепринятым, кажущимся очевидными, схемам деятельности, жизненным сценариям, системам ценностей и иерархиям идеалов. Утопия создает парадоксальную ситуацию: вскрывая видимость идеального, она заставляет индивида, принимающего утопию, быть в конструктивной оппозиции к миру, ее порождающему, и искать эффективные способы выхода за его пределы. В этом смысле утопия всегда несет в себе средства для своего собственного разрушения. Она всегда – критика очевидности, связанная с формированием продуктивно-нигилистического отношения к видимому конституированному совершенству социальной реальности. При этом утопия позволяет учитывать вариативность детерминант социальных инноваций и оснований их оценок: ее использование показывает, что утверждение о закономерном характере любого социального проекта, его обоснованности как «очевидного», «истинного», «объективного», всегда является дискуссионным, и главная проблема состоит в толковании критериев объективности и научности в социальной сфере. В этом смысле даже локализация задач социально-проектной деятельности и проработка нормативных аспектов проектирования социальных объектов или процессов не являются панацеей от их вариативных истолкований. Научная обоснованность проектируемого социального объекта (процесса) доказуема в самых общих положениях и спорна в отношении конкретного управленческого решения. Поэтому как особый способ познания социального утопия интересна прежде всего своими моделями субъект-субъектных отношений, так как именно в рамках этих моделей субъект незаметно может быть переведен в статус социального объекта, что открывает неограниченные возможности для манипуляций с ним.

Для манипулирования социальностью утопия использует систему значимых опорных понятий, применение которых структурирует иерархию социальных ожиданий («равенство», «справедливость», «естественное право», «социальное участие», «совершенное общество» и т.п.). Однако одновременно с этим современная утопия вскрывает те латентные социальные установки, те не афишируемые социальные мифы, которые являются производными от указанных ожиданий и во многом определяют доминирующие в данном обществе сценарии социального позиционирования. Она опровергает их кажущуюся «абсолютность» и привлекательность, заставляя человека вновь и вновь сомневаться в непредвзятом, «объективном» характере навязываемых картин мира и систем их истолкований. В первую очередь речь идет о критике широкого использования в процессе социального моделирования, планирования и проектирования такого понятия, как «принцип социального участия». Он предполагает «участие всех субъектов, заинтересованных в выработке решений, затрагивающих их судьбу, путем перманентного расширения «коммуникативного круга» с постепенным «втягиванием» в него все большего числа лиц с их «разномотивированными» критериями оценки социальной ситуации и социально значимых решений» [2]. Понятно, что указанное положение, наделяемое высоким научным статусом, в современных условиях труднодостижимо, связано с идеалом самоорганизации общества на основаниях равенства и стабильности и во многом носит утопический характер.

«Утопизация» научного дискурса в данном случае способствует активизации никогда не сбывающихся ожиданий и никогда не достигаемых «объективно-обоснованных» программ социального развития, так как целенаправленно акцентирует внимание на субъектно-ситуационном подходе и существенно завышенной роли экспертов (причем, не учитывается, что функции экспертов могут быть, как присвоены, так и приписаны) в рамках социального проектирования. Использование этого принципа в современном социальном проектировании демонстрирует необходимость более

строгое выделение уровней субъектности в гипотетической модели социокультурной динамики, необходимость более тесной увязки проектных задач с характером и особенностями субъекта социального действия. При этом субъектность должна пониматься достаточно своеобразно - через перенос акцента на ее ценностно-нормативную, организационно-управленческую сторону. Использование утопических установок в процессе прогнозного моделирования не связано в этом случае с «тотальностью субъекта», с его своеволием и диктатом. Здесь на первый план должно выдвигаться требование перехода к учету механизмов социальных и культурных ориентаций индивидов, механизмов, основанных на различии или сходстве их тезаурусов.

Современная утопия в контексте социального проектирования не только отстаивает преимущественно ценностную регуляцию социального поведения, но и активность социального субъекта в социальной среде. Данная установка позволяет увидеть особое значение создателя соответствующего проекта социального развития не как «зеркала», отражающего и воплощающего определенную социальную потребность, но как «реализатора» собственных интересов, утверждающего собственные ценностные ориентации и идеалы через использование проектных форм деятельности. Характер идеала и его субъективной интерпретации определяет характер самой утопической системы, характер модели идеальной социальности, которую она конструирует и исследует.

Обращенность к поиску возможных оснований относительной социальной стабильности при сохранении темпов социальной динамики диктует особую значимость для утопии категории традиции, которая в рамках утопического планирования, проектирования и конструирования так же часто выступает сущностно-значимой категорией, как и категория будущего. Для познания социального современная утопия нередко обращается не к исторической экстраполяции, не к переносу идеала в далекое будущее для разрешения сегодняшних проблем и исследованию «подобного подобным», но к реверсивному моделированию. Укоренение будущего в прош-

лом выводит утопию из сферы влияния темпорального фактора, сообщая ей предельно-абстрактный характер и позволяя анализировать универсальные тенденции общественного развития, факторы их «искажения», возможной и допустимой корректировки.

Кроме того, использование «мышления утопиями» в рамках современного социального проектирования показывает, что здесь не наблюдается никакой «симметрии участия»: социальная среда обуславливает утопические основания социального проектирования через неудовлетворенную потребность, однако сам процесс проектирования и прогнозного моделирования есть акт творчества субъекта проектирования, но не результат непосредственного воздействия социальной среды. «Мышление утопиями» позволяет признать тезаурус создателя проекта основным источником проектной, прогнозной идеи. Этим, тем не менее, не умаляется значение объективных факторов разработки и осуществления социального проекта, не устраняется причинность и обусловленность любой социально-моделирующей деятельности.

На первый план «мышления утопиями» выходит характер связи реальных импульсов и обстоятельств социального проектирования с полученным результатом, многообразие и многоуровневость прогнозного моделирования, преодоление «зазоров» между замыслом и его возможным воплощением. «Мышление утопиями» «схватывает» те особенности современного социума, которые до сих пор (по тем или иным причинам) плохо распознаются, осознаются и мало учитываются при моделировании будущего. К указанным особенностям можно отнести:

- высокую скорость и слабую предсказуемость социальных изменений;
- девальвацию и низкую эффективность традиционных адаптивных сценариев;
- высокую степень фрагментарности воспринимаемого мира;
- быстрое разрушение традиции, ее регулирующей и стабилизирующей функции;

– огромное влияние на динамику современного социума антропогенных вызовов и угроз;

– атомизацию современного общества, распад привычных социальных связей и отношений;

– кризис социальной коммуникации традиционного типа и т.д.

Современный человек имеет дело не с нормативными, «нормальными» и освященными традицией жизненными (или какими-либо иными) сценариями, но с полностью индивидуализированными «экзистенциальными проектами». В данном контексте «мышление утопиями» является средством, обеспечивающим индивиду потенциальную возможность оставаться самим собой в рамках повышено-изменчивой реальности и сохранять за собой социально-значимые роли.

Как подчеркивает Ю.Хабермас: «Частная автономия равноправных граждан может быть обеспечена лишь синхронно с активизацией их гражданской автономии» [3]. Современная утопия становится эффективным средством планирования и преодоления рисков достижения такого состояния. Она позволяет предвидеть и проиграть ситуации, когда сознательно инициированная смена социальных установок и ценностей может привести к неконтролируемому распаду социальной ткани, к рассыпанию социальных порядков и иерархий, и выработать адекватные компенсационные меры. В этом плане дилемма «утопия – реальность» представляет собой эпистемологическое выражение грани между желаемым и возможным, между несуществующим миром и устоявшимся порядком, между планированием будущего и планированием настоящего.

При описании современного быстро меняющегося мира утопия уже не ассоциируется с «нереальностью» или «воображаемой реальностью». В рамках «мышления утопиями» существующая реальность берется за исходную точку при проектировании иного, лучшего мира на основе другой (потенциально возможной) «реальности будущего». Именно поэтому современная утопия становится частью любой обращенной в будущее стратегии социального планирования, про-

ектирования и прогнозного моделирования, стратегии, нацеленной не на нижний, но на верхний предел развития.

В отличие от социальных сценариев, основанных на «мышлении утопиями», современное управление программируемым социально-экономическим развитием имеет экспансионистский характер, связано с экспансионистскими моделями: будучи ориентированы на нижний предел, данные модели превращают планирование в обычную деятельность по программированию, систематизации и подчинению желаемых социальных целей прогнозируемому достижению строго определенных (прежде всего – экономических) результатов. Главная задача здесь видится в том, чтобы идентифицировать, а не создавать и задавать цели, упрочивать, а не преобразовывать реальность, соотносить наличные ресурсы с требованиями, а не со стремлениями.

Указанный тип социального проектирования предусматривает сочетание одной реальности с другой, объединение и распределение ресурсов, отталкивается от перспективы, заранее определенной как «достижимая». В принимаемых в данном случае решениях, как правило, отсутствует попытка предвосхищения отдаленного будущего и не задействуется потенциал имажинативного восполнения реальности: речь идет о закреплении за социальными объектами присущих им характеристик без учета возможности их трансформации и преобразования. Современный же уровень социального проектирования предполагает выход за рамки обычного анализа ситуации и наличной социальной реальности для того, чтобы понять, как связаны между собой ее компоненты, как и с какими последствиями, они проецируются в будущее.

«Мышление утопиями», задействованное в современном социальном проектировании и прогножном моделировании, открывает простор для воображения, целеполагания посредством идеала, для расширения горизонтов планирования и является первым звеном в цепи преобразований, осуществляемых человеком: здесь при решении любых задач в поле зрения всегда будет желаемое будущее. В планировании с использованием «мышления утопиями» сочетается не столько

возможность и реальность, сколько желаемое и возможное. Методика планирования строится от обратного: от утопической цели - к существующей реальности. Любые изменения в этом смысле общество начинает через движение к утопии. Указанная стратегия значительно отличается от концепции развития, в которой определяются только ближайшие цели или цели без ориентиров на будущее. Отсутствие перспективных целей и адекватного горизонта планирования оборачивается нестабильностью и непредсказуемостью социального движения, неспособностью сохранить равновесное состояние, возникновением и нарастанием проблем, для которых в рамках господствующей парадигмы нельзя найти решения, и, в конечном счете, тотальной девальвацией образа будущего.

Возрастание значения «мышления утопиями» обусловлено целым рядом факторов, прежде всего, резким изменением статуса модусов времени: время стало социальной переменной, зависящей от характера человеческой деятельности и ритма социальной жизни. Утопия же всегда имела дело с рассмотрением модусов времени в качестве безусловной ценности и одного из главных ресурсов общественного развития, сопряженного с пониманием динамики современного мира, его скрытой логики, с возможностью своевременной адаптации к будущему и воздействием на процесс его формирования. «Время утопии» (ее ориентация на будущее) становится в данном контексте стимулом для оптимизации инновационных возможностей, как социальных субъектов, так и соответствующих систем социального управления и планирования.

С другой стороны, социальное проектирование (как тип организации социального времени и пространства) – не узкоспециализированная деятельность, но многообразная, разнородная активность социальных субъектов, организованная с учетом имеющихся ресурсов и последствий предлагаемых инноваций. В этом плане «мышление утопиями» обеспечивает необходимую вариативность социальных экспериментов, когда на первое место всегда ставится способность людей к постоянным трансформациям и кардинальным нововведениям. Использование возможностей утопии в социальном про-

ектировании ориентировано на реализацию творческого потенциала общества, на признание права индивида активно влиять на свое настоящее и будущее. «Мышление утопиями» позволяет опереться на принцип, согласно которому, задача социального развития заключается не только в удовлетворении потребностей, но и в приспособлении потребностей к целям развития, в принятии решений с учетом главной утопической цели – сохранения основных человеческих ценностей.

Сегодня открытость современной утопии – предварительное условие многих социальных изменений. Но открытость нововведениям вовсе не означает возможность безграничного социального экспериментирования. Это - открытость в рамках социально приемлемых решений, соответствующих принятым ценностно-нормативным координатам. Неопределенность и мозаичность современного социального пространства преодолевается в области социального планирования и проектирования введением «параметров типичности». Использование «мышления утопиями» в данном контексте способствует преобразованию хаотизированной социальной массы в нечто устойчивое, определенное и связанное с внутренними значениями. Способность к такому преобразованию коренится в признании нескольких исходных «параметров типичности»:

- потребности людей типичны (что подходит для одного, подходит для многих, и наоборот);

- жизненные и социальные траектории людей типичны (формы жизнедеятельности одного есть формы жизнедеятельности многих);

- поведенческие и мотивационные реакции людей типичны (сходные стимулы рожают в определенной социальной среде сходные реакции).

Опираясь на «типичное», «мышление утопиями» использует его для создания «желаемого возможного». Понятно, что, как правило, социальные изменения желанны, но «мера желания» существенно различается и по типам общества, и по ситуации, сложившейся в данное время в данном месте, и по особенностям мировосприятия отдельных людей или их со-

обществ. В этом плане всегда следует помнить, что результаты социального планирования, проектирования и прогнозного моделирования не являются независимыми от исходных посылок и параметров: именно они фиксируют те ожидания, надежды и иллюзии, которые в будущем могут иметь далеко идущие последствия.

Люди сами создают свою социальную реальность, и последствия конструирования определенного образа будущего становятся вполне реальными в случае, если ситуация, порожденная социальными ожиданиями и закреплённая в соответствующих моделях, проектах и планах, воспринимается как реальная. Как писал В.-И.Томас: «Если люди определяют ситуации как реальные, то они действительно реальны в своих последствиях» [4]. В этом смысле современная утопия вовсе не утрачивает своей способности к воплощению, принимая форму «самоосуществляющегося пророчества» при совместной деятельности тех, кто выступает за новую модель развития, и тех, кто отстаивает наличную модель. Современное «мышление утопиями», таким образом, способно примирить конкурирующие социальные стратегии и переориентировать их на совместное движение к намеченным целям. Указанный процесс ни в коем случае нельзя назвать прямолинейным и простым, но он обеспечивает необходимое повышение уровня общественного сознания, позволяет не утратить перспективы развития и обуславливает необходимую меру социального оптимизма.

Библиографический список:

1. Pera O. Planning the Educational Revolution. – L., 2009. – P. 174.
2. Прогнозное социальное проектирование. – М., 1994. – С.16.
3. Хабермас Ю. Вовлечение другого: Очерки политической теории. – СПб., 2001. – С.415.
4. Цит. по: Теория и методы в социальных науках. – М., 2004. – С.102.

ТРИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЭССЕ-УТОПИИ ДЛЯ КУРСА ФИЛОСОФИИ ТЕХНИКИ

В.М. Розин, Москва

I. Беседа на тему дальнейшей эволюции вселенной

Однажды прогуливаясь в Измайловском парке, я неожиданно встретил своего старого приятеля астронома и любителя-философа Петра Казуринского. Мы давно не виделись и обрадовались друг другу. Петр изучал квазары – эти таинственные мощные источники радиоизлучения, находящиеся где-то на самой границе Вселенной. Кроме того, вероятно, под воздействием звездного неба над головой, величественной картины галактик и метagalactic, Петр уже давно стал неплохим философом науки. Он специализировался на космогонических учениях. Когда мы встречались, Петр обязательно рассказывал мне последние достижения астрофизики, а также свои собственные размышления и концепции. Ему было интересно, что на этот счет я думал, мое мнение он весьма ценил. Не был исключением и этот раз.

Петр стал рассказывать свои последние размышления о том, является ли жизнь на земле исключением или нам предстоит встретить еще кого-нибудь. Конечно, сказал он, нельзя сбрасывать со счетов и те две гипотезы, по которым жизнь на земле не уникальна, но все же я думаю иначе.

– А что это за гипотезы? – спросил я.

– Первая, что мы просто еще не сумели установить контакт. Все дело в технике, времени и средствах. Вторая гипотеза более интересная. Ее сторонники, начитавшись научной фантастики, утверждают, что мы не в состоянии заметить разум или какие-нибудь другие формы космической жизни, поскольку по природе они таковы, что человек их не может обнаружить, хотя, может быть, сталкивается с ними каждый день. Например, вот ты видишь сейчас справа это фантастическое облако, пролетел ветерок, мы с тобой встретились, возможно, это проявление какой-то непонятной нам формы жизни.

Но лично я, продолжал Петр, придерживаюсь другой точки зрения. Все наблюдения показывают, что мы во Вселенной

одинок. И нужно это признать, это более адекватная, я бы даже сказал мужественная позиция. Да, жизнь и разум – уникальны, да, мы во вселенной одиноки.

– Но с чего ты взял, – спросил я, – что земная жизнь уникальна. Фантасты все время пишут о других планетах и формах жизни.

– Просто они не понимают, что такое жизнь, и не знают исследований астрофизиков. Ты знаешь, просто удивительно, насколько земля оказалась приспособленной для появления жизни. Она расположена и не слишком близко от Солнца и не слишком далеко. В первом случае у нас было бы очень жарко, как на Венере, и жизнь, поэтому, была бы невозможна, во втором – как на Плутоне, вечный холод и лед, тем более, белковая жизнь не возникла бы никогда.

– У тебя, – иронизировал я, – получается какая-то предустановленная гармония, точнее априорная установка на жизнь.

– Именно, – с жаром воскликнул Петр. – Смотри. Наше солнце не слишком молодое и не слишком старое, в обоих противоположных случаях жизнь была бы невозможна. Наша планета окружена атмосферой и магнитным полем, которое надежно защищает жизнь от ультрафиолета и губительных космических лучей. Мы расположены в идеальном спокойном месте галактики. И так далее и тому подобное. Чем больше я размышляю на этот счет, тем более убеждаюсь – Земля уникальное место для возникновения жизни. Такое ощущение, что Вселенная создана именно для нас, как будто это специально спроектированная пробирка и лаборатория для жизни. Если бы я был верующим, то именно на основе данных современной астрономии пришел бы к выводу о творении жизни на земле, причем Вселенная была задумана Богом как материнское лоно.

– Ну, положим, – согласился я, – однако ведь разум и социум – это не белковая жизнь. Предположим, ты прав и биологическая жизнь, действительно, была задумана вместе с Вселенной. А разум? Если предположить, что и он был замышлен вместе с Вселенной, то придется признать исходное суще-

ствование кого-то там, вероятно, Всевышнего или Комический Разум.

– Ты прав, Вадим, я на этот счет много думал. С одной стороны, я в Бога не верю, но с другой – из песни слова не выкинешь. Вот смотри, есть известное противоречие между грандиозностью Вселенной и процессами, имеющими в ней место, масштаб и характер которых поражают воображение, и ролью во Вселенной человека. Возьми, например, разбегание галактик или гигантские выбросы, истечения, поглощения материи и энергии, наблюдаемые в сверхновых, черных дырах или квазарах. И на фоне этого кратковременность и ничтожность человеческого бытия. Как все это совместить? Неужели мы исчезнем навсегда, если в нас попадет какой-нибудь астероид или же мы исчезнем во время очередного схлопывания галактик?

– Зачем заглядывать столь далеко, – пошутил я, – мы быстрее и вернее погубим себя сами, скажем, бездумно развивая наши потребности и обеспечивающие их технологии. Но твой вопрос, на самом деле, интересный. Ты, вероятно, знаешь, что много тысячелетий человек считал, что Вселенная – это не физический мир, а или боги (солнце, луна, звезды – все это были боги) или, как в средние века, мир, созданный для человека Богом. Здесь, действительно, Вселенная была для человека, например, солнце для шумеров согревало землю, освещало, давало жизнь. Более того, ты прав, с точки зрения древнего или средневекового человека Вселенная и жизнь на земле и разум задумывались одновременно, поскольку должны были служить друг другу. Проблема возникла лишь в новое время, когда вера и разум были разведены по разным инстанциям, а Вселенная была истолкована в духе естественных наук, то есть как физическая реальность. Вот здесь и оказалось, ты прав, что человек – это жалкий тростник, его место во Вселенной непонятно и ничтожно. С точки зрения такой Вселенной, смысла существования человека нет.

– Я знаю, – продолжал Петр, – есть концепции, отрицающие физическое истолкование Вселенной. Однако я Вадим не понимаю, как это возможно. Когда в нашу солнечную систему

залетает комета или астероид из другой галактики, то, как я должен это понимать, разве их полет не подчиняется законам тяготения? Вселенная - это физический мир.

- Но не ты ли сам, - возразил я, - кажется, в нашу прошлую встречу рассказывал мне потрясающе интересные вещи. Ты доказывал, что на уровне метagalactic и Вселенной не удается осуществить основные процедуры удостоверения физической реальности. Нельзя поставить решающий эксперимент, нельзя остановиться на одной истинной интерпретации наблюдаемых явлений, напротив, в сфере изучения Вселенной создаются и на равных конкурируют множество разных и вполне обоснованных теорий и концепций. Точно как в гуманитарной области. Я тогда даже сформулировал такой парадокс: в рамках солнечной вселенной мы имеем дело с физической реальностью, поскольку все же возможен эксперимент и реальная практика (скажем, попала ракета на Марс или нет), но за пределами солнечной системы, тем более во Вселенной, можно говорить только о гуманитарной реальности.

- Говорил то, говорил, - согласился Петр, - однако я сам не понимаю, почему нельзя выйти на истинную теорию Вселенной, почему все время множатся различные концепции.

- Может быть потому, что в отношении Вселенной невозможна единая практика. Когда мы говорим о солнечной системе, то все же подразумеваем, что можно построить ракеты, затем прилететь на планеты, начать их изучать и прочее. Другими словами, нам понятна практика, с точки зрения которой мы рассматриваем солнечную систему.

- Но разве не то же самое, Вадим, в отношении Вселенной? Построим космические корабли, полетим на них, изучим все уголки Вселенной.

- Ну, да, - согласился я, - если так рассуждать то, конечно, Вселенная - это физический мир. Но ведь все, что ты Петр перечислил относительно Вселенной - чистое умозрение. Сегодня, да и в отдаленной перспективе человек никуда не полетит и ничего не изучит, он даже не знает, возможно ли это, в принципе. Кроме того, есть еще одно немаловажное затруднение. Наше знание о Вселенной все время меняется. Я уже говорил,

что в древнем мире Вселенная понималась совсем иначе, в средние века это языческое понимание было отвергнуто, в новое время человек раскритиковал и христианское понимание, начиная со второй половины XIX века наши представления о Вселенной меняются чуть ли не каждые 50 лет. Например, создание радиолокационных станций предопределило открытие твоих любимых квазаров. При том развитии техники и технологии, которое мы сегодня наблюдаем, наши представления о Вселенной в ближайшие несколько веков, вероятно, изменятся кардинально еще не один раз. Но ведь меняются и методы познания, само познание. В настоящее время уже многие физики соглашаются, что гуманитарный подход им не противопоказан. А ведь гуманитарий выделяет и изучает свой объект с позиции собственного интереса, его исследование разворачивается, как пишет Гадамер, в рамках герменевтического круга. Кругов же таких столько, сколько традиций и значимых подходов. Так может быть, Вселенная - это объект гуманитарной науки?

- Формально, может быть, ты прав. Однако и физическую интерпретацию Вселенной со счетов не скинешь. Я не понимаю, как это наша солнечная система, физическая по природе, ты, Вадим, сам это признал, на границе системы переходит во множество других нефизических образований. Она что за пределами системы размножается, рождая каких-то гуманитарных монстров.

- А кто тебе сказал, - возразил я, - что солнечная система - это только физический объект. Может быть, она одновременно и какой-то другой организм, ну там, космический, витальный, сакральный. Я не знаю. Я знаю другое. Физический план не отрицает иные планы. Например, психика и мышление не сводятся к физиологии и мозгу, но последние - одно из необходимых условий первых. Было бы странным на основании того, что мозг является субстратом мышления и других психических процессов, отрицать наличие последних или редуцировать психику к мозгу. Кстати, мозг только один из субстратов психики, не менее существенны и другие - знаки, деятельность, общение. Так и во Вселенной: есть и физический план и нефизические. Вопрос в другом - что мы должны счи-

тать основным при решении определенных задач. Скажем, я хочу понять место человека во Вселенной, причем так, чтобы воодушевить его. Что в таком случае я должен положить в основании мысли – физическую реальность или нефизическую? Петр задумался и через некоторое время сказал.

– Кажется, я придумал один сценарий. Когда-то человек вышел из природы. Теперь он переделывает ее. Правда, пока неумело, часто себе во вред. Но я уверен, он научится и будет изменять природу, учитывая, что человек органический ее элемент. И все же рано или поздно, пусть через тысячу лет, хотя похоже, значительно скорее, человек полностью изменит облик и строение Земли. Рассуждая в том же ключе, можно предположить, что на этом человечество не остановится: оно начнет переделывать под себя сначала солнечную систему, затем галактику, наконец, наступит очередь Вселенной. Итогом этих титанических усилий, которые растянутся на миллионы и миллиарды лет, будет превращение Вселенной в живое существо – природу и человечество одновременно. Я, конечно, понимаю, ты меня тут же обвинишь в гордыне: мало того, что человек разрушает природу на земле, так я уже примериваюсь к Вселенной. Но я решал поставленную тобой задачу: создавал осмысленный и оптимистический для человека сценарий Вселенной.

Я согласился, но заметил, что, пожалуй, попытался бы построить другой сценарий.

– Трудно предположить, – сказал я, – что человечество на таком большом пути (миллионы и миллиарды лет) сохранит свою цель, что оно не изменится кардинально, так что задача переделки Вселенной еще будет интересовать его. Кроме того, я обратил твое внимание, что еще много раз изменится наше представление о Вселенной. Еще бы я добавил, что мы, возможно, еще долго не сможем понять природу Вселенной. То есть перед нами нечто, какое-то образование, может быть, органическое, но не живое, может быть, это какая-то форма жизни, возможно, что-то еще, что нам пока в силлу нашей неразвитости просто не приходит в голову. В этом случае разумнее действовать осторожно и по принципу установления

«контакта», что-то вроде того, как действовали герои «Соляриса». Но здесь случай гораздо сложнее. У Лема хотя бы ясно было целое, границы – планета и Океан-Солярис на ней. В случае же с Вселенной все неясно: где целое, одно ли оно, где границы, что они собой могут представлять, и прочее. Все это нужно иметь в виду и соответственно действовать: стараться всеми возможными способами выслушать Вселенную, обращаться к ней, рассказывать о себе, быть готовым к любому ответу, самому неожиданному, все время изучать и думать, стараясь не упустить из вида всю неопределенность и ограниченность наших знаний о Вселенной. Может быть, этот сценарий и не самый оптимистический, твой, конечно, более воодушевляет, но зато мой более реалистичен и разумен с точки зрения имеющихся у нас знаний и возможностей.

– Однако, Вадим, – поддел меня Петр, – ты так и не ответил, что же собой представляет Вселенная. У меня, согласен, только в самом в конце туннеля, – это живое, разумное существо, а у тебя?

Я рассмеялся, поднял обе руки, но про себя подумал, что, может быть, лучше вообще не давать решения, если для этого еще не созрели необходимые условия. Сколь часто не созревшая, поспешная мысль, вроде бы проясняющая суть дела и указывавшая путь, на самом деле, служила не Богу, а Сатане.

II. Путешествие в будущее

У моего близкого друга, известного биолога Мелины Петровой умерла мать. Ей было много лет, и нельзя сказать, что Анастасия Аркадьевна и Мелина были уж очень близки, но Мелина оказалась совершенно не готова к смерти.

– Понимаешь, Вадим, говорила она, – я только сейчас поняла, что мать, с которой я почти не общалась и которая была полностью на моих руках, тем не менее, давала мне силы. Я чувствовала за спиной опору. А теперь я совершенно одна.

– Что значит одна, – возразил я, – а дети, муж?

– Ну да, конечно, муж, и дети. Я говорю о другом, пока была жива мать, я была не одна, знала, что она обо мне думает, неважно, как и что, но думает, переживает, и опять я гово-

рю не совсем то, мать – это часть меня, с ней эта часть ушла. Я не могу примириться именно с этим исчезновением.

Этот разговор снова оживил во мне мысли о смерти, и меня в очередной раз настигло уныние перед неизбежностью конца, несмотря на то, что я в это время отдыхал в Пансионате, принадлежавшем Академии Наук. Ну почему, думал я, мы так переживаем. Кто знает, сколько лет я еще проживу. Может быть, тридцать, а возможно, я скончаюсь завтра от какого-нибудь инфаркта или несчастного случая. И почему не переживает юноша, с которым я сижу за одним столиком вот здесь в Пансионате, а ведь он ведет себя безрассудно, как ненормальный, и вряд ли долго протянет в нашем безумном мире. Но тут же сам себе возразил. Юноша полон сил и энергии, ему кажется, что все еще впереди, он многого не испытал, для него каждое впечатление и событие – новое, наконец, он уверен, что его смерть или вообще не наступит, или, если и придет, то так не скоро, что все равно это для него не реальность. А для меня смерть – давно уже реальность.

В этом месте своих размышлений я вспомнил споры биологов и философов о теоретической возможности в отдаленном будущем обновлять основные органы человека, не исключая нервной ткани, а также мозга, то есть возможности сделать человека бессмертным. Невольно я также вспомнил, что в реальности своих сновидений или того, что их напоминало, я не так давно путешествовал в мирах прошлого и будущего. Интересно было бы, подумал я, поговорить с кем-то в мире будущего о том, смогли ли люди стать бессмертными? Для этого, решил я, путая явь и сон, нужно встретиться с Николаем Дзеном, сталкером из моих сновидений. Поймав себя на этом противоречии, я засмеялся, но от желания встретиться с Николаем не отказался. Ведь я знал, исходя из собственной концепции сновидения, что нереализованное желание может спровоцировать сон, в котором такая встреча может произойти.

С Николаем я встретился даже быстрее, чем ожидал. Толчок, вероятно, дало застолье в честь дня рождения моей жены Наташи и запутанный спор с одним из гостей под рюмку коньяка о проблемах жизни и смерти. После гостей я долго не

мог заснуть, но когда это произошло, то один за другим пошли сновидения. Потом я спал спокойно, а затем увидел Николая. Я решил сразу взять быка за рога.

– Николай, – окликнул я Дзена, – не мог бы ты провести меня в мир будущего, где люди стали бессмертными?

– Почему нет, – спокойно ответил Николай. – Но то, что Вы называете смертью, просто не существует. Однако давай руку.

Николай повернулся и шагнул в оранжевое марево, увлекая меня за собой.

– С кем ты хочешь поговорить? – услышал я в своей голове.

– Думаю, что с самим собой, зачем беседовать о смерти с чужим человеком.

– Хорошо, – ответил Николай, оставляя меня одного в комнате, мало говорящей о том, в каком времени мы оказались.

Через секунду в комнату вошел человек, совершенно на меня не похожий, тем не менее, я почему-то точно знал, что это я сам, каким буду через несколько тысячелетий. Мы произнесли несколько незначущих фраз, явно присматриваясь друг к другу. Было странное ощущение абсолютной нереальности и, одновременно, невозможно было отрицать происходящее.

– Сколько вам лет, – спросил я, обращаясь к себе через бездну времени, – и как Вас называть?

– Можете называть Вадимом. Я не имею возраста, последнее мое воплощение, семьсот первое, произошло около ста лет тому назад.

– Что значит воплощение, Вы верите в реинкарнацию? – с удивлением спросил я.

Вадим усмехнулся и затем вежливо с так хорошо мне знакомым моим собственным выражением ответил.

– Воплощением мы называем прерывание текущей жизни и трансформацию ее в жизнь новую. Я вижу, Вы не понимаете, могу пояснить, но для этого требуется время.

– Буду вам признателен, – попросил я, – я не спешу.

– Эта история довольно долгая. В течение третьего тысячелетия удалось полностью решить проблемы пересадки органов – сердце, почки, печень, селезенки, легкие и прочее, а также замены скелета и мышечной ткани. Большую роль здесь сыграли инженерия искусственных органов, клонирование органов, биопластика, генетическое перепрограммирование и другие открытия.

В четвертом, пятом и шестом тысячелетии решалась задача пересадки и замены нервной ткани и отделов головного мозга. Как правило, это вело к сдвигам психики и потери личности, но после работ Питермана и Кельсона удалось создать техники программирования и адаптации, которые позволяли сохранять идентичность личности без существенных повреждений и трансформаций. К седьмому тысячелетию человек уже мог жить практически бесконечно. Но здесь выяснилось, что, если его психика и личность периодически не обновляются, то существование человека становится невыносимым.

– Почему, – с интересом спросил я, – теоретически ожидая примерно такого развития событий.

– Как Вам сказать. Представьте себе, что вы прожили сто, двести, тысячу лет. Все повторяется, все ваши задачи решены, причем несколько раз, груз вашей памяти стал невыносим, сформировавшиеся привычки как гири на ногах тянут вас назад, ничто уже не может вызвать вашего удивления. Перед человеком встала альтернатива: или сознательно прекращать свою жизнь или научиться обновлять ее. Одни люди предпочли первое, другие – второе.

– То есть, Вадим, Вы хотите сказать, что многие люди в вашем мире заканчивают свою жизнь, как и мы?

– Ну да, примерно две трети человечества предпочитает обычную смерть. Только третья часть живут, подобно мне. Но Вы, Вадим, ведь Вас тоже так зовут, должны правильно понять – большой разницы нет. Ведь и я много раз умирал.

Я помялся, но потом все же спросил.

– Не хотите ли Вы сказать, что у Вас от меня, точнее Вадима Розина, ничего нет? Как это может быть?

– Я, конечно, знаю, – вежливо разъяснил мой собеседник, что с Вадима Розина в далеком прошлом начался старт нашего семейства, ведь сохранились хроники и программы. Тем не менее, должен вас Вадим огорчить, действительно, от вас самого во мне ничего нет.

– Почему? – спросил я, не очень впрочем, огорчившийся. О чем-то подобном я уже догадывался.

– Дело в том, – стал объяснять Вадим, – что новое воплощение предполагает полный демонтаж старой личности и формирование новой, причем последнее растягивается на несколько десятков лет. Демонтаж старой личности нельзя понимать как перепрограммирование, биологическое стирание. Демонтаж – это психотехнический процесс и своеобразное умирание, не менее драматичное, чем обычное умирание, известное в вашем времени. К тому же, как правило, его нельзя сделать одному. Умиряющего обслуживает целая бригада. Суть демонтажа – перестройка пирамид психических реальностей, что достигается путем проведения человека через серию жизненных катастроф. В конце этого туннеля пирамида психических реальностей, на которой стоит личность, распадается, вытесняется, а с ней исчезает память и ряд других фундаментальных психических способностей. Хотя внешне, биологически человек не меняется.

– А что можно выбрать и новый пол? – почему-то спросил я, хотя на самом деле это меня мало интересовало, я был уверен в положительном ответе.

– Естественно, – ответил Вадим, – я сам, по-моему, не меньше сотни раз выбирал женский пол. Но понятно, что для этого требуются предварительные биологические коррекции.

– Получается, что в вашем мире нет понятия биологической смерти, но есть смерть как психический и духовный феномен. Наверное, изменилась и семья, и образ жизни человека, и основные социальные институты?

– Вы Вадим, правы, семьи в вашем понимании у нас нет. Хотя любовь и совместная жизнь людей разного или одного пола играют даже большее значение, чем в ваше время. Самое трудное для нас – выбрать тот или иной тип жизни и разви-

тия, ведь они могут быть самыми разными. Чуть легче решить, нужно ли продолжать жить или уже пора уходить со сцены жизни.

Неожиданно появился Николай, быстро поклонившись Вадиму, он увлек меня прочь из комнаты. Я даже не успел попрощаться и поблагодарить одно из своих будущих продолжений.

– Закрываются переходы между мирами, мы должны спешить, – объяснял на ходу Дзен. Возьмите мою руку.

Когда я полу проснулся, сновидение уже начало распадаться и улечиваться. Усилием воли я окончательно стряхнул с себя ночной сон, чтобы закрепить в памяти интересное путешествие в будущее. Расплата не замедлила последовать, началась бессонница, снова я заснул только под утро.

III. Парадоксы научной фантастики

Люди моего поколения хорошо помнят, какое значение научная фантастика играла в культурной жизни 60-х годов. Выходили серии научной фантастики, отдельные сборники, все это читалось, обсуждалось, передавалось из рук в руки. Станислав Лем, Рей Бредбери, братья Стругацкие, Кир Булычев и много много других писателей фантастов владели умами и чувствами интеллигенции и всякого живого человека. И вдруг, в конце 70-х интерес к этому жанру литературы стал падать и уже в середине 80-х годов о буме научной фантастики практически забыли. В настоящее время трудно даже понять, почему нас так волновали события выдуманные и неправдоподобные. Парадокс в том, что бум научной фантастики неизвестно почему возник в середине 60-х годов, продержался около 10 лет и так же неизвестно почему почти бесследно прошел. Интерес к научной фантастике, конечно, не прошел, просто она стала одним из обычных жанров литературы наряду с другими. Но может быть, не только литературы?

Обращаясь сегодня к сюжетам научно-фантастической литературы, удивляешься тому, как могли читатели, люди вообще-то образованные, чаще всего ориентированные естественнонаучно и технически, увлекаться, и как горячо, событиями и

ситуациями, которые с точки зрения серьезной науки и инженерии вряд ли могли иметь место. Понятно, когда Жюль Верн или Уэлс в своих произведениях заглядывали в недалекое будущее, осуществляли, так сказать, художественный прогноз научного прогресса, причем, как показали дальнейшие события, этот прогноз оказался относительно верным. Кстати, прежде чем писать свои фантазии, они основательно знакомились с серьезными научными прогнозами. Но писатели-фантасты 60-х годов именно фантазировали, почти бредили сюжетами, вероятность которых была весьма невелика. Однако, и в этом второй парадокс, научно-фантастическая литература тех годов была любимым чтивом прежде всего научной и технической интеллигенции. Впрочем, и многие гуманитарии увлекались произведениями фантастики.

Еще один парадокс в том, что весьма неправдоподобные события и сюжеты научно-фантастических произведений буквально заражали читателей энергией, воодушевляли их в повседневной жизни, помогали жить. Сейчас в это также трудно поверить, как и в скорое реформирование нашей страны. Перечитывая сегодня классические произведения научной фантастики тех лет, диву даешься, что в этих маловероятных сюжетах и событиях могло так воодушевлять, давать энергию. Но ведь и воодушевляло и давало энергию. Спрашивается, почему и почему сегодня у многих читателей чтение научной фантастики вызывает только легкий литературный интерес.

Пытаясь ответить на подобные вопросы, Станислав Лем в своем труде «Фантастика и футурология», в частности пишет: «То, что когда-то было в научной фантастике пророчеством, открытием, мифом, как у Уэллса, а позже могло стать предостережением, становится наводящей скуку забавой. Присвоив себе беллетристическую власть над миром для того лишь, чтобы сокрушить его на глазах у читателя, научная фантастика на тысячах подобных примеров доказала свое художественное бессилие» [1, с. 44].

А далее Лем утверждает, что состояние научной фантастики выглядит особенно жалким из-за того, что оно проти-

воречит ее притязаниям на устремленность к вершинам мысли [1, с. 547]. Наблюдения С.Лема, конечно, интересны, но мало что объясняют.

Вспомним, однако, интеллектуальную и, отчасти, духовную атмосферу начала 60-х годов. Борьба двух мировых систем рождала, как это ни может показаться странным сегодня, своеобразный героический дух, ощущение планетарного, демиургического масштаба. Создание и разработка ядерного оружия, реактивных комплексов, современных систем предупреждения и контроля способствовали настоящему культу естественной и технической науки, а также инженерии. Казалось, что ученый и инженер могут все, начиная от изобретения новых, все более современных машин, кончая перепроектированием и улучшением самой природы.

Парадокс в том, что исходя из законов природы, человек был готов инженерным путем изменить, перевоссоздать саму природу. К тому же начиналась эпоха освоения космоса, уже были запущены первые спутники и перед человеком открылась грандиозная перспектива - завоевания космоса, новых планет и миров. Это в настоящее время, мы понимаем, что реальное освоение даже нашей солнечной системы дело достаточно отдаленного будущего, что аргументы «за» освоение космоса не перевешивают аргументов «против», что не решив на земле целый ряд неотложных проблем, часто угрожающих самой жизни человечества, мы не только не освоим космическое пространство, а просто не сохраним свою цивилизацию. Тогда же в 60-х годах это понимание еще не пришло, напротив, казалось, что перед человечеством в связи с освоением космоса открываются блестящие перспективы, что будущее землян только там - высоко, в космическом пространстве.

Вот эти, по меньшей мере три момента – героический дух, культивирование и ощущение всемогущества науки и техники и перспективы, открывшиеся с началом освоения космоса, создали и на Западе и у нас уникальную социально-психологическую ситуацию. Образованные люди и особенно молодежь оказались захваченными новыми идеями и ощущениями

ми, а сегодня мы бы сказали, и соответствующими мифами - мифом могущества человечества, мифом могущества науки и техники, и мифом освоения космоса. Люди, которых мы сегодня называем шестидесятниками, жившие в столь сильно заряженной атмосфере, в относительно короткие сроки были охвачены своеобразным историческим нетерпением, ожиданием и предчувствием событий, навешанных научно-техническим прогрессом и мифами. Осталось только явиться Мессии, на взрыхленную и подготовленную почву упасть зерну, и это произошло в лице научно-фантастической литературы. Почему же именно научно-фантастическая литература сыграла такую роль, разрешив духовную жажду, мучившую людей 60-х годов? Чтобы понять это, рассмотрим один пример, известный научно-фантастический роман «Конец вечности» Айзика Азимова.

Сюжет этого, довольно характерного романа следующий. Главный герой, Техник Харлан постепенно осознает, что его готовят к какой-то необычной миссии. Дело происходит в цивилизации, где именно за счет науки и техники удалось создать «Вечность», представляющую собой замкнутую социальную и техническую подсистему, из которой происходит изменение исторической реальности остального человечества. Управляет «Вечностью» интеллектуальная элита, которая рассчитывает и оценивает траектории развития человечества (Девиз элиты – осторожность, безопасность, умеренность, минимум риска; заметим, прямо-таки идеи сторонников «устойчивого развития»).

Если определенные траектории оцениваются как опасные, например, опасными считаются траектории, где происходит бурное развитие космической техники и, следовательно, по мнению элиты, имеет место излишняя трата ресурсов и возрастает риск гибели человечества, то в этих ситуациях элита принимает решение вмешаться в ход истории, изменив историческую реальность. Изменение реальности осуществляется на основе тщательных расчетов Техниками, которые, выйдя из «Вечности» в обычную реальность, производят определенные изменения. Ими могут быть самые разные действия – физиче-

ское перемещение каких-то предметов, сокрытие или уничтожение определенной информации, или напротив, подсовывание нужным людям какой-то важной информации и т. д. (опять же, стоит обратить внимание, сегодня сокрытие от общества или искажение информации стало обычным делом).

Остальное человечество, живущее вне «Вечности», ничего не знает об истинных целях элиты, так же как не знает о имевших место неоднократных изменениях исторической реальности. Элита тщательно скрывает свою истинную деятельность, вуалируя ее мифом о «Вечности», как области вневременной торговли и инстанции, стоящей на страже человеческой безопасности. Более того, если люди начинают кое о чем догадываться, «Вечность» быстро меняет историческую реальность людей. Понятно, что после подобных изменений исторической реальности нет и предъявителей претензий, поскольку в новой реальности нет не только, например, космической техники, но и прежних людей, начинающих подзревать об истинном положении дел.

Так вот, Техник Харлан, предприняв собственное расследование (это вообще-то воспрещалось), понял, что «Вечности» угрожает опасность гибели. Дело в том, что в прошлом, в 24 столетии человек по имени Виккор Маллансон, первооткрыватель темпорального поля, изучение и разработка которого привели в конце концов к созданию «Вечности», должен получить из будущего определенную информацию. В том случае, если Маллансон эту информацию не получает, ему не удастся создать генератор темпорального поля и история пойдет другим путем – Вечность не возникнет. Миссия Харлана состоит как раз в том, чтобы на машине времени отправить в прошлое своего ученика Купера, который должен передать Маллансону необходимую информацию. Только в этом случае «Вечность» будет спасена.

Так бы и произошло, но вмешалась любовь. Вечник Харлан влюбляется в земную женщину Нойс Ламбент. Чтобы спасти ее при очередном изменении исторической реальности, Харлан выкрадывает ее из обычной жизни в «Вечность». Но Совет «Вечности» отнимает у Харлана его возлюбленную. Тог-

да, спасая свою любовь, Харлан решает уничтожить «Вечность». Он посылает Купера не в XXIV столетие, а, как потом выяснилось, в XX. Спасая «Вечность» (а такая возможность еще была, для этого Харлану нужно было самому отправиться в XX столетие и встретиться там с Купером), Совет элиты соглашается удовлетворить все требования Харлана и возвращает ему Нойс.

Вместе с Нойс Харлан на машине времени отправляется в XX столетие. И вот здесь, в XX столетии, за несколько часов до встречи с Купером Харлан догадывается, что его возлюбленная пришла из Будущего с целью воспрепятствовать его миссии. Будущее человечество, откуда пришла Нойс, поняв, что кто-то в прошлом изменяет историческую реальность, заблокировало себя от воздействий Прошлого и поставило своей задачей разрушить замысел элиты, правящей «Вечностью». Выбор падает на Нойс, а она в свою очередь, увидев Харлана, полюбила его и затем искусно разыграла свою роль.

Финал романа довольно драматичен, но все заканчивается хэппи эндом. Харлан сначала решает убить свою возлюбленную, чтобы выполнить долг перед Вечностью. Однако после того, как Нойс объясняет ему право каждого человека и всего человечества на собственную жизнь, историю и ошибки, а так же вытекающую из этого права оценку действий элиты «Вечности», как безнравственную (не последнее значение здесь сыграла и их любовь), Харлан отказывается от своего намерения и выполнения самой миссии. Вместе с Нойс он остается жить в XX столетии, которое открыло новую историю, без «Вечности» и кошмарных изменений исторической реальности. Прокомментируем теперь этот роман.

Прежде всего, хотелось бы обратить внимание на то, что в этом романе при первом его прочтении читатель может разрешить свое историческое нетерпение, удовлетворив собственные мифологические ожидания. Действительно, он оказывается в могущественной технической цивилизации, которая может рассчитывать Будущее (вспомним, кстати, надежды 60-х годов на прогностические исследования), и не только рассчитывать, но и формировать его. Подобно тому, как наше

правительство решало за других людей их судьбу, поворачивало реки, осушало болота и обводняло пустыни, элита «Вечности» определяет и направляет жизнь всего человечества, исходя из научного расчета и бесконечных технических возможностей.

Здесь же читатель встречается известные физические парадоксы времени, так интересовавшие людей 60-х годов. По сути, вся завязка романа строится на этих парадоксах. Чтобы возникла «Вечность», необходима информация из Будущего, но, как это возможно, если Будущего еще нет? Чтобы изолировать Будущее от Прошлого, нужно рассматривать его как независимое от Прошлого, но оно зависимо. Чтобы путешествовать во времени из Будущего в Прошлом, нужно быть вне исторического времени, иначе Будущее будет влиять на Прошлом, а, следовательно, и на само себя, что уже не является целью Будущего. Но, находясь вне времени, нельзя в нем путешествовать и т. д. и т. п.

Однако при втором прочтении, читатель начинает уяснять, что замысел романа не так-то прост. Ведь в романе фактически выведен, описан технологический фашизм. Хотя элита «Вечности», может быть, и исходит из лучших намерений, желая облагодетельствовать все человечество, сделать его жизнь более спокойной и безопасной, но на самом деле оно распоряжается жизнью миллиардов людей, ничего не сообщая им об этом. А что если люди, целые цивилизации, исчезнувшие в результате «разумного регулирования», не согласны, а что если, вдруг, выяснится, что критерии разумности ошибочны или принципиально ограничены уровнем развития самой элиты (кстати, посланница Будущего, Нойс прямо называет представителей элиты «Вечности» психопатами, и Харлан вынужден с этим согласиться) - что тогда?

Читатель может задуматься и над такими непростыми вопросами: а как он сам понимает Будущее, можно ли, не информируя других, распоряжаться их судьбой, какие еще действия помимо технократических и технологических (прогнозирования, планирования, расчета, управления, преобразования) может осуществлять государство. Во всяком слу-

чае, он, читая аналогичные романы и повести, видит, что, если следовать логике научно-технического мышления, если последовательно реализовать основные мифы времени (например, миф могущества человечества, могущества науки и техники, миф рационального управления), то получается что-то не то, складывается кошмарная реальность, с которой уже трудно согласиться.

Не должны ли мы, следовательно, предположить, и анализ других научно-фантастических произведений нас в этом убеждает, что научно-фантастическая литература решала две основные задачи. Во-первых, позволяла людям 60-х годов разрешать свое историческое нетерпение, реализовать в форме искусства основные мифы времени (заметим, что искусство для человеческого сознания не менее действенно, чем обычная реальность). Во-вторых, уводила читателя в реальность, где, как это не странно, происходили фальсификация и разоблачение этих мифов и ожиданий.

Анализируя художественным путем следствия, проистекающие из принятия подобных мифов, писатели-фантасты часто сами с удивлением обнаруживали, что Будущее, построенное на основе таких ожиданий, выглядит или весьма странным или угрожающим. Нельзя скидывать со счетов и еще одной функции научно-фантастической литературы. Как новая по форме и возможностям художественная реальность, эта литература оказалась весьма интересной для человека 60-70 годов, человека, как мы отмечали, ориентированного научно и технически.

Писатели начали разрабатывать и анализировать возможности миров, создаваемых художественными средствами научной фантастики; читатели – осваивать эти миры: путешествие в Будущее или Прошлом, знакомство с реальностями, имеющими фантастические свойства. В этих мирах и путешествиях человек того времени не только переживал необычные, интересные ситуации и события, но также изживал ряд мучивших его, так сказать, научно-технических психозов и фобий. Например, он изживал страх перед ядерной войной, нашествием других миров, тотальной технизацией, роботами и т.д.

Наконец, нельзя не учитывать, по сути, побочный, но весьма важный для развития науки результат. Научно-фантастическая литература заставила философов и ученых заново проанализировать целый ряд фундаментальных понятий современного мышления (одним из пионеров в этой области был Станислав Лем). Сюда прежде всего относится понятие времени, прошлого и будущего, жизни, техники, смысл человеческого существования и др. В частности, при обсуждении понятий «будущее» и «время» были разведены физикалистские трактовки будущего и времени, все, как правило, приводящие к парадоксам, и трактовки социально-гуманитарные. Последние, как правило, включают в себя такой план, как концепции времени и будущего, а также своеобразную систему взаимодействия «прошлое – человек – будущее». Дело в том, что в социуме и культуре человек своими замыслами и действиями существенно определяет не только понимание прошлого, но и протекание исторического времени и событий. Нет ничего удивительного в таких, например, утверждениях: «Государство» и «Законы» Платона – это способ управления Будущим, самое первое замышление и практическое конституирование нашей с вами жизни.

Указанная здесь функция научной фантастики тесно смыкается еще с одной – научная фантастика выступает также и как форма особого познания: познания возможных миров и познание способов порождения этих миров с помощью художественных или квазихудожественных моделей. А. Згожельский в книге «Фантастика. Утопия. Научная фантастика» пишет: «Научная фантастика вместо старательных попыток создать художественную копию действительности открыто предлагает модель мира, вовлекая читателя в процесс познания значений всяких моделей, а, следовательно, и значений его собственного универсума» [2, с. 186]. И для Станислава Лема научная фантастика – это особый способ познания мира путем «рационально-экспериментального подхода к социальным феноменам» [1, с. 427].

Почему же бум научной фантастики быстро сошел на нет в середине и конце 70-х годов? Разве нельзя было путешество-

вать в мирах и реальностях научной фантастики и дальше, ведь, к примеру, мы не расстаемся с музыкой Баха и Генделя уже много веков, она нам не надоедает. Ну, вероятно, потому, что именно усилиями писателей и фантастов основные научно-технические мифы времени и ожидания были исчерпаны и в значительной степени фальсифицированы. Кроме того, стало очевидным, что реализация многих чаяний человечества, возникших в середине 60-х годов (освоение космоса, замена человека роботами, управление природой и т.д.), отодвигается в неопределенное и отдаленное будущее. Да и героические ощущения многих людей потускнели в середине 70-х годов.

В этом плане весьма характерен ответ Станислава Лема в интервью с С.Бересем, имевшем место в середине 80-х годов. Научная фантастика, сказал Лем, – это «море бумаги, затраченное на попытку излечить неизлечимого больного»; и дальше великий фантаст заметил: «Если бы мне пришлось выбирать между обществом, в котором, правда, множество людей страдают, зато из этого получается великолепная эманация культуры, и обществом... в котором воцарилось оглуляющее благосостояние, но культура на последнем издыхании, то я бы сказал; лучше пусть подышает культура, чем люди» [3, с. 54].

Бесконечные, как казалось вначале, сюжетные и тематические возможности научной фантастики тоже были отчасти исчерпаны. Однако почему, в отличие, скажем, от музыкальных тем? А потому, что научно-фантастические сюжеты и темы, несмотря на их разнообразие – это все-таки интеллектуальные ходы и построения, практически не имеющие места в реальной жизни. Музыкальные же темы позволяют человеку бесконечно переживать и изживать реальные волнующие его мысли, чувства, эмоции. Конечно, фанаты на почве научно-фантастической литературы тоже полностью захвачены темами и событиями произведений научной фантастики, но согласимся, что основная часть читающей публики все же не столь увлечена этим жанром.

И все же научная фантастика в середине 80 - начале 90-х годов обрела второе дыхание. Не в последнюю очередь это было связано с двумя обстоятельствами. Во-первых, авторы

поняли, что не стоит строить сюжеты научно-фантастических произведений, как это ни покажется странным, стараясь угадать или предвидеть, научно-технические достижения будущего. Достаточно просто намекнуть на соответствующую техническую реальность, а главное в другом - нужном для автора конечном эффекте. «Фантастические машины, – верно отмечает Константин Фрумкин, – работают не потому, что они обладают тем или иным устройством, а потому, что они находятся в пространстве фантастической литературы, где писатель может, а с другой стороны считает себя вправе совершать чудеса. Власть художника есть истинная причина фантастического эффекта, а якобы приводящее к нему функционирование техники является лишь ее маскировкой» [4]. Во-вторых, в художественную реальность научно-фантастической литературы толпой вошли совершенно новые персонажи - волшебники, маги, тролли, гоблины и т. п. существа, которые принесли с собой и новое понимание старого жанра, поэтому, вероятно, он все чаще стал называться жанром «фэнтези».

Писатели постепенно приходили к мысли, что научно-фантастические произведения – это не художественная манифестация и перелицовка научно-технических прогнозов, а **самостоятельная художественная реальность**, в которой современный человек может **полноценно жить**. Таким образом, все же состоялось рождение научно-технической поэтики как своеобразной символической музыки и языка постижения действительности. Подобно тому, как мы в обычной серьезной музыке выслушиваем разные миры (и внешние и внутренние), а, по сути, конституируем их на основе музыкального языка, переорганизации существующего, а также творения нового опыта, с помощью произведений научно-фантастической литературы человек *воображает, сознает и про-живаает различные миры*.

Реальность такого проживания двоякая: ее события значимы и сами по себе и в функциональном отношении. Дело в том, что события научно-фантастических произведений – это не только события вымышленной символической реальности, но и события нашей личной жизни. Будучи по природе семи-

отической и символической, жизнь современной личности протекает в пространстве **порождения и пере(про)-живания** самых разнообразных событий и реальностей. Современный человек склонен жить событиями прошлого и будущего, возможностями, которые предоставляет реальная техника и техника, так сказать, возможная, существующая в фантазии и воображении, он общается и с реальными людьми и с виртуальными (великими мыслителями, героями мифов и художественных произведений и т. п.), причем с последними нередко больше и подлиннее, чем с первыми. Реальность научно-фантастической литературы позволяет нам путешествовать в виртуальных мирах, преодолевать закостенелость, монотонность, заданность, законосообразность обычной жизни (противоположное свойство научно-фантастической реальности К Фрумкин в своей статье называет «пластичностью»), играть такими культурными различиями как реальность-вымысел, техника-волшебство, наука-магия, архаический и магический мир и мир современный и др., порождать новые миры с необычными свойствами и событиями и одновременно осваивать их, постигая логику и природу этих событий. Кстати, иногда подобные литературные игры могут приводить и к замыслу новой техники, как это было, например, с виртуальными системами (известно, что впервые замысел создания таких систем выдвинули не ученые, а фантасты).

Но в целом стоит еще раз подчеркнуть, что научно-технические приложения и идеи для современной научной фантастики и фэнтези – вещь побочная и не сущностная. Более важно другое, сложился язык и тип литературы, позволяющие человеку реализовать себя в современной технически и гуманитарно ориентированной культуре в качестве современной личности. Безусловно, подобная личность должна иметь определенные склонности (любовь к вымыслу, виртуальным путешествиям, необычным реальностям, культурным оппозициям и ряд других), однако кто вообще может жить без подобных склонностей, кто просто удовлетворяется прозой обыденной жизни? Во всяком случае не автор данной статьи.

Библиографический список

1. Lem S. *Fantastyka i futurologia*. - Krakow, 1973. - Т.2.
2. Zgorzelski A. *Fantastyka. Utopia. Science fiction*. - W-wa, 1980.
3. Beres S. *Rozmowy z Lemem*. - Odra, Wrocaw, 1984, г.24, N 4-12; 1985, г. 25, N1-10. N 6.
4. Фрумкин К. Концепты волшебства и техники в фантастике // *Философские науки*. 2004. N 7

МЕЧТА ОБ «УНИВЕРСАЛЬНОМ УЧЕНИКЕ»

Е.Н. Роготнева, Томск

Тему данной статьи мне подсказала дискуссия, имевшая место на семинаре Института теории образования в марте 2009 года. Речь шла о программе развития творческого потенциала учеников младших классов в одной из школ г. Томска. Автор данного проекта настаивал на особом способе развития творческих способностей у детей – через формирование различных профессиональных навыков. Ученикам ставится вопрос: «Хотите ли вы уметь писать стихи так же, как А.С. Пушкин или М.Ю. Лермонтов?» или «Хотите ли вы научиться писать басни»? Уже на первый взгляд, прослеживается тесная связь с Вальдорфской школой Р.Штейнера, в которой практические навыки опережают теоретические знания, хотя создатели программы называют ее авторской, новаторской. Но даже не этот нюанс вызывает наибольшие возражения, примечательно другое – авторы видят творчество в том, чтобы копировать действия людей творческих профессий. При этом считается, что подобные навыки помогут сформировать творческую личность, приятную в общении и всесторонне развитую. Подобное поверхностное знакомство с произведениями творческих людей и попытки повторить по образцу больше похоже на имиджмейкерство, чем на обучение. Продукт такого образования – это человек с «универсальным» набором функций, поскольку даже искусная копия проигрывает оригиналу, в копировании чужих талантов нет творчества.

Думается, что данная инновация не вызвала бы столь бурной реакции коллег, если бы не ряд важных, на мой взгляд, последствий такой педагогики.¹ Первое последствие вытекает из самой постановки цели данного проекта. Само собой разумеется, что создание имиджа не может быть целью образования. Более того, цели образовательной системы задаются не внутри школы или педагогического коллектива, а на уровне государства, на основе требований общества к современному образованному человеку. Школа, лицей, колледж или университет это только один из образовательных уровней, который призван помочь человеку подняться на следующий. Цели образовательных уровней должны быть соподчинены, чтобы обеспечить преемственность в прохождении образовательного маршрута и открыть человеку новые горизонты. Какой же цели подчинена данная образовательная программа, кто несет ответственность за будущее детей, обучающихся по этой программе. Иными словами, к какому уровню их готовят?

Начнем с того, что творческая деятельность предполагает осознание собственных целей и самостоятельный отбор средств для их достижения, иными словами, это деятельность в рамках активности и свободы. В предыдущих работах мы отмечали, что для неподготовленного, нравственно незрелого человека такая свобода очень опасна, она влечет за собой множество девиаций. И с позиции этических программ, и с точки зрения эффективного прохождения образовательного маршрута, было доказано, что творческая среда не может быть начальным этапом обучения, и не может быть обязательной для всех. Таким образом, помещая ребенка еще в школе в атмосферу вынужденного творчества, система создает стрессовую для него ситуацию, в которой он вынужден приспосабливаться к требованиям среды. Взрослые не могут не знать, что самой частой реакцией на недоброжелательность окружающей среды является детская агрессия.

Второе последствие напрямую связано с качеством и эффективностью такого образования. В традиционном понимании оценка качества образования строится в строгом соот-

¹ В рамках выполнения проекта РФФИ № 11-06-00109

ветствии с принятыми в государстве образовательными стандартами. Разработанные стандарты предполагают приведение знаний всех учащихся к общему знаменателю, независимо от специализации, начального уровня, способностей и прочих немаловажных факторов. В этом всеобщем уровне знаний отражено еще одно значение термина «универсальный». С одной стороны, технократический подход (количественная оценка, показатели успеваемости) делает процесс образования более управляемым и легко просчитываемым, с другой стороны, он исключает выбор личности, так как не учитываются познавательные способности, преследуемые цели, правильность выбора образовательной системы. В предыдущих работах мы отмечали, что эффективность образования может оцениваться с двух сторон: первое, с точки зрения эффективной работы самой образовательной системы, в которой цели, ценности и средства обучения направлены на осязаемый результат (педагоги знают, какую личность формируют, какими методами и для чего); вторая сторона, это эффективность образования для ученика, который использует данную образовательную систему как инструмент для достижения личных целей. [1-3]

Попробуем оценить эффективность данной «творческой» образовательной программы. Для начала, хотелось бы определить, каким мы хотим видеть результат своих педагогических усилий. Образовательные системы всегда строятся на основе определенной идеи об «идеальном человеке». Отмечу, что «идеальный» не означает «универсальный», «умеющий все и понемногу». Время меняет требования, предъявляемые к образованному человеку. На смену античному успешному человеку пришел человек смиренный и послушный, далее в период Возрождения и Нового Времени для человека стало важным оставить свой след в науке и искусстве, еще позже необходимо было научить человека быть исполнительным и трудолюбивым. На сегодняшний день первостепенную роль играет умение быстро принимать решение, нести ответственность за свой выбор и творчески подходить к своему делу. Если сопоставить эти требования с тем, что в

действительности предлагают образовательные системы, то окажется, что перечисленные качества у человека должны сформироваться либо стихийно, либо под воздействие каких-либо иных сил, но не образовательных институтов. Еще лет шесть назад А.В.Асмолов указывал на несовместимость творчества и стандартов: «создавать стандарт, в котором все жестко прописано – значит выступать против тезисов, которых мы четко придерживаемся, это три кита образования – мобильность, качество и доступность». [4, С.17] Однако, если мы вновь обратимся к предложенной образовательной программе по воспитанию творческого поколения, то увидим, что на деле ученика снабжают неким «джентльменским набором» умений в рамках все того же стандарта. В этой ситуации страшно не то, или не только то, что образование не выполняет поставленных задач, т.е. не эффективно работает, а то, что смешиваются звенья различных образовательных цепей. Целью избирается развитие творческого потенциала личности учащегося, учет его индивидуальных особенностей, ориентация на личные цели учащихся. Средства же и технологии наследуют из догматической образовательной системы – общее тестирование (ЕГЭ), пятибалльная система оценивания знаний, экзамены и зачеты (репродуктивные формы работы), государственные стандарты. Догматическая и творческая образовательные системы расположены не по соседству друг с другом, а диаметрально противоположны. В такой ситуации человеку приходится делать сложный выбор между свободой и послушанием, между активной жизненной позицией и конформизмом. И чаще всего в отсутствии четких принципов этот выбор не соответствует требованиям общества, иными словами, возникают различного рода девиации: ученик либо восстает против несправедливого отношения, оценивания своей работы, либо приспосабливается и творит по приказу, по заданному образцу. Я могу с полной уверенностью заявить, что образование, имеющее на выходе девиантную личность, неэффективно. Оно не справляется с поставленной задачей: не достигает собственных целей и не разрешает достичь личных целей.

Следовательно, третье последствие столь необдуманного новаторства в том, что образование теряет свою ценность. В 2007 году свыше 60 % участников опроса из факторов, важных для успеха в жизни, поставили образование на предпоследнее 14-е место. Самое печальное, что именно у молодых людей в возрасте до 20 лет, когда и приобретаются знания, ценность образования стоит на предпоследнем месте, у родителей оно на третьем месте от конца из 15-ти позиций. Около половины учащихся старших классов и студентов вузов слабо настроены на получение знаний, поскольку не связывают образование и свой успех в будущем.

Необходимо повысить качество образования за счет целенаправленного формирования и рационального использования интеллектуального потенциала. В Америке, к примеру, умных и талантливых людей не больше, чем в России, но их начинают отбирать со школы и дотягивают до того уровня, на котором эта интеллектуальная элита может принести максимальную пользу обществу. У них коэффициент из экстракции этой элиты приблизительно 70-75%, а в России меньше 20%. Это те люди, которые реализовали свой творческий потенциал. Это не те, кого учили действовать по алгоритму или пародировать чужое творчество, а те, в ком воспитали активную жизненную позицию, предпринимательскую жилку, умение творчески мыслить. В современном мире люди без активной жизненной позиции не нужны – их можно заменить роботом. Главная задача образования на сегодняшний день заключается в воспитании не «универсальных» учеников, а в воспитании высококвалифицированных людей, сочетающих в себе предприимчивость и научное знание.

Библиографический список:

1. Мелик-Гайказян И.В., Роготнева Е.Н. Аксиология моделирования образовательных систем. – Томск : Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2008. Серия «Системы и модели: границы интерпретаций».
2. Мелик-Гайказян И.В., Роготнева Е.Н. Две стороны эффективности образовательных систем // Образование в Сибири. – 2005. – № 1.
3. Мелик-Гайказян И.В., Роготнева Е.Н. Границы в образовательном про-

странстве // Философия образования. – 2005. – № 3.

4. Асмолов, А. В. Три кита образования: мобильность, качество и доступность // Новости образования. – 2002. – № 10-11.

РЕПРОДУКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: УТОПИЯ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?

Е.С. Турутина, Томск

Цель данной работы заключается в том, чтобы обозначить проблемное поле взаимосвязи таких концептов, как репродуктивное образование и репродуктивное здоровье. Последнее, как известно, является неотъемлемой составляющей здоровья человека. Наряду с такими общепризнанными видами здоровья, как физическое, психическое, социальное (по классификации Всемирной организации здравоохранения), существуют его разновидности, образующиеся на стыке основных. К таковым по праву можно отнести и репродуктивное здоровье, складывающееся из показателей физического, соматического, сексуального и социально-нравственного видов здоровья. Однако особенность репродуктивного здоровья заключается еще и в том, что оно является связующим звеном поколений, обеспечивающим трансляцию биологического человеческого материала: репродуктивное здоровье потенциальных родителей (в равной степени мужчин и женщин) является условием не только рождения здорового потомства, сколько условием его возможности вообще. В этой связи изучение репродуктивного здоровья представляется актуальной междисциплинарной проблемой, интересной не только для медицины, но и целого ряда социогуманитарных наук, и, прежде всего, философского познания, поскольку ее глубокое и серьезное осмысление способно иметь позитивные демографические и социальные последствия для развития российского общества.

Здоровье – это важнейшее измерение индивида, а поскольку человек является центральной проблемой философии, то и изучение феномена здоровья должно занимать до-

стойное место в системе философского знания. Разные философы в различные культурно-исторические периоды обращались к проблеме здоровья человека, при этом основной философский сюжет темы здоровья развивался в контексте проблемы соотношения и взаимосвязи духовного и физического, материального и идеального непосредственно в системе человека, так и универсума в целом. Однако до 2001 года в России отсутствовали работы, в которых бы обобщались философские взгляды и представления об этой проблеме. Важным событием в философском осмыслении феномена здоровья стал труд известных российских философов (В.М. Розин, Б.Г. Юдин и др.) под одноименным названием «Философия здоровья» (2001 г.).

Одним из ключевых вопросов из обозначенного в начале статьи проблемного поля является определение места и роли репродуктивного здоровья в структуре здоровья индивида, а также его взаимосвязи с другими подсистемами. Существуют разные виды и типологии здоровья: физическое, психическое, социальное, в других классификациях к этому перечню добавляются «духовное», «соматическое», «нравственное», «сексуальное». На сегодняшний день, как показывает обзор и анализ научной литературы по данной проблеме, в основе большинства дефиниций репродуктивного здоровья лежит определение, данное ВОЗ: «...это состояние полного физического, умственного и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней или недугов во всех аспектах, касающихся репродуктивной системы, ее функций и процессов» [1]. В «Стратегии в области репродуктивного здоровья», принятой ВОЗ, сказано, что «репродуктивное здоровье начинается до и продолжается после годов воспроизводства и тесно связано с социально-культурными факторами, гендерными ролями, а также с соблюдением прав и охраной прав человека, особенно и не только с сексуальностью и личными отношениями» [1]. Таким образом, данное определение репродуктивного здоровья (по аналогии с содержанием понятия здоровья) базируется на социальной парадигме здоровья, противостоящей доминирующей ранее биомедицинской модели.

Во многих современных исследованиях и на уровне здравого смысла признается включение сексуального здоровья в систему репродуктивного. Однако понимание этой взаимосвязи не всегда было одинаковым по смыслу: до XX века сексуальность и репродукция рассматривались в единстве [2, с. 207], поскольку официально и морально секс оправдывался деторождением. С таким культурным явлением как «сексуальная революция», существенно расширившим права женщин на сексуальность, а также появлением массовых технологий регулирования рождаемости, сексуальность и репродукция обрели институциональную независимость с возможностью взаимного влияния.

Среди разнообразия подходов к определению здоровья и его типологий, выработанных, прежде всего, в медицинской научной среде, возникает проблема понимания того, что же представляет собой целостная система здоровья, в каком порядке в ней взаимосвязаны и упорядочены все его подвиды, формы и структурные элементы? В этой связи возникает потребность в разработке философскими средствами модели системы здоровья, описании ее структуры, в которой логически упорядочивались бы между собой основные разновидности и уровни здоровья.

Второй дискуссионный момент – это определение понятия «репродуктивное образование», а также вопрос о легитимности его использования в социогуманитарном знании. Такая постановка проблемы вполне обоснована, поскольку термины «репродукция», «репродуктивная сфера», «репродуктивное здоровье», как и «репродуктивное образование», изначально возникли в медицинском дискурсе: проблемы материнской смертности, расстройства репродуктивной сферы женщин и мужчин, влекущие бесплодие, искусственного оплодотворения и др. актуализировали репродуктологию, науку о рождении потомства, а вместе с ней и вопрос о репродуктивном образовании как одном из основных способов решения демографических и медицинских аспектов рождаемости в современных условиях. Генезис этих понятия в лоне медицинской науки ставит под сомнение возможность

их использования за указанными границами. Однако история развития науки и философии наглядно демонстрирует факты экспансии и дрейфа понятий из одного дискурса или подхода в другие измерения (например, концепты «здоровье» и «болезнь»).

В этой связи перед автором статьи стоит исследовательская задача интеграции понятия «репродуктивное образование» в философский и педагогический дискурсы, расширив его значение с узко медицинского до социокультурного. Необходимость этого шага идеологически обусловлена. Большинство исследователей и специалистов по репродуктивному здоровью соглашаются с тем, что половое воспитание/сексуальное просвещение подростков и молодежи – это жизненно необходимая мера, способная решить проблемы заболеваний ВИЧ/СПИД, ИППП, аборт и незапланированных беременностей. Но каждый из них признается в том, что этот путь решения данных проблем – не для России. И действительно, на наш взгляд, неудачные попытки внедрения «полового воспитания» и «сексуального просвещения» для детей и подростков в истории и современности российской школы были связаны:

– во-первых, с самим фактом употребления в общественном и педагогическом дискурсе понятий «секс» и «пол», что вполне обосновано национальным отношением к данным концептам. Этимологически не существует разницы между понятиями «сексуальный» и «половой» (с англ. яз. «sex» переводится как «пол»). Между тем, для русской культуры и отечественной педагогической и философской традиции наиболее созвучно и органично употребление термина «пол», чем «секс». По мнению отечественного философа Г. Гачева, слово «секс» для русского языка чуждо, заимствовано и при этом очень недавнее, т.к. в словаре В. Даля, охватившем русский язык до середины XIX в., его нет, и лишь в XX в. Оно входит в обиход – и то лишь в среде интеллектуальной элиты [3, с. 211]. Распространенное в русском сознании представление о сексе связано с чувственным наслаждением в акте телесного общения полов и кругом тех наших чувств, стремлений и идей, что вращаются около «соития как цели» [3]. На примере русской литературы, как Квинтэссен-

ции и отражении национальных особенностей, исследователи убеждают, что сюжет «секса» не стал в ней магистральной темой, по причине того, что он не был смыслообразующим принципом половых отношений. Выдающиеся художественные образы демонстрировали любовь в отрыве от секса, только это и указывало на ее высшее проявление и доказательство истинности чувств (Настасья Филипповна и князь Мышкин, Наташа Ростова и князь Андрей, Татьяна и Онегин). Разумеется, понимание секса в значении полового акта не дает возможности для его употребления в педагогических целях. Но даже слово «пол», с точки зрения русского сознания, неуместно и некорректно употреблять в плоскости российской педагогики, поскольку также отсылает к дискурсу телесности, чувственности, тайны рождения через «тайну» общения полов. Русская культура, взращенная в условиях православного христианства, пропитана негативизмом не только к сексу, плотской, чувственной любви, но и самой обусловленности человека полом.

– Второй причиной фиаско программ и проектов по сексуальному просвещению подростков в России в 90-е гг. XX в. явилось понимание полового воспитания в отрыве от духовно-нравственного развития подрастающих поколений. Покажем это на примере темы аборта. Его «доступность» для современных девушек, на наш взгляд, имеет двойственные последствия: с одной стороны, это свидетельствует о либеральной политике на сексуальную жизнь женщины, об уровне развития демократических прав и свобод женской личности, но, с другой стороны, это увеличивает вероятность отказа от незапланированной беременности, снижает чувство бдительности женщины (и мужчины) за женское репродуктивное здоровье. Поэтому важно, чтобы высокий уровень доступности аборта согласовывался с высоким уровнем моральной ответственности женщин и мужчин за него, однако установки ответственного поведения не сформированы ни у тех, ни у других. Доступность такой медицинской услуги, как аборт (с материальной и территориальной точки зрения), должна развиваться в условиях формирования нравственной установки на неприемлемость аборта, а это возможно только при грамот-

ной сексуальной информированности молодежи посредством специальных общеобразовательных курсов и проектов, чего у нас пока нет и в ближайшей перспективе не предвидится.

Все это необходимо учитывать в разработке соответствующих программ, и в этой связи термин «репродуктивное образование» можно использовать как альтернативу «половому воспитанию» и «сексуальному просвещению». Разумеется, речь не идет о подмене понятий (каждое из них имеет свою специфику и право на существование). При этом можно предположить, что понятие *репродуктивное образование* политкорректнее во многих смыслах:

1. оно имеет медицинскую окраску, и уже этим самым вызывает в общественности лояльное и терпимое отношение, отсылает к таким смыслам, как рождение здорового потомства и ответственное родительство;

2. по содержанию – это широкое понятие, поскольку репродуктивная сфера человеческой жизни напрямую связана с вопросами пола, секса и продолжения жизни. Значимые аспекты гендерного образования и сексуального просвещения по смыслу включаются в репродуктивное образование. Но если использование понятий «половое воспитание» и «сексуальное просвещение» в контексте сферы детства и педагогики косвенно вызывает негативные эмоции и ассоциации, связанные с чувством стыда, отвращения, распущенности, растления и разврата, то термин «репродуктивное образование» имеет позитивный смысл и облагорожено такими ценностями, как здоровье, семья, любовь и дети.

Отсюда возникает третья проблема – это позиционирование (в смысле положения) элемента репродуктивного образования в системе формирования репродуктивного здоровья. Очевидно, на репродуктивное здоровье мужчин и женщин влияют стратегии и практики репродуктивного поведения, которые в свою очередь, являются результатом общей репродуктивной культуры. Под репродуктивной культурой здесь понимается «система знаний, умений, ценностей, регулирующих репродуктивное поведение человека, которое может быть направлено на рождение детей или избегания этого события»

[4]. Репродуктивная культура определяет репродуктивную стратегию индивида, количество и сроки рождения детей, предпочтение тех или иных видов контрацепции. И здесь возникает вопрос: из каких источников формируется репродуктивная культура, кто является ее основными агентами? Обычно одним из основных механизмов передачи знаний и конкретных практик является образование с инкорпорированным в него элементом воспитания. В настоящее время репродуктивное образование современных российских подростков носит стихийный характер, эпизодично в этом процессе участвуют разные социальные институты: семья, СМИ, частично школа в разрезе таких дисциплин как биология, анатомия, валеология и ОБЖ. Отсутствует система специального репродуктивного образования, которое могло бы осуществляться в рамках самого образовательного института (школ, ССУЗов, ВУЗов).

При сложившейся в России критической ситуации, связанной в целом со здоровьем населения, репродуктивное образование, в том виде, в котором оно существует в настоящее время, не способно привести к достижению необходимых результатов (в нашем случае – это снижение показателей заболеваемости репродуктивной сферы, ЗППП, абортот и незапланированных беременностей).

Традиционно семья выполняла роль половой социализации ребенка, позднее она делегировала эти функции школе, но последняя в конце XX в. дистанцировалась от задачи воспитания подрастающих поколений. Таким образом, сегодня ни один из социальных институтов в России не решает должным образом (научно, гуманно, систематично) задачу подготовки молодых людей к выполнению репродуктивных функций и семейных ролей.

Согласно демографической программе России, в создании благоприятной демографической ситуации решающая роль отведена росту репродуктивной активности – это такой «тип репродуктивного поведения населения, обеспечивающий в перспективе рост его численности» [5, с. 37]. По мнению исследователей А.П. Багировой и А.М. Илышева, рост репро-

дуктивной активности должен дифференцированно (в зависимости от региональных особенностей) стимулироваться «методами гибкого регулирования, косвенного разностороннего воздействия на репродуктивную деятельность» [5, с. 45]. Это дает нам основания утверждать о необходимости разработки программ репродуктивного образования с учетом региональных особенностей (этнических, религиозных и социально-политических).

С позиции социального конструктивизма, репродуктивное образование можно рассматривать как социальный конструкт, как подлинно культурный продукт производства и трансляции специальных знаний. С гносеологической точки зрения, необходимость введения нового термина в современный педагогический дискурс вытекает из основной цели полового воспитания детей на современном этапе развития российского общества – это репродуктивное здоровье молодежи. В русской и советской педагогике актуализация полового вопроса для детей исходила из таких целей полового воспитания, как целомудрие и предупреждение разврата, воздержание от сексуальных отношений до брака, а также гармонизация половых отношений. Сегодня половая мораль под влиянием социально-экономических и демографических процессов претерпела существенные изменения: трансформировался институт семьи, брачный возраст заметно увеличился, возраст сексуального дебюта, напротив, снизился. Поэтому прежние педагогические задачи в области половой культуры не столь значимы, хотя и не потеряли своей актуальности. В настоящее время перед российским обществом в области полового вопроса для детей, наряду с теми задачами, которые были выдвинуты педагогами и врачами еще в конце XIX в., обозначились новые – это развитие репродуктивного здоровья молодежи, формирование установок на самосохранительное поведение и здоровый образ жизни.

Новые социальные проблемы диктуют новые педагогические задачи, соответственно и возникновение новых терминов и изменение традиционных значений уже существующих. Одним из таких понятий как раз и является «репродуктивное

образование». В этой связи допускаем возможным и необходимым ввести его в социально-гуманитарный дискурс, в том числе философский и педагогический (с последующей разработкой соответствующей концепции), прежде всего, как превентивную меру, как социокультурный запрос на сложившуюся в России неблагоприятную ситуацию с репродуктивным здоровьем населения, и особенно подростков.

Библиографический список:

1. Стратегия в области репродуктивного здоровья // http://whqlibdoc.who.int/hq/2004/WHO_RHR_04.8_rus.pdf
2. Баллаева Е.А. Репродуктивные и сексуальные права и перспективы гендерного развития // Общество и гендер. Материалы Летней школы в Рязани / Сост. и ред. канд. филос. наук Н.А. Блохина. - Рязань. Изд-во «Поверенный», 2003. - 368 с. - С. 204-219.
3. Гачев Г. Русский Эрос // Опыты. Литературно-философский сборник. - М.: Советский писатель, 1990. - 478 с.
4. Беляева М.А. Гендерные аспекты репродуктивной культуры // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». № 2 (7). Июнь 2010. www.grani.vspu.ru
5. Багирова А.П., Илышев А.М. Факторы репродуктивного поведения населения // Социологические исследования. 2009. № 2. - С. 37-46.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Апресян Рубен Грантович, д.филос.н., профессор, заведующий сектором этики Института философии РАН

Гребенищикова Елена Георгиевна, к.филос.н, Курский государственный медицинский университет, научный сотрудник

Гусейнов Абдусалам Абдулкеримович, д.филос.н., профессор, академик РАН, директор Института философии РАН, заведующий кафедрой этики философского факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

Донских Олег Альбертович, д.филос.н., профессор, PhD, заведующий кафедрой философии Новосибирского государственного университета экономики и управления

Киященко Лариса Павловна, д.филос.н., профессор, заведующий отделом Российского государственного гуманитарного фонда

Куликов Сергей Борисович, к.филос.н, заведующий кафедрой философии и социальных наук Томского государственного педагогического университета

Майленова Фарида Габделхаковна, д.филос.н., ведущий научный сотрудник Института философии РАН

Матвеева Ольга Юрьевна, к.филос.н, доцент, доцент кафедры истории и философии науки Томского государственного педагогического университета

Мелик-Гайказян Ирина Вигеновна, д.филос.н., профессор, заведующий кафедрой истории и философии науки и директор института теории образования Томского государственного педагогического университета

Мелик-Гайказян Мария Вигеновна, к.э.н., доцент, доцент кафедры менеджмента Томского политехнического университета

Мещерякова Тамара Владимировна, к.филос.н, доцент кафедры философии Сибирского государственного медицинского университета

Первушина Нина Андреевна, аспирант института теории образования Томского государственного педагогического университета

Пономарева Галина Михайловна, д.филос.н., профессор, заведующий кафедрой философии института переподготовки преподавательских кадров Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

Розин Вадим Маркович, д.филос.н., профессор, ведущий научный сотрудник Института философии РАН

Роготнева Елена Николаевна, к.филос.н, доцент кафедры истории и философии науки Томского государственного педагогического университета

Турутина Елена Сергеевна, к.филос.н, доцент, доцент кафедры философии и социальных наук Томского государственного педагогического университета

Шатула Тамара Германовна, аспирант кафедры философии Новосибирского государственного университета экономики и управления

СОДЕРЖАНИЕ

Введение и абрис проблемы «утопия и образование»	3
Философия как утопия для культуры <i>А.А. Гусейнов</i>	16
Этическое регулирование жизни университета. Возможности и опыт <i>Р.Г. Апресян</i>	28
Трансдисциплинарная парадигма образования в «обществе знания» – позитивная утопичность проблематизации <i>Е.Г. Гребенщикова, Л.П. Киященко</i>	52
Утопия и формирование личности <i>О.А. Донских, Т.Г. Шатула</i>	61
Утопичность гегелевского проекта философской науки <i>С. Б. Куликов</i>	93
Философия обучения: подход к эмоциям как к дополнительному ресурсу в формировании навыков <i>Ф.Г. Майленова</i>	109
Creative class и параметры Семиотического города <i>О.Ю. Матвеева</i>	125
Утопии и мифы образования <i>И.В. Мелик-Гайказян</i>	131
Реальные и мнимые области притяжения в образовательном пространстве <i>М.В. Мелик-Гайказян</i>	154
Утопия патернализма <i>Т.В. Мещерякова</i>	162
Визуализация учебного материала и утопия <i>Н.А. Первушина</i>	170

«Мышление утопиями» как элемент современного социального проектирования <i>Г.М. Пономарёва</i>	177
Три образовательные эссе-утопии для курса философии техники <i>В.М. Розин</i>	193
Мечта об «универсальном ученике» <i>Е.Н. Роготнева</i>	216
Репродуктивное образование: утопия или реальность? <i>Е.С. Турутина</i>	221
Сведения об авторах	230

Научное издание

**Сборник трудов
международной научно-практической конференции**

УТОПИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

Серия: Системы и модели: границы интерпретаций

Доклады публикуются в авторской редакции

Технический редактор: С. Н. Чуков.

Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

Печать: трафаретная
Бумага: офсетная
Усл. печ. л.: 13.60
Уч. изд. л.: 11.14

Сдано в печать: .2011
Формат: 60×84/16
Заказ: /н
Тираж: 500 экз.

Издательство Томского государственного
педагогического университета
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60
Отпечатано в типографии Издательства ТГПУ,
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел. (3822) 52–12–93
e-mail: tipograf@tspu.edu.ru

ISBN 9785894285351



9 785894 285351
